

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES**

**TESIS**

**para obtener el grado de**

**DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

“La educación en disputa. Tensiones institucionales en el marco de las propuestas de educación  
secundaria, en contexto de encierro carcelario”

**Doctoranda: Yanina Venier**

**Directora: María del Carmen Lorenzatti**

**2023**



## Índice:

AGRADECIMIENTOS.....	7
INTRODUCCIÓN.....	10
Uso del lenguaje no binario.....	12
Estructura de la escritura.....	13
CAPÍTULO I. ELABORACIONES TEÓRICAS Y ESTADO DEL ARTE.....	16
Introducción.....	16
1.1.    Pensar desde la pedagogía.....	17
1.1.1.    Aportes a la pedagogía desde las epistemologías feministas.....	22
1.1.2.    La educación en contexto de encierro para mujeres y LGBT+.....	24
1.2.    Concepciones sobre la educación en la cárcel.....	26
1.2.1.    Modelos educativos de análisis: el modelo correccional y el modelo emancipador.....	28
1.3.    Sujetx pedagógico como relación social y arena de conflictividad. El sentido de las prácticas educativas en contextos de castigo.....	34
1.3.1.    La interseccionalidad en la conformación de una mirada hacia le sujetx pedagógicx.....	36
1.3.2.    El curriculum de la educación en contexto de encierro.....	39
1.4.    El dispositivo escolar para adultes en contexto de encierro. La emergencia de la escuela en la cárcel.....	42
1.5.    La estatalidad y la expresión de las políticas como elemento clave para la definición histórica de dispositivo.....	46
1.5.1.    Las políticas públicas en la construcción de lo estatal en las instituciones..	50
1.5.2.    El lugar de les sujetxs en la estatalidad y en la configuración de las experiencias educativas.....	55
CAPÍTULO II. CUESTIONES METODOLÓGICAS.....	58
Introducción.....	58
2.1.    Trayectorias en la temática. La construcción del estar en el campo.....	58
2.1.1.    Documentar lo no documentado, visibilizar lo invisibilizado.....	61
2.2.    Construcción del objeto de estudio y enfoque metodológico.....	64
2.2.1.    Dimensiones de análisis y niveles contextuales.....	65
2.2.1.a.    Dimensiones analíticas:.....	66
2.2.1.b.    Niveles contextuales.....	68
2.3.    Definiciones en torno al trabajo de campo.....	71
2.3.1.    Definición del referente empírico.....	73
2.3.2.    El trabajo con los documentos. La lectura de los materiales de producción política-pedagógica.....	74
2.3.2. a.    Legislaciones y normativas para la construcción del marco de la educación en contexto de encierro y la consolidación de derechos de las personas.....	76

2.3.2.b. Documentos y producciones estatales para la educación en contexto de encierro. ....	79
2.3.2.c. Producciones escolares de la escuela secundaria en contexto de encierro. ....	82
2.3.3. Definiciones acerca de los procesos de entrevista. ....	83
2.3.3.a. Les sujetxs entrevistades. ....	86
2.3.3.b. El carácter de las entrevistas: entre fuentes y testimonios. ....	90
2.3.3.c. La confianza en el marco de la entrevista. ....	91
2.3.4. La construcción analítica del trabajo de campo. ....	92
<b>CAPÍTULO III: LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO</b> .....	<b>95</b>
Introducción. ....	95
3.1. La educación como síncretis de la administración religiosa y estatal. ....	96
3.2. Configuraciones de la ECE a comienzos del siglo XXI. ....	101
3.3. Análisis histórico político para avanzar en la comprensión del campo de la ECE. ....	106
3.3.1. La visibilización de la situación educativa en los contextos de encierro carcelario. (2000-2005) .....	107
3.3.1.a. Políticas nacionales: el diagnóstico como puntapié para nombrar la ECE. ....	108
3.3.1.b. Políticas provinciales: la cobertura educativa en la creación de escuelas en contexto de encierro. ....	112
3.3.2. La distinción de lo educativo respecto de la ejecución de la pena y el tratamiento penitenciario (2006-2010). ....	116
3.3.2.a. La ECE como modalidad del sistema educativo nacional. ....	116
3.3.2.b. Readecuaciones a nivel provincial: una modalidad dentro de otra. ....	121
3.3.3. El fortalecimiento de la ECE: de las políticas de reconocimiento a las políticas de redistribución. ....	128
3.3.3.a. El fortalecimiento de la ECE a nivel nacional a partir del estímulo educativo. ....	129
3.3.3.b. Nuevos dispositivos pedagógicos a nivel provincial: hacia el fortalecimiento de la identidad de la escuela en la ECE. ....	132
<b>CAPÍTULO IV: LA CONFIGURACIÓN DEL SUJETX PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO</b> .....	<b>136</b>
Introducción. ....	136
4.1. Les educandos .....	136
4.1.1. Luces y sombras en el camino de definición de les educandos en contexto de escuela de la ECE. ....	137
4.1.1.a. “¿Quiénes son nuestras alumnas?” .....	141
4.1.1.b. “Yo he cambiado una ‘cárcel’ por otra” El género y las diversas formas de habitar la identidad. ....	146
4.1.1.c. “Hay mujeres que están encerradas cuando podrían estar apoyando la	

educación de sus hijos” Maternidad, mandatos y encierro.....	151
4.1.1.d. “Considero que estos niños son desfavorecidos cognitivos” Maternidad y niñez en la ECE. ....	155
4.1.2. El devenir educando como construcción que rebasa el encierro carcelario. ..	158
4.1.2.a. La urgencia de tiempo.....	158
4.1.2.b. La prohibición de aprender.....	160
4.1.2.c. El salvarse a sí mismas. ....	160
4.1.3. La visión de les demás.....	161
4.1.3.a. La visión que construyen les educadores como aporte a la noción de educando.....	162
4.1.3.b. La mirada penitenciaria de la Interna. ....	164
4.2. Les educadores. ....	166
4.2.1. El devenir educadores en una escuela en conformación. ....	166
4.2.1.a. Las formas de ingreso a la docencia. ....	168
4.2.1.b. La formación docente en escenarios complejos y conflictivos. ....	170
4.2.1.c. La entrada al establecimiento penitenciario como condicionante de la praxis de les educadores. ....	170
4.2.2. La identificación de un funcionariado estatal de educadores.....	171
4.2.3. Docentes penitenciarias: “nosotros tenemos otras responsabilidades que los docentes del ministerio”. ....	174
4.2.4. Las mujeres y LGBT+ detenidas como educadoras. ....	176
<b>CAPÍTULO V: HACIA LA COMPRESIÓN DEL DISPOSITIVO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO.....</b>	<b>179</b>
Introducción.....	179
5.1. Recuperando dispositivo como herramienta de comprensión. ....	180
5.1.1. Educación en contexto de escuela, ....	182
5.2. Las ideas de escuela en la configuración del dispositivo. ....	184
5.2.1. “Recién cuando la escuela se encargó de esto, empieza a ser una escuela pública adentro de un servicio penitenciario” .....	185
5.2.2. “Nosotros, la escuela”.....	188
5.2.3. “Y se comieron con los años el rol de la escuela” Entre las lógicas institucionales y la burocracia estatal. ....	190
5.2.4. “No hubo una política de decir ‘esto tiene que funcionar así’”.....	193
5.3. El mandato de “no ser” una escuela carcelaria.....	195
5.3.1. “Somos los dueños de casa y se hace lo que queremos”.....	199
5.3.2. “Ser una forma diferente de escuela, una forma diferente de habitarlas” .....	202
5.4. El trabajo pedagógico sobre la forma escolar.....	204
5.4.1. El fortalecimiento de la escuela en el contexto. ....	205
5.4.2. “El ranchito del CAJ”.....	206

5.4.3. “Generar como un continente para lo que es la escuela” .....	211
5.4.4. “Era informe tras informe, y nota para un lado y otro...” .....	213
5.5. Reconstruyendo el dispositivo institucional escolar.....	217
CONCLUSIONES.....	220
Un reencuentro con la pedagogía. ....	222
1. Aportes para resignificar la educación en contexto de encierro .....	223
2. La mirada integral sobre el sujeto pedagógico .....	225
3. El análisis de un nuevo dispositivo en la resignificación de la escuela en la cárcel del siglo XXI .....	229
BIBLIOGRAFÍA .....	233

## AGRADECIMIENTOS

Agradecer invita a una pregunta sobre cómo llegamos hasta aquí.

Agradecer es aceptar que no investigamos de modo aislado, aunque a veces parezca una tarea solitaria. Es asumir que hemos hecho un camino, con otros, otras y otros. Y que en este camino, desde la mirada de una pedagogía feminista, crítica e interseccional, nos perdimos, re-encontramos y re-hicimos numerosas veces.

Quizás, incluso, agradecer sea un acto de justicia epistemológica con quiénes han aportado a trazar las líneas de esta investigación y han sido puntales para continuar. Algunas de las personas a quienes debo tanto, ya no están. Pero agradezco que hayan estado aquí, en este mundo, trastocándolo para que sea un poco menos injusto, un poco más bello.

Quiero entonces hacer un inventario de agradecimientos que abracen momentos, procesos, proyectos y vivencias. Nombrar no va a ser exhaustivo, porque no es posible al corazón serlo. Pero espero que todes quienes lean alguna vez este trabajo sientan mi agradecimiento por ser parte de esto que hemos logrado.

A mí hijos Sandino y Simón, quienes vinieron a este mundo casi al mismo tiempo que comencé el doctorado. Quienes además decidieron venir juntos a transformar nuestra vida. Ellos me enseñaron a cuidar, rompiendo estructuras y estereotipos -o intentando- en un trayecto colmado de aventura y desafíos. Para ellos: “la tesis es tramposa”, porque cuando parecía que se terminaba, todavía seguía y seguía.

A mi compañero Juan. Con quien construimos un proyecto de vida donde caben nuestros sueños y un montón de batallas por librar, dentro y fuera de casa. Su compañía y apoyo fue vital para no abandonar y sostener mis metas.

A mí mamá, mi hermana y mi sobrino por acompañarme, siempre para adelante. Sin su apoyo, no hubiera sido posible inventar el tiempo y el espacio para continuar con esta locura de investigar. A mi madrina, que siempre creyó en mí y a quien abrazo para siempre.

Agradezco la aventura y a les aventureres con quienes iniciamos la militancia en la universidad. Camino que me llevó por muchos lugares y responsabilidades, que me hicieron conocer la realidad de otros modos. Desde este lugar de militancia estudiantil, llegamos -en pleno proceso de luchas contra la Ley de Educación Superior- a través del Programa Universidad en la Cárcel (PUC) a las aulas dentro de la Cárcel de San Martín. Desde allí se abrió un horizonte nuevo de conocimiento, que pronto fue para quienes lo

iniciamos una trinchera, un abrazo y muchos dolores por las libertades que faltaban. Así iniciamos con los Panchos, Luciana, Lucre, Kinka, Euge, Guada y Mariana desde el afuera a trabajar con César, Franco, Diego y Ricardo, y muchos estudiantes más. Lo aprendido con cada una es inconmensurable. Pero en especial, deseo agradecer a Ricardo por la tenacidad y la militancia que nos contagió desde el primer día trastocando todas nuestras certezas y comodidades.

Esta tesis no hubiera sido posible sin el aporte de educadoras y educadores de la escuela secundaria en la cárcel de Mujeres. En particular agradezco a Silvia, a Natalia, a Daniel M. y Daniel D. con quienes compartimos extensas charlas y reflexiones. Con quienes compartí días de trabajo y desafíos, de proyectos y crecimiento. También agradezco a cada una de los educadores populares que se incorporaron como talleristas a la experiencia del CAJ, con quienes nos propusimos “trabajar para que nos echen”, y construimos logros impensados que ampliaron horizontes. Quiero agradecer especialmente a mujeres y LGBT+ con quienes transitamos esos años, y a sus hijos dentro y fuera de la cárcel, quienes nos contagiaron sus enormes deseos de vivir una vida plena entre tantas injusticias, batallando día a día contra las desigualdades, violencias y opresiones.

Agradezco profundamente a María del Carmen Lorenzatti, quien me animó a iniciar el doctorado y creyó en mí. Su acompañamiento como Directora me permitió llegar al cierre de este proceso, pero sobre todo comprender que la producción de conocimiento es con otros, con amor, con fraternidad, con solidaridad, con exigencia y seriedad. Junto a ella, agradezco a los integrantes del equipo de investigación en Educación de Jóvenes y Adultos del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (CIFYH-UNC). Con quienes he aprendido compromiso y tenacidad por la educación como derecho inalienable para todos, en todas partes. Y en especial a Rocío Arrieta -la Toti- quien me leyó con paciencia y alentó compartiendo sentires y ansiedades.

La educación pública me ha permitido llegar aquí, y conocer también en otra Universidad a personas con quienes compartimos inquietudes y activismos. Quiero agradecer también al Grupo Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Sociedad y Cultura, de la UNICEN, desde donde creamos un espacio urgente que llamamos “El oficio de Investigar”. Aquí nos animamos a escribir y aprendernos amorosamente con Flor, Matías, Luna, Maju, Mercedes y Virginia desde una mirada feminista del conocimiento y de nuestros atravesamientos.

Finalmente, a la compañerada de Patria Grande. Agradezco por todos los abrazos, por



los cuidados, por hacer el aguante y por proponer un proyecto colectivo de luchas y transformación. Porque esas apuestas no son la imagen de un futuro perfecto, sino la tarea de un presente consciente, activo y de prefiguración de lo que deseamos.

## INTRODUCCIÓN

La educación en las cárceles de mujeres resulta un tema y un problema de investigación reciente desde su enunciación como experiencia organizada en el marco de la escuela estatal. Lo educativo en esta cárcel, sin embargo, puede reconocerse en los comienzos de su funcionamiento bajo la organización específica y rigurosa de la Orden del Buen Pastor –quien estuvo a cargo de la administración de estos correccionales en gran parte de América Latina, hasta fines de la década del '70 del siglo XX–. Que la educación y el encierro de las mujeres sea un asunto de administración pública estatal resulta de un proceso cercano en el tiempo, motivo por el cual los aspectos que analizamos en esta investigación se presentan como un aporte. Es posible, entonces, reconocer una especificidad tanto en la organización de la pena privativa de la libertad para las mujeres y LGBT+ que han sido señaladas en infracción de diversas normas, así como de los espacios que se desarrollaron para su educación. Rastreamos los inicios de la escuela secundaria en esta cárcel de la provincia de Córdoba en los primeros años de este siglo, como parte de un proceso progresivo de definición de los marcos institucionales bajo los que funcionan hasta la actualidad. Desde entonces, se expresa en la práctica educativa una conflictividad continua entre lo que se presenta a primera vista como la confrontación de dos dispositivos institucionales que disputan por la definición de lo educativo.

La matriz desde la que construimos la aproximación a esta problemática se compone de miradas disciplinares diversas haciendo énfasis en lo escolar que, bajo la forma asumida en esta experiencia histórica, se vincula directamente a lo estatal. Reconocemos como antecedentes los estudios sobre la cárcel con perspectiva de género y con atención específica a la situación de las mujeres, LGBT+, maternidades y crianzas en el encierro, cuidados y sexualidad. Tales aportes visibilizan las desigualdades de género en la definición e implementación de normativas y políticas públicas. Es así que exploramos -como parte del estado del arte- los estudios sobre lo estatal, como arena en la que se dirimen tensiones, debates, avances y retrocesos en las prácticas que dan lugar a la experiencia educativa. Este recorrido supone la revisión crítica de aquellos trabajos sobre la escuela y la cárcel como dispositivos de la modernidad, y propone abrir paso al estudio de la escuela en la cárcel como un dispositivo del siglo XXI.

El objetivo general de esta investigación es identificar y analizar estas tensiones y disputas en relación con lo educativo, en el marco de las propuestas de educación

secundaria de adultes en contextos de encierro carcelario de la Provincia de Córdoba. En este sentido, el objeto de estudio se constituye a partir de la indagación de las tensiones que se expresan en la cotidianeidad escolar en contexto de encierro, desde la multiplicidad de racionalidades en pugna por definir las formas educativas predominantes en la cárcel de mujeres.

La organización de los siguientes interrogantes ha sido guía en el trabajo de investigación:

¿Cómo se define lo educativo en contextos de encierro carcelario desde las diferentes racionalidades escolar y penitenciaria?

¿Qué concepciones de lo educativo condicionan las experiencias de educación en la cárcel?

¿Cuáles son las formas de relación –en términos de disputa-convivencia– que se establecen en el marco de lo educativo entre los diferentes actores de la institución penitenciaria y escolar?

¿Cuáles son las políticas educativas y penitenciarias vinculadas a la educación secundaria de adultes en contexto de encierro carcelario en la provincia de Córdoba?

¿Cuáles son y cómo se expresan las formas de apropiación y resignificación de estas políticas públicas en la cárcel?

Para su abordaje definimos ejes, dimensiones y contextos a través de los cuales emergieron líneas de reflexión que consideramos aportes de este estudio al campo de conocimiento de la educación de mujeres y LGBT+ en contexto de encierro. Es así que realizamos, por un lado, la identificación y análisis de las tensiones y disputas en relación con los sentidos atribuidos a lo educativo, desde el intersticio que se produce en la configuración de un dispositivo institucional escolar en la cárcel; y, por otro, la definición de un marco de análisis centrado en los aportes del feminismo para visibilizar y analizar con perspectiva de género la educación de mujeres y LGBT+ en la misma.

Definimos tres ejes conceptuales en tanto organizadores de los avances y aportes en relación con las categorías de educación en contexto de encierro, sujetx pedagógico, y dispositivo institucional escolar, para considerar en particular la configuración relacional de las políticas públicas, la estatalidad y la burocracia como elementos articuladores. El análisis de las mismas con una mirada multidimensional y contextualizada, nos permite considerar dialécticamente una serie de elementos que aportan a la comprensión de esta realidad compleja, desde una perspectiva integral y de totalidad. Las dimensiones política, institucional y de les sujetxs, en relación a los

contextos de la práctica escolar, de las políticas y de lo social proponen la configuración de un escenario desde el que es posible elaborar algunas afirmaciones que aportan a la comprensión del problema en estudio.

### **Uso del lenguaje no binario**

El uso de lenguaje no binario es una definición y una construcción dificultosa desde el comienzo de la escritura de nuestra investigación, y deviene de la intención de proponer una forma de expresión que pueda subvertir la organización binaria de las sexualidades, las identidades, les sujetxs. A su vez, resulta un camino propicio para incomodar en la lectura y se asume como una decisión política-pedagógica para llamar la atención sobre las formas en que históricamente se ha invisibilizado la situación de las mujeres y LGBT+ que se encuentran en las prisiones. Esta incomodidad funciona como una alerta epistemológica continua para quien escribe y para quien lee, porque propone nombrar a sujetxs que no han sido nombrados en la construcción de conocimientos académicos, teóricos, políticos y pedagógicos.

Se trata de asumir esta decisión en un campo académico en donde se juegan relaciones de poder respecto de las condiciones de posibilidad para la existencia de una multiplicidad de lenguajes en la construcción de conocimientos, reconociendo, a su vez, los efectos de realidad que los mismos producen. Lo que se propone a partir de la asunción de esta forma de desarrollar la escritura, es discutir las normalidades opresivas que, en términos de la producción de saberes, oculta e impide avanzar en reflexiones más profundas y disruptivas de la calma con la que se continúan operando silenciamientos conceptuales (Wittig; 1978).

Se escribe evitando el entrapamiento en un lenguaje universal que oculta lo que no se encuentra en una enunciación masculina y en una forma androcéntrica de entender el mundo social, habilitando esta búsqueda desde la comprensión del lenguaje como construcción permanente. No se utilizan en esta investigación expresiones masculinizantes con pretensión de universalidad, sin embargo es preciso señalar otros desafíos para la escritura académica. En primer lugar, cabe resaltar que la salida de este universalismo no se resuelve de manera binaria. No se libera el habla al pasar de hablar en masculino a hablar en femenino, por lo que entendemos que no es suficiente con romper con una mirada binaria de la organización sexo-genérica en tanto mujer-varón, femenino-masculino. En este sentido, utilizamos cuando corresponda la expresión

‘mujeres y LGBTQ+’ para nombrar y visibilizar a quienes se encuentran alojados en una cárcel que se denomina para mujeres. Y usamos ‘x’ o ‘e’ cuando es preciso enunciar la condición de las personas involucradas. Sin embargo, estas adecuaciones en la expresión y comunicación nos obligan a reconocer, por otra parte, que no es deseable sumar categorías estancas al lenguaje. En este sentido, y particularmente por la complejidad del espacio social en estudio, cometeremos un error epistemológico al considerar que la enunciación de categorías tales como ‘mujeres’, ‘lesbianas’ o ‘varones trans’ resultan de la ubicación de los sujetos en identidades acabadas. En cambio, el enfoque de nuestra investigación insiste en la necesidad de pensar las formas de habitar la identidad, la sexualidad y el género de maneras fluidas, antes que como soluciones para ayudarnos a comprender qué dicen o anticipan acerca de lo que las personas expresan.

En síntesis, no realizamos una operación de cambio de unas nociones universalizantes por otras. Al nombrar ‘mujeres’, resaltamos la importancia del plural y de la diversidad de maneras de habitar, tensionar y mutar dicha categoría, así como las implicancias de clase, etnia, edad y religión desde las que se construye la vivencia de las mismas. Al nombrar ‘LGBTQ+’ no buscamos encasillar a lo que no ingresa en las categorías ‘varón’ o ‘mujer’, sino plantear un universo no determinado de sujetos que pueden o no adscribir a estas denominaciones pero expresan y portan sobre sí disrupciones a la normalidad que se impone en el contexto institucional.

La escritura desde estas coordenadas ha resultado un desafío constante, problematizando categorías internalizadas y confirmando la necesidad de entender al lenguaje, en definitiva, como una construcción inacabada así como a la comunicación académica en tanto búsqueda por expresar mejor la realidad y su movimiento.

### **Estructura de la escritura**

Nos proponemos aportar tanto a la comprensión de una problemática pedagógica, como así también a modificar las formas de su enunciación, y en esa medida entendemos que es posible consolidar una mirada pedagógica de los estudios sobre lo educativo en contextos de encierro. Organizamos la presentación de los hallazgos y resultados de investigación en cinco capítulos. En el primero, se presenta el encuadre conceptual que ha permitido organizar la definición de los marcos de la investigación. En este sentido, el énfasis ha sido colocado en la construcción de una perspectiva

pedagógica del estudio revirtiendo cierta balanza desigual en estudios precedentes que colocan a lo carcelario como escenario predominante, perdiendo de vista la especificidad de lo educativo.

El segundo capítulo propone una lectura de la construcción del objeto de investigación y el enfoque metodológico. Se presentan, aquí, una serie de decisiones en base a avances y dificultades que son consideradas clave para el análisis del proceso de investigación, entendiendo necesario volver visible el *detrás de escena* para nombrar las condiciones de producción de saber. La especificidad de una institucionalidad total como la cárcel, condiciona las formas de acceso y permanencia en el campo, lo que requirió de una mirada alerta para definir y redefinir las decisiones sobre el trabajo de campo y las estrategias de producción de información.

Seguidamente, en el tercer capítulo realizamos una reconstrucción analítica de la educación en contextos de encierro (ECE), la cual en el período estudiado se define como modalidad del sistema educativo. Señalamos una serie de momentos clave que nos permitieron construir desde la consideración de políticas de reconocimiento y de redistribución tres categorías de análisis: visibilización, distinción y fortalecimiento de la ECE. A lo largo del mismo, organizamos en momentos históricos y enclaves jurisdiccionales específicos una serie de hitos y elementos significativos que nos permiten enunciar cierta especificidad respecto de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultes (EPJyA).

En el capítulo siguiente reconstruimos analíticamente la configuración del sujeto pedagógico de la educación en contextos de encierro. Avanzamos en la explicitación de los modos en que se ha definido a educando-educador-conocimiento en el ámbito de la ECE, como construcción en tensión entre modelos educativos, debates punitivistas, enclaves institucionales y decisiones políticas.

El último capítulo analítico recupera las tensiones respecto del dispositivo institucional escolar que se constituye a partir de la creación de la escuela en la cárcel, respecto de una forma de administración que incluye la estatalidad como característica predominante. Intentamos avanzar desde una lectura binaria que propone la confrontación de dos dispositivos a la definición de una manera de comprender una nueva configuración del dispositivo institucional escolar.

Por último, en las conclusiones de esta investigación elaboramos una propuesta de abordaje pedagógico de la educación en contextos de encierro, que recupera como central lo educativo en tanto parte del análisis de la especificidad del campo. En ese

camino, ponemos en valor la perspectiva de análisis de lo estatal y la consideración de dos nociones pedagógicas que resulta preciso actualizar: sujeto pedagógico y dispositivo institucional escolar.

## CAPÍTULO I. ELABORACIONES TEÓRICAS Y ESTADO DEL ARTE

### Introducción

En este capítulo presentamos precisiones conceptuales y antecedentes del encuadre desde donde se construyó el objeto de estudio de esta investigación. La opción teórico-metodológica de construir una perspectiva pedagógica crítica, feminista e interseccional sobre lo educativo y lo escolar en la cárcel supone delimitar ejes que han orientado tanto la construcción analítica como la indagación empírica. Esta investigación se encuadra como estudio pedagógico desde una perspectiva socio-antropológica e histórica decolonial de un proceso educativo reciente: la institucionalización de la escuela secundaria en la cárcel de mujeres.

Entendemos que lo escolar en la cárcel en tanto dispositivo institucional es una construcción histórica reciente, y por ello que la distinción entre educación y escuela aporta claridad al momento de comprender las tensiones y disputas que se han desarrollado por la gobernabilidad de las mismas a lo largo del tiempo. El período que estudiamos –comprendido entre los años 2003 y 2015– recupera el proceso de creación y fortalecimiento de la escuela secundaria en la cárcel de mujeres, de la provincia de Córdoba. En este marco operaron diversidad de cambios y avances en la consolidación de la Educación en Contextos de Encierro y de su definición como modalidad en el marco del sistema educativo nacional y, particularmente, de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultes en la provincia de Córdoba.

Para abordar la complejidad que se inaugura en base al objetivo de estudio de esta investigación, definimos los ejes conceptuales para trabajar sobre las preguntas que guían la misma. Es así que resaltamos la constitución del sujeto pedagógico como categoría central que articula, por un lado, con el desarrollo de la educación en contexto de encierro y, por otro, con la idea de dispositivo institucional escolar. Estos ejes se configuran en una estrecha relación con lo estatal como continente político, normativo y organizativo de la experiencia educativa. En cada uno de estos ejes incorporamos aportes conceptuales que permiten presentarlos de manera relacional y antecedentes de investigación que resultaron relevantes para esta construcción.

Los propósitos específicos de este capítulo son los siguientes:

- Identificar los antecedentes y aportes teóricos más relevantes para la construcción de la problemática investigada.



- Reconocer y presentar los ejes teóricos que orientan la indagación empírica y la construcción analítica.

### **1.1.Pensar desde la pedagogía**

A partir de la especificidad de los procesos pedagógicos que se desarrollan en la escuela en las cárceles de mujeres, podemos reconocer la particularidad de los trayectos que se elaboran para quienes no han logrado sostenerse o han sido apartados de lo común, lo normal, lo regular, lo legal. La educación en contextos de encierro carcelario, refiere a una organización pedagógica, política, social y jurídica que aporta a la construcción de lo que se entiende por sujeto pedagógico y del dispositivo específico en donde se organiza lo educativo como objetivo predominante. La mirada hacia aquello que sucede en el embate cotidiano entre lógicas, instituciones, profesionales, funcionarios, detenidos y sociedad, habilita un decir sobre la educación en la cárcel, que aporta a la comprensión de tensiones y dificultades para abordar una realidad compleja desde una mirada de integralidad.

Uno de los desafíos de esta investigación es, en primer lugar, visibilizar los procesos educativos. Nombrar lo educativo en la cárcel es volver objeto de análisis para la pedagogía aquello que sucede tanto en los ámbitos escolares, como en los espacios educativos y los procesos sistemáticos de socialización y corrección que se organizan en la misma. En este sentido, afirmamos que lo escolar es parte del escenario institucional en la cárcel del siglo XXI y en ese sentido la mirada pedagógica invita a investigar en la cárcel, pero desde un lugar específico aportando a la comprensión de las formas de lo educativo y a las disputas por la autoridad pedagógica. Una disputa de poder y saber que se hace lugar, al mismo tiempo, entre modelos carcelarios en tensión.

En esta dirección, como sostiene Puiggros (2016), es preciso combatir cierta concepción despolitizada de la pedagogía, para poder ampliar el espectro de estudio y comprender que no toda la producción pedagógica concurre a construir la pedagogía dominante. La autora propone dar lugar al análisis teórico de los gérmenes de pedagogías diversas, antagónicas y alternativas en los contextos latinoamericanos y sus Estados, sin caer en la consideración exclusiva de la educación bajo determinados marcos institucionales que deben ser rebasados para comprender los movimientos reales de la educación en su conjunto. Para comprender lo que sucede en relación con las prácticas escolares en una cárcel de mujeres, es preciso analizar qué es lo que se dice

sobre ese ámbito, quiénes enuncian y quiénes se encuentran ausentes, en tanto acciones que favorecen conocimientos legítimos e ilegítimos, o que eliminan gérmenes de ideas transformadoras y elementos culturales disidentes (Puiggros, 2016).

Esta investigación se realiza desde una perspectiva pedagógica crítica, feminista e interseccional, a partir de una mirada decolonial de la educación. Una pedagogía crítica se muestra atenta a los regímenes de poder que ordenan una sociedad en determinado contexto, así como a los sujetos sociales que intervienen en las praxis escolares. La comprensión dialéctica de las tensiones y contradicciones presentes en la realidad escolar y educativa resulta central para buscar un entendimiento de las relaciones entre polos opuestos que se encuentran en continua relación. En este sentido, McLaren afirma que las escuelas representan espacios tanto de dominación como de liberación, por lo que hay que rechazar las ideas de que la escuela sólo reproduce relaciones de clase así como también de que son espacios estrictamente de formación ciudadana (McLaren, 1984). Entendemos que volver observables las condiciones en las que se desarrolla esa relación, marcando las condiciones subjetivas, objetivas, políticas y éticas de la misma, aporta al conocimiento de un escenario poco explorado.

A través de una pedagogía crítica y feminista nombramos a su vez los sistemas sexo-genéricos como sistemas de ordenamiento, revisando las normas hegemónicas de organización heterosexual, binaria, sexista y patriarcal de la sociedad y de la escuela. En contraposición con la mirada neutral que suele construirse sobre la escuela en el contexto carcelario, Bello Ramirez (2018) nos recuerda que el escenario escolar se encuentra plagado de crueldades normativas que han marcado con categorías excluyentes de masculinidad y feminidad las vidas de los sujetos que la transitan, e incluso de quienes han permanecido al margen de ella, expulsados.

Proponemos una pedagogía crítica, feminista e interseccional para comprender el entrecruce de regímenes de opresión que, en América Latina y en particular en la Argentina, han dado forma a la experiencia de la población escolar que se encuentra en las cárceles. La interseccionalidad permite comprender las diversas situaciones de vulneración y las relaciones múltiples de opresión que atraviesan a los sujetos. Esas opresiones no se pueden contar como características que se acumulan -etnia, clase, género, sexualidad, edad, religión, discapacidad- sino que deben comprenderse como relaciones sociales que configuran de las experiencias educativas.

Sostenemos que la construcción histórica de las relaciones y regímenes de poder/opresión que *portan* los sujetos, y que se les adjudica como característica

personal, debe ser entendida en su dimensión social para realmente comprender cómo es que en la cárcel se encuentran sobre-representados ciertos sectores de la sociedad, y no todas aquellas personas que delinquen. El color de la cárcel, propone Segato (2007), nos habla de la discrecionalidad del encierro hacia los sectores populares y empobrecidos, pero específicamente hacia los sectores vinculados a pueblos originarios, afro-descendientes, pobres, LGBT+, según las diversas sociedades a lo largo de América Latina. Reconocer esas estructuras de poder, sus articulaciones y su relación histórica, resulta central para comprender los efectos de las mismas en las relaciones de privilegio, dominación, exclusión e inclusión (Troncoso Pérez, 2019).

De este modo, abordamos la posibilidad de una pedagogía que mire de manera integral la realidad social y educativa. La construcción de una perspectiva pedagógica crítica, feminista e interseccional refiere a la posibilidad de comprender mejor una realidad social, y no de acomodarla previamente a los preceptos del fin de lo educativo. Para ello, es preciso asumir lo indeseable, lo contradictorio y lo conflictivo de la experiencia. En este sentido, afirmamos que la escuela -por encontrarse en un territorio hostil como la cárcel- no deja de operar las desigualdades y los regímenes de ordenamiento sexual, de género, de clase y etnia que son propios de toda forma escolar. El análisis de las tensiones y disputas incluye una requisitoria sobre el formato escolar que ha marcado las biografías escolares y las trayectorias sociales de les sujetxs que se encuentran detenidas en la cárcel de mujeres.

Los aportes de Freire (1987) y Torres (2008) resultan de importancia para tal fin, en tanto pensares situados en un lugar geográfica, política y pedagógicamente configurado. Esta mirada supone una vigilancia epistemológica, más que una certeza teórica, respecto de la propia perspectiva construida como investigadores a lo largo de la formación académica, y representa un desafío por no reproducir relatos que invisibilicen las opresiones y desigualdades. Parafraseando a Segato (2007), nos permitimos preguntarnos sobre el *color de la escuela en la cárcel* en tanto expresión de los procesos de exclusión educativa que tienen lugar en la vida fuera de la cárcel, y que ubica a mujeres y LGBT+ como población escolar dentro de la misma. La pregunta por quiénes se encuentran fuera de la escuela y dentro de la cárcel, en condición de “otredad”, de marginades, de minorías o poblaciones especiales, debe mutar hacia la pregunta por cómo se construye la normalidad y qué rol ha tenido la pedagogía en esa empresa, así como también en dificultarnos ver los hilos que han movido las escenas educativas y escolares en donde se han producido diversos genocidios pedagógicos.

En esta perspectiva, reconocemos como antecedentes pedagógicos a quienes han trabajado tanto en la especificidad del hacer educación en contextos de encierro y la educación permanente de jóvenes y adultos, como de quienes han propuesto repensar la pedagogía como herramienta que permita nombrar las violencias pedagógicas y transformar los escenarios educativos desde una perspectiva feminista y de interseccionalidad. En el primer sentido, recuperamos centralmente los aportes de Francisco Scarfó, Marcela Gaete Vergara y Alicia Acín, quienes representan referencias críticas dentro de la educación y manifiestan la necesidad de la perspectiva pedagógica hacia lo que sucede en los contextos carcelarios.

Scarfó (2018) propone una pedagogía que revise el objetivo de aquella educación homogeneizadora y normalizadora fundante de la misión de la escuela, que reconozca lo que se encuentra en juego entre las tensiones que aparecen entre la acción reproductora de la escuela y su posibilidad emancipadora. Propone, así, definir a la educación en tanto “instancia esencial para el desarrollo personal y la participación en la sociedad, en la medida en que satisfaga las necesidades educativas de los sujetos y sea una garantía real y de calidad de los DDHH de las personas privadas de libertad” (Scarfó, 2018:24).

Por su parte, Gaete Vergara (2018) sostiene la importancia de la reflexión y de la producción pedagógica mirando el acto educativo desde una perspectiva crítica y comprometida con la realidad de les sujetxs privadas de su libertad. La autora expresa que la voluntad de alcanzar una educación emancipadora colapsa en la cárcel cuando la humanidad es negada por la sociedad y el Estado, quien debiera garantizar los derechos humanos de las personas detenidas. Pero a más, propone una serie de interrogantes hacia la escolaridad, que también funcionan como desafíos para el pensamiento pedagógico: “¿por qué precisamente en la cárcel la escuela se instala en el lugar de la libertad? ¿Por qué en el medio libre la escuela parece tener la misión que la cárcel en el contexto de encierro? ¿Qué pueden aprender las escuelas de los espacios educativos en las cárceles y viceversa? [...] ¿Es posible desarrollar prácticas liberadoras en el encierro?” (Gaete Vergara; 2018:194).

Por su parte, recuperamos de Acín algunas contribuciones a la investigación educativa en contextos de privación de la libertad (2013/2018), en tanto entendemos que es preciso visibilizar lo educativo como práctica diferenciada del castigo en un campo aún incipiente, pero que da cuenta de una especificidad creciente. En diversos trabajos, la autora destaca la importancia de fortalecer la relación entre conocimiento y políticas educativas “inspiradas en el derecho a la educación para todos los ciudadanos, incluidos

los privados de libertad ambulatoria, y sus efectos sobre los docentes, los agentes penitenciarios y sobre sí mismos” (Acín; 2018:20). A su vez, su trabajo sobre la EPJyA y la ECE representa un antecedente para nuestra investigación, en especial su trabajo “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)”<sup>1</sup> donde reconstruye históricamente su devenir y relación a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI.

La predominancia de una ética pedagógica en estos planteos, se expresa en la consideración del otro desde su experiencia de vida y de los conocimientos hechos de experiencia (Freire; 2006) que requieren la recuperación del contexto de vida y la construcción de una pedagogía del presente -que no quede presa de la lógica de la inmediatez-. Esta perspectiva abona a una educación emancipadora en tanto reconoce la complejidad de la situación social e institucional y, lejos de proponerse reparar a sujetos supuestamente dañados, apuesta a problematizar la violencia social, institucional y estatal, expresada por los múltiples regímenes de opresión y desigualdad que pesan sobre las personas detenidas. En este sentido, la tarea pedagógica es profundamente política y subjetivante (Gaete Vergara, 2018; Blazich, 2009).

A su vez, hemos retomado los aportes de pedagogues feministas (Bello Ramirez, 2018; val flores, 2013) que nos permiten visibilizar las violencias simbólicas que son parte de la escuela, y que en contexto de encierro deben habilitarnos a nombrar procesos específicos de lo escolar y particulares del contexto. En este sentido, reconocemos a val flores<sup>2</sup> como un pensador que desde la pregunta y la crudeza de sus análisis desestabiliza las certezas de la *buen escuela*, y convoca a pensar en pedagogías no normativas para des-habituarse de la normalidad (flores; 2013<sup>3</sup>). En este mismo sentido, nos interesa integrar el aporte de feministas decoloniales que proponen una visión de la pedagogía como praxis y lucha en “un proceso que es coalicional, intercultural y transformador” y que involucra el cuestionamiento de la dominación racista, colonial, capitalista y del sistema moderno colonial de género, en un proceso de construcción de horizontes de buen vivir (Espinosa Miñoso, 2013).

---

<sup>1</sup> Investigación realizada en el marco de la presentación de su Tesis Doctoral, en la Facultad de Pedagogía Departamento de Teoría e Historia de la Educación Programa de Doctorado en Educación y Sociedad, Barcelona.

<sup>2</sup> Escribimos su nombre con minúscula ya que es una estrategia utilizada por él mismo.

<sup>3</sup> Se enuncia con minúscula el apellido de él mismo ya que así se refiere en sus publicaciones.

### **1.1.1. Aportes a la pedagogía desde las epistemologías feministas**

Respecto de lo anterior, nos proponemos no sólo reconocer los antecedentes que funcionan como red de pensamiento para la construcción del marco analítico de esta investigación sino plantear, al mismo tiempo, la relevancia de considerar esta perspectiva en tanto perspectiva epistemológica crítica desde el feminismo. En este sentido, no sólo es posible recuperar elementos para repensar las perspectivas teóricas sino también la propia producción académica. Así pues, hacemos propias las reflexiones de Troncoso Pérez:

...las discusiones propias del campo de las epistemologías feministas (Haraway 1995; Harding, 1996; Lykke, 2010) se incorporan en las propuestas pedagógicas feministas, mediante un distanciamiento y sospecha respecto de las condiciones de posibilidad y usos de los saberes para el control social, político y económico (Harding, 1996). Ello, porque conocer siempre es efecto de las relaciones de poder (McLaren, 2011), y el interrogante por quién se ubica en las posiciones de poder y que permite la generación de conocimientos considerados más legítimos o autorizados será clave, tanto para pedagogías feministas como decoloniales, las que se preguntarán cuáles son los privilegios y la forma en que los mismos habilitan para “hablar” y “escuchar” (Cariño et al., 2017, p. 509). (Troncoso Pérez; 2019: 7)

Por este camino, es posible poner en tensión supuestos acerca de la producción del conocimiento y de la ciencia, en particular respecto del sujetx que se coloca en el lugar de investigador/a/e y de quienes son definidas como poblaciones objeto/sujeto de conocimiento. El saber, desde esta perspectiva, como constructo indiscutible de sujetxs sociales, es una producción conjunta en determinado momento histórico que responde relativamente a los condicionantes del mismo, pero también debate en un contexto de producción política de conocimientos siempre en tensión con otros. El saber que se funda sobre oposiciones dicotómicas, expresa relaciones y disputas de poder. En este sentido, recuperamos los aportes de quienes sostienen que la epistemología occidental se ha erigido como la única posible, y ha construido las formas de validación y legitimación de numerosos saberes, colocando en situación de bastardía a aquellas formas de conocer que cuestionan los cánones dominantes (Zalaquett, 2012). En tanto la epistemología dominante ha podido construirse como el único modelo, ha invisibilizado las luchas a través de las cuales ha consolidado su hegemonía. De este modo, debemos hablar de objetividad y no de neutralidad, de sujetx cognoscente en tanto sujetx social, y

de un saber siempre situado (Harding, 1987; Del Moral Espín, 2012; Maffía, 2007; Scott, 2008; Zalaquett, 2012).

Desde la perspectiva socio-antropológica e histórica -que ha sido el anclaje de este trabajo-, señalamos estas características en torno a la investigación en ciencias sociales, reconociendo el carácter situado de la producción de conocimiento, el sentido de la genealogía como forma de reconocer en las instituciones del presente las huellas del pasado, y el lugar jerarquizado del sujeto y sus saberes -tanto desde el lugar de investigador/a/e como de población con quién conocer- en la producción del conocimiento. Abonamos a construir una mirada integral del proceso de investigación que intenta articular desde las decisiones teóricas a las metodológicas, entendiendo que esta explicitación enriquece la comprensión del contexto de producción, del sujeto que escribe, así como de quienes son interpelados a narrar sus vivencias en el marco de la experiencia estudiada.

Además, reconocemos que el vínculo entre epistemología y pedagogía resulta un asunto relevante a atender, en tanto la producción de conocimiento no sólo representa un campo de reflexiones específico sino también un campo en tensión que involucra a diversos sectores sociales, y a los dispositivos que históricamente se han construido para dar lugar a la transmisión, reproducción, producción y transformación de los mismos. No hay lugar en el cual una epistemología pueda desarrollarse sin sujeto y sin relaciones sociales de producción de la vida y de la ciencia. Y, por ende, la pedagogía y el desarrollo de su campo de estudio se encuentra ligada a las visiones sobre el conocer, la educación, la enseñanza y el aprendizaje, o a las tensiones y debates que de estos aspectos se desarrollen. Esta relación nos orienta a plantear la necesidad de una pedagogía como experiencia social situada que, en palabras de Troncoso López, se relacione con una epistemología feminista que vislumbre aquello que ha silenciado en el juego de relaciones de poder y dominación.

...es importante señalar que las discusiones epistemológicas feministas deben nutrir en su riqueza y diversidad la práctica pedagógica feminista interseccional, permitiendo avanzar en la validación de otros modos de conocer (situados, relacionales, colectivos y políticos), vislumbrando formas diversas de generar investigación y conocimientos comprometidos con problematizar los modos de legitimación del orden social dominante, heteropatriarcal, capitalista y colonial. (Troncoso López; 2019:8)

En este sentido, la opción por la genealogía habilita la pregunta histórica dando lugar a repreguntar sobre aquello que se considera respondido, elaborado, con certeza conocido. La posibilidad de repreguntar afirma el carácter de construcción que se realiza a partir de dicha acción y que construye un camino particular, al tiempo que devela sesgos, visibiliza relaciones, manifiesta presencias y ausencias. La genealogía permite reconstruir desde la pregunta en el presente los procesos que han dado forma a los dispositivos en estudio. Lejos de la narración secuencial de los hechos, genealogizar exige situar la emergencia de las concepciones e ideas en disputa, en su contexto histórico, social, político y cultural y encontrar el sentido de esas construcciones en la relación de poder en que están inmersos los actores concretos (Restrepo; 2016; 28).

Al afirmar la relevancia de una genealogía situada, se nombra la revisión crítica del presente “mediante la lectura contextual de las condiciones de emergencia y devenir de ideas, concepciones, prácticas y experiencias del sujeto mujeres y la praxis feminista” (Restrepo; 2016:36). Desde la misma, resulta central el posicionamiento crítico, feminista, interseccional y decolonial, en tanto que las preguntas que logremos elaborar requieren romper con la lógica colonizante de buscar las respuestas en la historia que nos contaron.

### **1.1.2. La educación en contexto de encierro para mujeres y LGBT+**

La educación en la cárcel de mujeres refiere a un campo de acción que puede rastrearse desde los tiempos de la administración en manos de la Orden del Buen Pastor. Al respecto, Acín (2018) afirma que la educación en contexto de privación de libertad como objeto de investigación es emergente en nuestro país, mientras que la educación en la cárcel se remonta a sus albores y se encuentra íntimamente ligada a la organización del castigo. En nuestra tesis doctoral, la indagación genealógica nos permite reconocer en la síncretis entre corrección, normalización, disciplinamiento, instrucción y práctica religiosa una característica distintiva de la organización del encierro penitenciario femenino a lo largo del siglo XX y de las formas educativas predominantes. No sólo el estudio de la especificidad de lo educativo en la cárcel es reciente sino que la institucionalización -en el marco del sistema educativo- de lo escolar puede reconocerse como un proceso también cercano en el tiempo. Esta investigación se propone aportar al estudio de las disputas y tensiones en torno a la educación en contexto de encierro, marcando un recorrido respecto de la visibilización



de la educación para las mujeres y LGBT+ detenidas.

En trabajos anteriores (Venier, 2010), afirmamos que el castigo es una institución social compleja que delimita las penalidades en relación con un amplio espectro sobre lo punible en el marco de lo que se entiende por control social, y que se organiza a través de instancias formales e informales (Cesano, 2006). Mientras entre las primeras se puede reconocer al sistema jurídico penal y a las agencias que lo integran<sup>4</sup>, las instancias informales hacen referencia a la expresión a través de la socialización primaria y secundaria de lo que se normativiza en una sociedad a través de la organización cultural hegemónica<sup>5</sup>. Estos mecanismos de control formal e informal no funcionan de manera homogénea para todos los integrantes de una sociedad, sino que responden a organizadores que condicionan de manera desigual la experiencia vital de los sujetos según su pertenencia de clase, género, raza, religión. Reconocer esta articulación dialéctica entre instancias de control, nos permite relacionar una serie de normatividades que regulan la vida de las mujeres y LGBT+ y que no se reduce a la expresión de leyes, sino que ha respondido centralmente a una organización sexo-genérica del hetero-cis-patriarcado y a su institucionalización en la arena estatal. También nos habilita a identificar una tensión central que no se coloca en la relación entre dos dispositivos institucionales sino en la compleja articulación de estos regímenes de poder.

En este sentido, recuperamos la categoría de *cautiverio* propuesta por Marcela Lagarde (2005), ya que permite comprender la relación entre mecanismos formales e informales de control social y la experiencia de mujeres y LGBT+ dentro y fuera de la cárcel, en particular respecto de la educación y el conocimiento.

Cautiverio es la categoría antropológica que sintetiza el hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal: se concreta políticamente en la relación específica de las mujeres con el poder y se caracteriza por la privación de la libertad (Lagarde; 2005:151).

Destacamos que la noción de cautiverio o privación de la libertad excede –aunque también incluye– el ámbito específico del encierro carcelario. Las mujeres y LGBT+

---

<sup>4</sup> Se hace referencia a la policía, la administración de justicia, el sistema penitenciario, los establecimientos penitenciarios como un archipiélago no uniforme de instituciones encargadas del control social a través de diversas formas de normatividad entre las que se encuentran las leyes, decretos, resoluciones, etc.

<sup>5</sup> Esto se expresa a través de diferentes instituciones, como son: la familia, la escuela, el trabajo, los agrupamientos sociales.

son cautivas de una normatividad social que las coloca en lugar de dependencia vital de otros (individuos e instituciones), de obligatoriedad de cumplir con el deber ser femenino, de falta de libertad y de opresión. La autora señala que la propia idea de libertad responde a una norma hegemónica clasista y patriarcal, y que las mujeres se encuentran privadas de ella.

Esta concepción antropológica no pretende acallar la posibilidad de las mujeres y LGBT+ como sujetxs de resistencia y oposición, sino que aporta a la comprensión de las formas en que se construyen las relaciones y significados sexo-genéricos. En este sentido, los cautiverios de las mujeres como *madresposas, monjas, putas, presas y locas* (Lagarde, 2005) permiten relativizar las nociones de privación de la libertad y de encierro. Y, por ende, también nos aporta a la comprensión de las trayectorias interseccionales de las personas que interactúan en contexto de encierro carcelario en torno a las experiencias educativas como mujeres, en tanto categoría antropológicamente significada. Afirmamos, de este modo, que no es posible reconstruir genealógicamente el devenir de la educación en contexto de encierro para las mujeres y LGBT+ sin incorporar la perspectiva socio-antropológica que comprenda que las desigualdades y opresiones sexo-genéricas nos hablan de la distribución y disputa de poder en una sociedad, y no son rasgos individuales sino constructos históricos que organizan la vida en la misma. La educación para las mujeres no debe subsumirse a una historia de la educación en general, sino que puede aportar a su comprensión en tanto los sujetxs sociales son siempre sujetxs sexuados que han constituido sus trayectorias de vida y biografías educativas desde un lugar específico en el entramado de poder que coloca a varones, mujeres y LGBT+ en lugares diferenciales de control y castigo.

## **1.2. Concepciones sobre la educación en la cárcel**

En esta tesis doctoral, la educación en contexto de encierro es definida en un sentido amplio y en un sentido restringido. Por un lado, entendemos que la educación en las cárceles de mujeres expresa un campo de acción definido por diversidad de acciones formativas, instruccionales y educativas, algunas de las cuales se desarrollaron desde la propia administración penitenciaria y desde la autoridad de Justicia según cada momento histórico; mientras otras se llevaron adelante por referentes de educación propios de las instancias ministeriales educacionales provinciales y nacionales. En este sentido amplio, reconocemos una línea genealógica que emparenta la educación a una

función del encierro carcelario, que luego fue incluida normativamente en el propio tratamiento penitenciario. En tanto, en un sentido restringido reconocemos una disputa en relación con la autoridad pedagógica para el desarrollo de prácticas educativas escolares que se concentra en la cartera del ministerio de educación. Este sentido -en el modo de entender educación como sinónimo de escuela- permite visibilizar otra línea genealógica de las experiencias educativas actuales y manifiesta algunos nudos de debate que son considerados en el trabajo analítico de esta investigación.

El sentido amplio de la educación en contextos de encierro para las mujeres y LGBT+ detenidas habilita a recuperar un momento histórico en que las funciones de castigo y educación se encontraron sincréticamente organizadas bajo la administración civil de las Damas de Beneficencia, primero, y religiosa de la Orden del Buen Pastor, a lo largo del siglo XX. En tanto el sentido restringido, responde a un proceso de diferenciación y especialización progresiva de la tarea educativa que podemos puntualizar desde comienzos del siglo XXI, en el que se identifica la institucionalización progresiva de la escuela secundaria, junto a la profundización del monopolio de su desarrollo en manos de la autoridad pedagógica de docentes y funcionarios del Ministerio de Educación de Nación y Provincia de Córdoba.

Estas dos vertientes en la conformación de las experiencias educativas en contextos de encierro carcelario, permiten explicitar una genealogía compleja desde la cual se comprende la forma en que se han definido objetivos desde el ámbito estatal y la intervención de diferentes grupos de influencia y poder. En este marco, la escuela secundaria en la cárcel de mujeres resulta una creación reciente, como parte de una progresiva distinción de los espacios educativos de aquellos propios de la administración penitenciaria.

Para avanzar en el estudio de la ECE es preciso considerar los entrecruzamientos entre miradas -por momentos antagónicas- que conviven en normativas, políticas y experiencias educativas, como lugar en donde se condensan las contradicciones (Abrams, 2006) propias de cada institucionalidad y en la relación que les encuentra bajo la administración estatal que las pone en juego. Por esto mismo, abonamos a una mirada de integralidad en tanto unidad, pero no así de homogeneidad de lo educativo contrapuesto a lo penitenciario. Afirmamos que la expresión dominante en cada momento de análisis es el resultado de la articulación de estas perspectivas sobre la ECE, y no necesariamente la manifestación de un ideario propio de lo escolar o lo carcelario.

Al hablar de modelos educativos referimos a una serie de elementos que confluyen en un sentido predominante para la comprensión de los fines de la educación para las personas detenidas en contextos de encierro carcelario. En principio tales modelos no se presentan como una unidad, sino que pueden rastrearse en expresiones de la política, la legislación y las prácticas de funcionarios y educadores. A su vez, expresan formas que han predominado en diferentes momentos históricos, aunque no podemos afirmar que exista un proceso de reemplazo de un modelo por otro. Más bien, reconocemos que estos modelos se han constituido *en* relación con diferentes debates sociales y políticos, y conviven en el presente con desigual capacidad para constituirse como lo hegemónico. Incluso así, las prácticas dominantes en la ECE no se presentan de manera homogénea, sino que dejan entrever conflictos y luchas de oposición y resistencia. En este sentido, cabe aclarar que estos modelos educativos no refieren a la contraposición entre lógicas penitenciarias y lógicas escolares, sino que las trascienden y se expresan en unas y otras según cada momento estudiado.

Estas vertientes en la conformación de las experiencias educativas en contextos de encierro carcelario, permiten comprender la forma en que se han definido objetivos desde el ámbito estatal y la intervención de diferentes grupos de influencia y poder. En este marco, la escuela secundaria en la cárcel de mujeres resulta una creación reciente, como parte de una progresiva distinción de los espacios educativos de aquellos propios de la administración penitenciaria. En esta dirección, desde una perspectiva pedagógica, es posible delimitar modelos educativos –en tanto herramientas conceptuales– que aporten a la tarea analítica sobre la consideración de rasgos predominantes en las praxis educativas.

Explicitamos la construcción de dos modelos que expresan las versiones más contrapuestas a nivel de las propuestas expresadas en el campo, entendiendo que los mismos manifiestan elementos dicotómicos que en la práctica se muestran de maneras interrelacionadas. A su vez, consideramos que cada uno de ellos expresa distintos momentos en que puede identificarse variaciones de sus elementos centrales.

### **1.2.1. Modelos educativos de análisis: el modelo correccional y el modelo emancipador**

En relación con los modelos educativos, Scarfó (2009) presenta tres concepciones acerca de la educación en las cárceles: la educación como tratamiento, la educación como forma de pasar el tiempo y la educación como un derecho. En consonancia,

Kouyoumdjian y Poblet Machado (2010) afirman que una educación como tratamiento terapéutico:

...se apoya en los discursos «re», que constituyen una perspectiva filosófica adoptada fundamentalmente por el tratamiento penitenciario. Contiene una serie de conceptos tales como «reintegración», «readaptación social», «reinserción social», «reeducación» o «resocialización», entre otros. De esta forma, la educación se desentiende en tanto derecho que posibilita el desarrollo humano para pasar a ser una tecnología más de control de la máquina carcelaria. (Daroqui, 2000 en Kouyoumdjian y Poblet Machado; 2010: 3)

En contraposición, presentan a la educación como derecho en tanto un modelo educativo que considera a las personas privadas de su libertad como “sujeto integral, y no como mero objeto de intervención penitenciaria” (Kouyoumdjian y Poblet Machado; 2010: 3). Desde este modelo, la educación constituye un derecho que hace a la condición de humanidad, y a través de la que es posible construir lazos sociales y herramientas para un proyecto de vida (Scarfó; 2009: 15).

Por su parte, Acín (2009) distingue dos enfoques “cuyos principios tienen notables diferencias y se orientan hacia distintas finalidades y resultados: la educación como parte del tratamiento penitenciario y la educación como derecho que le asiste a todas las personas, independientemente de otros factores” (p.67). Pero realiza un llamado de atención respecto de considerarlos de manera dicotómicamente, ya que en ocasiones pueden encontrarse discursos entremezclados que refieren a uno y otro indistintamente.

Desde esta investigación, recuperamos y redefinimos estas distinciones entre visiones sobre lo educativo que apuestan a la reproducción del orden hegemónico o, en cambio, a la construcción de alternativas pedagógicas y/o contrahegemónicas en la educación en contextos de encierro, entendiendo que las mismas no se suceden en el tiempo, sino que conviven en las praxis educativas. Puntualmente, haremos referencia a la delimitación de un modelo *correccional* y un modelo *emancipatorio*.

Referimos como modelo correccional a aquel que presenta al sujeto como objeto de intervención pedagógica, ya sea desde la carencia cultural como desde la naturalización de la marginalidad y la exclusión en tanto características identitarias, sociales y culturales. Afirmamos que este modelo propone una lectura que recae sobre el sujeto como portador de deficiencias y debilidades que le imposibilitan ser parte de la

sociedad. Es una mirada compasiva de les sujetxs que borra casi por completo las relaciones sociales de dominación y opresión, o que le coloca frente a las mismas en actitud de receptividad. Quienes sostienen este modelo no sopesan las desigualdades que se reproducen como parte del sistema educativo, pero destacan las consecuencias del mismo siempre como característica o responsabilidad de los individuos. Este modelo se reconoce en lo que los autores mencionados denominan modelos tratamentales, y que pueden referir a su vez a lógicas instrumentales acerca de la educación. En este sentido, Sozzo (2007) afirma que la educación forma parte de uno de los ensambles del proyecto normalizador, disciplinario y correccional de la prisión moderna; y entiende que la misma se integró a la finalidad correccional en su formato instruccional previo a la institucionalización de la escolaridad, a través de la educación moral y en valores así como religiosa, en especial para las mujeres y LGBT+.

El modelo correccional ha tenido diferentes momentos a lo largo de la historia de la ECE, particularmente para mujeres y LGBT+. En el período de administración religiosa del establecimiento carcelario predominó una mirada centrada en la corrección hacia las mujeres, en tanto producción de subjetividades orientadas a la domesticidad y a la servidumbre que ordenó a mujeres de sectores populares al servicio de otras mujeres y familias pertenecientes al poder económico, político y religioso de la provincia (Deangeli y Maritano, 2015; Caimari, 2007; Ghirardi y Vasallo, 2010; Remedi, 2012; Viel Moreira, 2001). En este sentido, no referimos a una forma social anterior al que se buscaba regresar con la corrección, sino a la producción de nuevas subjetividades y una organización económica para los sectores marginalizados a través del trabajo disciplinario de la cárcel.

Muñiz Oller y Cornejo Díaz han recuperado la denominación de “pedagogía correccional” que acuñó Rivera (2005), para expresar una finalidad del encierro que desde lógicas tratamentales o terapéuticas intentó producir efectos útiles para la sociedad (Muñiz Oller y Cornejo Díaz, 2018), reconociendo a la persona que delinque como patológica o desviada. Las autoras destacan las ideologías “re” en su vinculación con el Estado de Bienestar, que desde ciertas ideas de justicia penal permitieron pensar –desde el positivismo– en la utilidad del castigo para “arreglar” a les detenides a través de un tratamiento penitenciario, y devolverles a la sociedad como sujetxs útiles y laboriosos. En definitiva, a mediados del siglo XX se presentará la re-socialización con una impronta de inclusión de “carácter humanitario” como forma de re-integración al tejido social de sujetxs marginades.

Este modelo que hemos denominado correccional ha tomado ciertas formas en cada momento y administración de los establecimientos penitenciarios. Pero podemos afirmar que se basa en una concepción del sujeto detenido desde la patología, la carencia y la desviación social y de género. Esta falta que se reconoce en los sujetos ha sido definida desde diferentes enclaves institucionales, ya sea aquellos que refieren al castigo como a la especificidad de la ECE. A comienzos de este siglo reconocemos una continuidad de este modelo que se expresa en la preponderancia de una mirada que coloca la educación como un enunciado que se construye sobre sujetos en falta, provenientes de un universo cultural de carencias de “todo tipo” (cultural, cognitiva, económica, laboral, educativa). La misma puede entenderse como resabio del lugar marginal que la EPJyA y la ECE tuvieron en la década del 90. En este sentido, los fundamentos del Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad (2004) y del documento “Problemas significativos que afectan la educación en establecimientos penitenciarios”<sup>6</sup> condensan lecturas contradictorias en las que aparece el acceso a la educación como posibilidad de construir un proyecto de vida para la inclusión social, pero desde una perspectiva educativa re-socializadora, como se expresa en el fragmento siguiente:

Sujetos de múltiples exclusiones, suman a la marginación sociocultural de origen, la marginación socio-educativa y laboral, de sus trayectos de vida, y, a partir de su ingreso en el sistema penitenciario, una nueva marginación, objetivada en el hecho de la privación temporal de la libertad, la que se constituye finalmente en un estigma indeleble ante las posibilidades de reinserción social y laboral del sujeto al finalizar su condena. [...] En un contexto de democratización de la sociedad en general, y del acceso, permanencia y calidad de la educación en particular, recuperamos al sujeto de la educación en los establecimientos penitenciarios en tanto sujeto de derechos, y a la institución carcelaria en tanto institución resocializadora y educadora. (Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad; 2004: 1)

Entendemos que en este período la confianza colocada en lo que sucede en el tiempo de prisionización sigue sosteniendo un paradigma de utilidad en las transformaciones que deben operarse sobre los detenidos, propio del modelo correccional. De este modo, se fortalece la idea de una institución carcelaria que puede abonar a un tiempo-espacio re-socializador y re-educador. En ese mismo marco -y

---

<sup>6</sup> Elaborado en el marco del Seminario Virtual 2004, del Programa Nacional “Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad”.

contradictoriamente- se expresan ideas que presentan al entorno carcelario como una “escuela del delito” que empeora las condiciones de partida de los detenidos, no sólo en tanto la vida en el encierro involucra procesos de debilitamiento de las herramientas de autonomía y ciudadanía, sino, además, en cuanto la condición de ex-detenido supone un nuevo estigma que pesa sobre sujetos marginados<sup>7</sup>. Si bien se expresan objetivos de democratización que consideran a los detenidos como sujetos de derechos, también se afirma la vinculación a un modelo que coloca a la educación como transmisora de valores en el marco de un tratamiento “re”, que le nombra como internado y objeto de transformación para modificar sus carencias y evitar la reincidencia.

Esta idea de “falta” deja entrever miradas que oscilan entre el reconocimiento de las desiguales condiciones de partida y la naturalización de las mismas, reafirmando la idea de carencias determinadas por trayectorias educativas y de vida individuales. En este marco subsiste una forma de nombrar a los sujetos que no registra los enclaves de poder y desigualdad en tanto relaciones sociales, sino como característica de determinados grupos empobrecidos. Esto reafirma el rol pedagógico del encierro y de la cárcel como tiempo-espacio en el que pueden mejorarse las características personales, educativas, laborales de los sujetos y devolverles en la sociedad a un lugar que no habrían podido darse anteriormente. El modelo correccional como modelo educativo funciona a la vez como justificativo del propio encierro carcelario y de su utilidad social. Daroqui recupera la expresión de “inclusión por exclusión” que formulara Foucault respecto de estos procesos contradictorios, que además en el siglo XXI refieren directamente a la incapacitación y neutralización de los “inútiles para el mundo” desde el sistema penal (Daroqui; 2012).

En síntesis, el modelo correccional refiere a una multiplicidad de concepciones pedagógicas sobre el sentido de la educación para las personas detenidas que oscilan entre lógicas patologizantes, moralizadoras y compensatorias a lo largo de su desarrollo en el tiempo. De este modo, recuperar la especificidad de lo educativo permite vislumbrar implicancias de las políticas, legislaciones y prácticas más allá de la distinción cárcel-escuela, reconociendo que no puede sostenerse un modelo educativo en la ECE que se piense en el vacío o que no considere los efectos que supone el castigo carcelario sobre los sujetos detenidos (Daroqui; 2019).

---

<sup>7</sup> Algunos autores señalan la importancia de la consideración de los procesos y las consecuencias de la prisionización en la configuración subjetiva de los sujetos detenidos en cárceles. Recuperamos en este sentido los aportes de Echeverri Vera (2010) y Romero Miranda (2019).



Por otro lado, consideramos la definición de un modelo educativo emancipador como aquel que propone subvertir la lógica del sujeto pasivo en la educación, y debate con la educación bancaria (Freire, 1971) que le coloca en lugar de la re-inserción social. Esta perspectiva se posiciona en la transformación de las relaciones de poder/saber que colocan a los sujetos indefectiblemente en lugar de oprimidos y estructuralmente destinados a circuitos marginales de socialización y castigo. El modelo emancipador contiene críticamente algunos elementos de la denominada educación en derechos, pero la excede en tanto señala los riesgos de pensar/actuar sólo en el marco de la normatividad vigente. Desde la educación popular y crítica se considera a los sujetos como actores y transformadores de la realidad que les rodea, comprendiendo los regímenes de opresión que regulan sus vidas y sus relaciones con la política, la cultura o la economía. De este modo, ser sujeto de derechos no es suficiente para considerar la problematización de los regímenes de poder, desigualdad y opresión, y en ocasiones puede operar como una estrategia acomodaticia al orden legal vigente. En este modelo pueden considerarse tanto las nuevas formas de pensar la institucionalidad escolar, así como las pedagogías trans y queer que rebasan la normatividad educativa y proponen visibilizar las violencias que el sistema hetero-cis-patriarcal ejerce y reproduce en el ámbito escolar tradicional.

Una educación de este tipo “debería facilitar, por medio de una ‘enseñanza crítica’ (Freire, 2004), el desarrollo de un pensamiento reflexivo que permita a los estudiantes que se encuentran privados de su libertad ambulatoria desnaturalizar la injusticia, la violencia y los procesos de exclusión que atravesaron sus trayectorias de vida y a construir un proyecto de vida distinto” (Gutierrez Gallardo; 2019:42). En este mismo sentido, entendemos que esta perspectiva habilita a pensar las conductas de resistencia -de educandos y educadores- como una praxis emancipadora que “reconoce al individuo como sujeto activo, el cual conforma sus visiones sobre el mundo a través de la reelaboración y construcción de los diferentes mensajes ideológicos a los que está expuesto en sus experiencias cotidianas, en una interacción dialéctica con el medio que lo hace adquirir conciencia como sujeto histórico, como sujeto perteneciente a una clase, a un sexo, a una raza determinada” (Martinez; 2005:44).

El modelo emancipador, de este modo, expresa no solo finalidades hacia los sujetos detenidos sino que reconoce sus intencionalidades en tanto política educativa. Este modelo educativo propone una relación activa entre sujetos y conocimiento

(Sánchez Pacheco, 2016) enmarcada en una pedagogía del presente, que se expresa como una forma de subsistencia y resistencia a la cárcel y a la escuela tradicional.

En síntesis, entendemos que el modelo emancipador refiere a una serie de acciones pedagógicas orientadas a problematizar los destinos prefigurados para las mujeres y LGBT+ de sectores subalternizados, y promueve experiencias anti-destino, centradas en la reparación y en el pleno ejercicio de derechos, tanto desde el marco legal vigente como desde la perspectiva de los derechos por conquistar. Afirmamos que estos modelos se encuentran en tensión, expresando articulaciones y vinculaciones entre concepciones pedagógicas que sostienen les sujetxs en sus múltiples participaciones institucionales, profesionales y laborales. Esta pugna encuentra en la arena estatal un ámbito propicio para el desarrollo de contradicciones y conflictos, que se expresan en el nivel de las prácticas y de la política (Torres; 1982). Tal como afirma Martínez (2005) identificar las prácticas de aprobación, oposición o resistencia pueden permitirnos comprender el carácter de las tensiones que se expresan en las experiencias cotidianas de la escuela secundaria en la cárcel de mujeres, y la medida en que las mismas están orientadas a modificar las relaciones de fuerza en el marco de los regímenes de poder dominantes o no.

### **1.3. Sujetx pedagógico como relación social y arena de conflictividad. El sentido de las prácticas educativas en contextos de castigo**

La noción de sujetx pedagógico colabora en la comprensión de una relación social que asume sus características específicas en un contexto determinado. La relación, entonces, entre sujetx pedagógico y la posibilidad de comprender los dispositivos encargados de la educación, como tecnologías de saber/poder y gobernabilidad, refiere a la relación entre la dinámica social, política, económica y cultural que promueve determinada tecnología para organizar la institucionalidad de modo tal que administre en la arena de lo público esa relación.

El concepto de sujetx pedagógico no es una novedad en los estudios sobre educación, sin embargo resulta de gran utilidad el impulso epistemológico que invita a realizar la comprensión de lo que sucede en la escuela más allá de ella misma. Sujetx pedagógico constituye el resultado de una interacción entre sujetxs sociales, entendiendo por sujetx tanto a quien es definido como educador como a quien lo es en lugar de educando, en el marco de una situación educativa mediada por un currículum. Adriana Puigros, quien acuñó este concepto, nos habla de una relación social y de un

currículum como síntesis de los elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, régimen disciplinario, creencias) y de la experiencia educativa en un determinado momento histórico (Puigros, 1990). En esta relación, además, se expresan condiciones de producción, distribución y uso de diversos capitales culturales, económicos y políticos que marcan desiguales condiciones entre sujetos. Por lo que la categoría propuesta no puede considerarse de manera universal sino que se constituye en dicha relación específica.

En cada momento histórico, la enunciación del sujeto pedagógico expresa disputas y modelos educativos en tensión. Es por ello que al momento de su análisis reconstruimos una serie de relaciones y debates en las formas de su constitución en el período específico. Podemos presuponer, sin embargo, que nos encontramos ante un múltiple desafío ya que, no sólo es factible reconocer modelos hegemónicos y alternativos o contrahegemónicos de enunciar a este sujeto pedagógico, sino que esa disputa se libra en el ámbito de la educación estatal. Es decir, que es viable reconocer que en el ámbito estatal se libra una batalla por la definición del sujeto pedagógico, y por ende de las relaciones entre regímenes de poder y el orden social hegemónico. El debate sobre lo estatal habilita una arena de disputas y tensiones donde reconocer prácticas hegemónicas, alternativas y contrahegemónicas tiene implicancias específicas.

En esta disputa por el “modelo” de sujeto pedagógico, un primer punto podría ser la diferenciación entre la formación de sujetos o de objetos sociales. Las estructuras de educación dominante han tendido a reducir al sujeto a una condición de objeto, de ahí que la educación se restrinja a la instrucción y transmisión, asumiendo que las y los educandos son seres pasivos. La crítica a esta relación de subordinación reproducida con demasiada frecuencia en las estructuras de las instituciones hegemónicas, fue ampliamente discutida y analizada por Paulo Freire sobre la educación bancaria (Sánchez Pacheco; 2016:148).

Para el ámbito de estudio que refiere a la educación en contextos de encierro, en particular para las personas agrupadas bajo la categoría de “mujeres”, es preciso sostener una vigilancia epistemológica y ética que -bajo la supuesta mirada reconstitutiva de derechos- no coloque a los sujetos en condición de absoluta precariedad respecto del saber y el poder en la sociedad. Desde estas coordenadas debatimos con las perspectivas que colocan a los sectores subalternizados en condición de alienación de la ignorancia (Freire; 1987). Las dimensiones de un análisis pedagógico crítico deben recuperar a los sujetos desde su participación activa en un entramado social, en una configuración de

diversos regímenes de poder, pero nunca en el lugar de totales desposeídos. Una mirada que para fortalecer un criterio de justicia en el marco de derechos, coloque en este lugar de pasividad a los oprimidos, no hará más que reproducir lógicas bancarias de saber e intentar producir –posiblemente de manera infructuosa– transformaciones sobre los sujetos y no con ellos. Entendemos, así, que abonar a una pedagogía crítica invita a producir reflexiones que rompan las ilusiones del discurso que nombra al sujeto pero no logra dejar de tratarle como objeto. En este sentido, el relato oficial estatal puede ser leído y comprendido en el marco de las relaciones sociales bajo las que se constituyen derechos, vulneraciones y violencias. Esta perspectiva conlleva una consideración hacia los discursos de la resocialización que se construyen desde los relatos penitenciarios y hacia aquellos que prometen una educación liberadora pero construyen prácticas escolares sobre sujetos-objeto sin voz propia.

### **1.3.1. La interseccionalidad en la conformación de una mirada hacia el sujeto pedagógico**

Hacemos énfasis particular en esta noción conceptual porque entendemos que su consideración refiere una perspectiva de relevancia para los estudios pedagógicos. La interseccionalidad permite visibilizar las múltiples opresiones que condicionan a los sujetos, en el contexto institucional que se encuentra en estudio. Reconocemos varios antecedentes que nos permiten construir una conceptualización desde el encuadre que hemos elaborado. En este sentido, recuperamos los aportes de autores como Platero, Bidaseca y Viveros Vigoya, pero es preciso destacar la influencia en todas ellas de la académica y feminista negra Kimberlé Crenshaw (1991). Platero señala con precisión el aporte de una perspectiva de interseccionalidad en los estudios sociales:

Nuestro interés radica en cómo las vidas de todas las personas, y no sólo de aquellas que forman parte de las minorías, están construidas sobre la base de organizadores sociales y estructurales que jerarquizan nuestras experiencias. Las vivencias individuales se construyen dentro de los márgenes de macroestructuras sociales —que no solemos poder elegir, pero que sí contribuimos a mantener o desafiar—. Algunas de estas estructuras sociales pueden ser el género, la clase social, la sexualidad, la etnia, la religión, el uso de lenguas y acentos dominantes, la nacionalidad, la diversidad funcional, por ejemplo (Platero; 2012: 22).

Este planteo pretende trascender el debate sobre la jerarquización de las estructuras de dominación, para evidenciar que todas ellas actúan al mismo tiempo, dando cuenta de particularidades en determinados contextos históricos y geográficos así como institucionales. En este sentido, Raquel (Lucas) Platero afirma que trascendemos el poder descriptivo y sumativo ligado al hecho de contar cuántas discriminaciones atraviesan a un sujeto para fijarse en cómo cada una de las experiencias de una persona es fruto de la interrelación de muchas estructuras socialmente construidas (Platero, 2012). La interseccionalidad señala las diferentes fuentes estructurales de desigualdad y sus relaciones recíprocas, subrayando que son construidas y se encuentran interrelacionadas. Se entiende, entonces, que este es un aporte al momento de reconstruir la idea de sujeto pedagógico en la educación en contexto de encierro.

La interseccionalidad entre las categorías de opresión —raza, género, clase— expresa que hay jerarquías entre varones y mujeres, pero indica a su vez que el poder económico y cultural diferencia desigualmente a las personas agrupadas bajo una misma denominación (Bidaseca; 2007). Esta afirmación supone diversificar el nombramiento de los sujetos cuando la organización institucional intenta unificar bajo la denominación ‘mujer’ a una multiplicidad vinculada a la definición hegemónica de lo que puede significar serlo. La categoría ‘mujeres’ debe ser comprendida como una categoría histórica y socialmente construida, atravesada por relaciones de poder y con efectos simbólicos y materiales sobre las personas, reconociendo que las mujeres son diferentes y desiguales entre sí (Anzorena; 2007; Viveros Vigoya; 2016).

Por su parte, Viveros Vigoya plantea que la interseccionalidad apuesta a identificar y comprender las relaciones sociales en tanto las mismas son expresión de construcciones simultáneas de distintos órdenes -de clase, género y raza- y situadas “en diferentes configuraciones históricas que forman lo que Candace West y Sarah Fentersmaker llaman ‘realizaciones situadas’, es decir, contextos en los cuales las interacciones de las categorías raza, clase y género actualizan dichas categorías y les confieren su significado” (Viveros Vigoya; 2016:12).

Respecto de estos antecedentes en la conformación de un término central para nuestra investigación, debemos resaltar que para la definición del sujeto pedagógico es preciso incorporar otras relaciones interseccionalmente definidas en torno al género, como lo son la sexualidad y la maternidad. Es así que las mujeres y LGBT+ detenidas son atravesadas y condicionadas por el pensamiento heterosexual (Wittig; 1992) y la maternidad hegemónica (Malacalza, 2020), que les colocan continuamente en una

categoría de feminización subalternizada respecto de los responsables de llevar adelante las experiencias educativas y la administración del encierro, quienes en su mayoría también son mujeres. En este sentido, Mohanty (2008) sostiene que el análisis de las posiciones marginales, pueden permitir interrogar las identidades hegemónicas y del poder sistémico del capitalismo (Viveros Vigoya; 2016). La categoría de género, antes que una forma simplificada de analizar las relaciones entre varones y mujeres, puede expresar entramados diversos de poder y funcionar como una categoría útil de estudio en tanto permite comprender el alcance históricamente configurado de los roles sexuales y del simbolismo sexual, para encontrar sus significados y funcionamiento en el mantenimiento del orden social o para promover su cambio (Scott, 2008).

En otro sentido, consideramos que esta perspectiva permite resignificar aportes específicos de los estudios sobre educación permanente de jóvenes y adultos reconociendo los recorridos, experiencias, decisiones y sentidos que les sujetxs despliegan respecto de sus propias trayectorias socioeducativas y específicamente de la vinculación y revinculación escolar. Schoo y Sinisi afirman que “el lugar y la significatividad de lo educativo no se mantienen inmutables en la vida de las personas” sino que, por el contrario, sus diversas experiencias vitales “se van imbricando e influyendo en la construcción de diferentes valoraciones acerca de la educación y la escolarización” (2010: 7). De este modo, afirma que:

Los análisis deterministas que emplean como única variable explicativa la dimensión material de la existencia, generalmente expresada como “carencias”, no permiten aprehender la actividad del sujeto y su capacidad de apropiación singular del conjunto de recursos culturales presentes en los diversos ámbitos en los que participa. (Schoo, Sinisi y Montesinos; 2010: 16)

Este aporte nos permite considerar las trayectorias socioeducativas desde una perspectiva de interseccionalidad en tanto posibilita una mejor comprensión de los regímenes de poder y opresión que han marcado sus vivencias, pero también en cuanto habilita considerar que las valoraciones respecto de lo educativo son cambiantes y responden a decisiones que se configuran en esa complejidad. Insistimos en que la perspectiva asumida discute con aquellas concepciones sobre los sujetxs basados en la carencia, lo que entendemos como una suerte de determinismo material y social que unifica acríticamente las trayectorias de un sector de la población en base a las relaciones de fuerza y regímenes de poder.

Esta suerte de destino coloca como población marginalizada, a aquellas personas cuyas trayectorias de vida se encuentran previamente institucionalizadas desde la estatalidad, no sólo por la escuela, sino también por la cárcel. Villalobos (2015) afirma que “una característica común de las instituciones cerradas es que conciben a la persona allí recluida desde el paradigma de la discapacidad social, ‘incapaz de cumplir las reglas, normas y mandatos que rigen la vida en sociedad’” (p.3). Por su parte, Gaete Vergara (2018) profundiza las implicancias de este paradigma, cuando afirma:

Sujetos defectuosos, que en algunos casos podrían ‘repararse’ con los procedimientos adecuados, como si se tratara de ajustar una serie de cables sueltos o de cambiar algunas piezas deterioradas. La educación, por tanto, es comprendida como el proceso que permitirá a algunos, los menos dañados, recuperarse para volver a funcionar socialmente. No es de extrañar entonces que, en la práctica, las oportunidades para asistir a los espacios educativos no sean un derecho para todos, sino un beneficio para quienes, mediante su conductas, han demostrado que aún tienen posibilidades de reparación.” (Gaete Vergara; 2018, p.195)

La educación en contexto de encierro se define en esta doble determinación. Por un lado, en relación a les sujetxs destinataries y, por otro, respecto del contexto donde se desarrolla la experiencia educativa. Las mismas no resultan meras condiciones externas, sino que configuran una relación compleja de poder y conocimiento. De este modo, la relación entre demanda potencial y demanda efectiva (Sirvent, 2008) en la ECE deben re-considerarse de modo cualitativo; ya que la disponibilidad material de las ofertas educativas presentes en la cárcel -y en particular en nuestra investigación en la cárcel de mujeres- no garantiza el acceso a las mismas. Esto en un doble sentido: por un lado, debido a las propias barreras del encierro carcelario, por otro, respecto de las diversas formas en que puede expresarse la participación a través de prácticas de permanencia, intermitencia, oposición y resistencia en el marco de las propuestas educativas.

### **1.3.2. El currículum de la educación en contexto de encierro**

Como componente del sujetx pedagógico, consideramos que el currículum está en estrecha relación con las formas de entender a les sujetxs y sus relaciones en contextos sociales e históricos específicos. En este sentido, sostenemos una definición amplia como prescripción acerca de la enseñanza, de las experiencias educativas y las

condiciones de las mismas, ya que permite identificar los conocimientos en pugna y las relaciones de poder en que los mismos adquieren una significación en el marco de la política educativa y del trabajo específico de los educadores en las escuelas (Terigi, 1999). Da Silva propone una concepción de currículum que se entienda como creación sobre una noción dinámica de cultura, tal como recupera Graizer en la siguiente cita:

Siguiendo a Da Silva (1999), entender al currículum como "práctica cultural y como práctica de significación" implica situarse en un espacio entre la reproducción cultural, que toda práctica educativa posee, y la producción cultural y social que se constituye en esos lazos constructivos que suceden en la práctica pedagógica, cualquiera sea la forma que ésta adopte (Graizer, 2014: 7).

En esta clave, afirmamos que hay momentos en que el currículum se asienta sobre prácticas de reproducción del orden social dominante, en particular para los sectores subalternizados que se encuentran privados de libertad; mientras que a mediados de la primera década de este milenio, el currículum forma parte de un campo de disputas centrales por el sentido de la educación en contextos de encierro y la posibilidad de conquistar lugares de producción de nuevos conocimientos. Una etapa incipiente, en este sentido, se inaugura a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación y se continuó con un plexo normativo nacional y provincial que se encuentra en una etapa de producción de nuevos marcos para la acción en la educación para jóvenes y adultos, en particular, en contextos de encierro.

La construcción desde una perspectiva crítica de la necesidad de definir la currícula para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultes (EPJyA) permitió avanzar en ciertos acuerdos (pos 2006), aunque los mismos no se trasladaron a la Educación en Contexto de Encierro (ECE) de manera directa en lo referido a las condiciones contextuales en que la educación tiene lugar. El contexto de vida en el encierro se presenta a la par de otros contextos y se relativiza el componente subjetivante y desubjetivante de la prisión en las personas detenidas.

La definición curricular para la ECE se hará esperar en este período, si bien aparece como un problema pedagógico en la necesidad de especificidad y orientación de las prácticas y las relaciones entre sujetos/conocimientos. Afirmamos que el currículum se expresa en prescripciones hacia las prácticas y, en la medida en que no se produzcan las formas de expresar públicamente su contenido, se refuerzan sus características en tanto currículum oculto (Jackson, 1991) que condensa las relaciones de poder



dominantes en los contextos de encierro, marco en el cual la educación y la escuela comienzan a disputar un lugar en la primera década del siglo XXI.

Proponemos, en este sentido, reconocer lo que se construye como curriculum en un acto inverso a ciertos debates curriculares. No partimos de un documento para evaluar su aplicabilidad, distorsión o resignificación, sino que proponemos reconstruir el marco de las prácticas de los sujetos educativos y los conocimientos que prescriben y también performan al sujeto de la ECE. Al respecto reafirmamos que:

El curriculum está implicado en relaciones de poder, el curriculum transmite visiones sociales particulares e interesadas, el curriculum produce identidades individuales y sociales particulares. (Moreira y Da Silva, 1994: 8 citado en Terigi, 1999: 19)

Comprendemos que el curriculum es una arena de disputas en continuo movimiento, en el que se ponen en tensión perspectivas y niveles con posibilidad de intervención en las prácticas. En este sentido, existen formas de entender los conocimientos que colaboran en la delimitación del sujeto pedagógico aunque no se expresen en un curriculum unificado como documento escrito. Esto es así a lo largo de todo el período considerado en esta investigación. De este modo, asumimos una mirada que reconoce de manera crítica las formas en que lo prescriptivo se materializa en el abordaje de los conocimientos y en la organización de las condiciones institucionales en que se desarrolla la propuesta educativa en contextos de encierro. De este modo, Graizer sostiene que el curriculum no resulta una ajenidad sino una expresión de relaciones de poder y gobierno del sistema en la cotidianeidad de la práctica educativa.

Puede parecer, a primera vista, que el gobierno del subsistema o de la modalidad EPJA, es algo muy lejano de lo que sucede en un espacio local de interacción pedagógica (sea un aula, un centro de alfabetización, un taller de oficios). Sin embargo, los docentes, especialmente, saben que las formas de gobierno del sistema inciden en sus prácticas y en lo que sucede con los estudiantes (Graizer, 2014: 23).

El curriculum resulta, así, de la conversación entre prácticas pedagógicas locales, condiciones normativo-institucionales y acuerdos perdurables en la normativa y documentos de la política educativa. De este modo, organiza las relaciones entre los sujetos y los marcos institucionales intervinientes.

#### **1.4. El dispositivo escolar para adultos en contexto de encierro. La emergencia de la escuela en la cárcel**

A partir de lo trabajado sobre la noción de sujeto pedagógico, nos interesa resaltar que la definición que se construye en torno al mismo permite analizar la forma que asume el dispositivo o artefacto cultural para desarrollar lo educativo en determinado contexto. El dispositivo en esta investigación refiere a la educación escolarizada en la cárcel, construcción que rebasa los estudios de la escuela y la cárcel por separado y los integra en un escenario conflictivo propio del siglo XXI.

Retomamos los aportes de Foucault (1975) sobre el dispositivo, como una construcción histórica compleja cuya elaboración no encuentra una enunciación definitiva, sino que hace referencia a modos específicos de identificar y relacionar los regímenes de poder y el orden social dominante. Con la intención de reconstruir una referencia sintética a este concepto, retomamos los elementos que propone Agamben:

- 1) [El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos.
- 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder.
- 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber (Agamben; 2011: 250).

Entendemos que el dispositivo de educación en contextos de encierro, que se materializa a partir de la consideración de las propuestas educativas en el ámbito carcelario, disputa el sentido de lo educativo y tensiona los sentidos de lo carcelario. Por ende, el dispositivo resulta de la red que existe entre esos elementos, y no necesariamente de la consideración de sus particulares conformaciones: escuela o cárcel. Esta red, que es preciso reconstruir para comprender, se organiza en base a relaciones de poder y saber que producen nuevas configuraciones en tanto regímenes de poder y que también producen a los sujetos que participan de la experiencia. De este modo, dispositivo refiere a un “conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de instituciones cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar —en un sentido que se quiere útil- los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (Agamben; 2011: 256).

Afirmamos, entonces, que existe una relación entre dispositivo y sujetx, y que así lo entendemos respecto de la centralidad de la relación entre sujetx pedagógico de la educación en contexto de encierro y el formato escolar construido para su desarrollo en términos de tecnología pedagógica. Esa relación es dialéctica y no debe ser entendida de manera causal, sino que aporta a la comprensión de una construcción situada. Resulta preciso, por lo tanto, reconocer los procesos de subjetivación y desubjetivación que funcionan recíprocamente en los dispositivos, entendidos como maquinarias de gobierno para determinadas relaciones sociales.

La definición de la educación en contextos de encierro no presupone la eliminación de la escuela o la cárcel como polos opuestos, sino que define un ámbito de relaciones de poder/saber y de institucionalidad propia de nuestro siglo. En este sentido, el dispositivo resultante debe ser analizado en su devenir y no así respecto de su 'buen funcionamiento'. El análisis de las prácticas escolares desde la idea de dispositivo, posibilita desentramar las piezas centrales de este constructo, identificando las tensiones que se generan en torno a las relaciones establecidas entre los actores, los roles definidos y las pautas de funcionamiento explícitas e implícitas a nivel institucional, así como su expresión general en el ámbito de la legislación y la política. Cabe señalar que lo que nombramos como dispositivo -al cual le atribuimos una racionalidad, sentido y relaciones determinadas- no necesariamente responde a una racionalidad coherente, calculada y homogénea sino que es el resultado, en parte, de los equilibrios y desequilibrios en/entre esos mismos regímenes de poder.

Este concepto es producto de formaciones sociales específicas e irreproducibles (Bohoslavsky; 2005:10). Desde esta mirada, hacemos propia la alerta de Caimari sobre la reproducción mecánica de estos conceptos de manera acrítica a nuestra realidad.

Para el caso de la historia de la prisión y de las instituciones de control social (...) el peligro es un peligro tautológico. A menos que estos instrumentos sean tomados con creatividad, y algo de energía y 'músculo intelectual', el peligro es recostarnos cómodamente en lo que Foucault ya pensó para el siglo XVIII francés, y trasladarlo sin demasiadas mediaciones al estudio de nuestras muy diferentes instituciones de control social (Caimari, 2005, 18).

En este mismo sentido, al momento de reconstruir la mirada sobre el dispositivo, tenemos que realizar la enunciación de una red específica que articule configuraciones políticas, formatos institucionales, modelos educativos y sujetxs, desde una perspectiva

crítica, feminista, interseccional y decolonial. Desde esta perspectiva se puede realizar la crítica respecto que “...el análisis de Foucault sobre las técnicas de poder y las disciplinas a las que el cuerpo se ha sujetado ignora el proceso de reproducción, funde las historias femenina y masculina en un todo indiferenciado y se desinteresa por el ‘disciplinamiento’ de las mujeres” (Federici; 2004:17).

En esta recuperación conceptual, consideramos como antecedente los aportes de Garland (1999), quien propone que “para entender tales artefactos, debemos concebirlos como entidades culturales y sociales cuyo significado sólo puede aclararse mediante un análisis cuidadoso. Como ocurre en todas las esferas de la vida, posiblemente una necesidad específica exija una respuesta técnica, pero esta técnica es moldeada por todo un proceso de producción histórica y cultural” (Garland; 1999; 35).

Por su parte, Llinás (2012) señala que la formación escolar resultante de este proceso complejo tiene la particularidad de producir una determinada realidad educativa, pero a la vez ser producida por ella. La escuela recibe desde afuera de ella misma las presiones por sostener un modelo hegemónico y conservador, a la vez que puede generar procesos específicos en el marco de las relaciones en juego y de la creatividad de los sujetos. La noción de gramática escolar propuesta por la autora, aporta a nuestra investigación en tanto la forma escolar funciona como normatividad y prescripción acerca de lo que se entiende por escuela desde una perspectiva hegemónica, así como identifica aquello que puede ser considerado una desviación (Llinás; 2012).

Si bien la idea de gramática y formación social [escolar], así como en ocasiones la propia noción de dispositivo, pueden convertirse en nociones que transmiten una idea de mecanismo articulado, coherente y ordenado, es preciso considerar al dispositivo institucional de la escuela en la cárcel como una organización en conflicto que funciona en base a correlaciones de fuerza cambiante entre distintos órdenes políticos, institucionales y sociales. Por este motivo, problematizamos aquellas definiciones que colocan el acento en lo establecido, y destacan, por un lado, la funcionalidad de cada elemento en un orden dominante y, por otro, la evolución como característica institucional que permite una cada vez mayor racionalización, especialización y complejización (Rockwell; 1987).

A este respecto, Rockwell (1987) realiza una recuperación del aporte del pensamiento de Gramsci para pensar la institución, que resulta un aporte para reconstruir un sentido de integralidad de la perspectiva genealógica al definir el

dispositivo institucional como una red de relaciones más que como una conformación tecnológica estática y funcional. La autora propone que la noción de institución se puede delimitar entre el análisis crítico de los siguientes elementos:

- La historicidad, como resultado de procesos sociales y políticos específicos que se generan o detienen en períodos particulares. La institución no se puede describir en abstracto, sino que debe reconstruirse en base a la descripción y análisis de su devenir concreto.
- La pérdida del carácter tópic. Lo que conlleva que no se agota en la delimitación formal de su ámbito, función o estructura y que la acción hegemónica es ejercida de manera variable, cuestionando la normatividad como único elemento articulador y uniformador de las instituciones.
- La problematización de la ‘unidad’ interna de las instituciones. La unidad no es homogeneidad, sino resultado de luchas por la hegemonía. Las mismas son esencialmente múltiples y heterogéneas, tanto por la división interna de sus formaciones sociales, como por su conformación histórica.
- La heterogeneidad/ coherencia de la formación social se relaciona con lo cultural. Como expresión de “fragmentos y sedimentaciones de múltiples concepciones del mundo, sistemas filosóficos, creencias y conocimientos correspondientes a otras tantas épocas históricas y culturas locales”.
- El conocimiento como parte indisoluble de las relaciones que constituyen la sociedad civil. Es construido, acumulado y socializado históricamente. Cualquier avance, parte de un conocimiento anterior, que permanece –aún superado- en las nuevas concepciones.
- La relación entre sujeto e institución como la posibilidad de la acción política. “...no se nombran sujetos abstractos (‘la clase social’, ‘el Estado’, etc.), sino colectividades concretas, organizadas y dirigidas, marcadas por cierta coherencia entre concepción del mundo y la acción política, aun cuando su discurso puede contradecir el sentido de su actuación.”
- Lo político atraviesa las instituciones de la sociedad civil, y no refiere exclusivamente a la ‘sociedad política’ o a los espacios establecidos desde el Estado para ello (Rockwell; 1987).

En síntesis, articulamos los aportes de Foucault, Gramsci y Rockwell en la construcción de una noción que, fortaleciendo la interrogación acerca de la configuración del dispositivo educativo en contexto de encierro, permite recuperar

múltiples elementos culturales, incluyendo conocimientos y concepciones de mundo implícitas y contradictorias en juego en la conformación institucional. En base a la consideración de estos elementos conceptuales, podemos definir escuela y dispositivo desde la noción de institución en el sentido gramsciano que repone Rockwell como “una institución de la sociedad civil con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos que la constituyen y rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos” (Rockwell; 1987: 22). En este sentido el dispositivo institucional escolar no refiere sólo a la expresión hegemónica sino que incluye la posibilidad de lo alternativo, lo contrahegemónico o lo oposicional con sentidos políticos variables.

### **1.5. La estatalidad y la expresión de las políticas como elemento clave para la definición histórica de dispositivo**

En este recorrido, decidimos construir una mirada acerca de lo estatal en tanto las tensiones entre lógicas, dispositivos, instituciones lo contienen a través de la formación social y escolar vigente, como de los recursos y políticas nacionales y provinciales que forman parte de la experiencia en estudio. En este sentido, trabajar conceptualmente sobre el Estado involucra un doble juego acerca del modo en que se organiza a nivel social la institucionalidad y su administración, así como el modo en que las relaciones políticas y los regímenes de poder expresan formas de estatalidad (Rockwell; 1987).

Estudiar las instituciones cárcel y escuela en Argentina supone un entramado referido a lo estatal por la particular conformación que ha tenido en el país, donde la especificidad de lo público y lo común operan una serie de sentidos específicos que dan forma al dispositivo resultante. En esta relación reforzamos una mirada de lo social instituido en tanto las tensiones identificadas en el marco de las propuestas de educación secundaria en la cárcel de mujeres sincretizan nociones del sentido predominante en un momento histórico acerca de la educación, la educación de jóvenes y adultes, los modos de ser mujer, el sentido del castigo carcelario, todo lo cual se encuentra articulado con una forma de administración estatal contemporánea.

En este aspecto, Laura Rodríguez (2018) refiere que desde la década del 90 los estudios sobre el Estado permitieron problematizar concepciones que lo definían normativamente como un sujeto omnicomprensivo, como una organización homogénea, sistemática y funcionalmente articulada con modelos de acumulación económica, regímenes políticos y/o formas de dominación de clase social, lo que no permitía

apreciar la diversidad y heterogeneidad de proyectos, instituciones y actores estatales que se presentan en nombre de lo estatal y que expresan tensiones y disputas.

En los planteos de Abrams (2000), encontramos un aporte conceptual sobre los problemas que implica estudiar el Estado. Entre sus muchas observaciones, se señala que las visiones instrumentales, que conciben al estado como un objeto que puede ser utilizado por distintos agentes, contribuye a perpetuar su carácter ilusorio. Para estas visiones, el Estado "se construye y concibe en tanto objeto de estudio como ente con existencia real, con fronteras precisas para su delimitación respecto de la sociedad, con coherencia interna, y con capacidad de agencia" (Laitano, 2019: 296). Esto puede llevar a fetichizar la idea del Estado, dándole una consistencia y una solidez que oculta los diversos procesos políticos que tienen lugar en su nombre. Las aproximaciones que objetivizan al Estado terminan por ocultar que el mismo es, al menos en parte, un producto cultural en el que intervienen las propias concepciones sobre qué es el Estado, movilizadas por distintos actores en distintos contextos.

Otra visión emparentada con la idea de que Estado es una entidad autónoma, es la que le concibe como un sujeto. En esta visión antropomorfizada, el Estado aparece como un actor con voluntad, intereses y capacidad de acción propias (Twaites Rey, 2003). Ya sea que el Estado se conciba como responsable de mecanismos de dominación o control social, o de distribución de bienestar y derechos, al igual que en la crítica anterior, se tiende a reificarlo y concebirlo de forma homogénea. En este sentido, se pasa por alto el hecho de que está atravesado por procesos disímiles y contradictorios, en los que distintos aparatos estatales y agentes estatales intervienen desde intereses y objetivos divergentes. Si bien en determinados momentos algunos de estos intereses pueden prevalecer sobre otros, o algunas áreas del Estado se pueden desarrollar a expensas de otras, es necesario reconstruir esta variabilidad empíricamente, antes que presuponerla. La vocación de construir una voluntad común debe ser considerada como un proyecto hegemónico que no siempre tiene éxito, coherencia o unidad.

En definitiva, el camino que se sugiere, nos desafía a desarrollar un pensamiento dialéctico y a revisar las construcciones sobre las que hemos definido al Estado, entendiendo que no sólo es una categoría en estudio sino un fenómeno en el que nos encontramos inmersos, y que ha configurado nuestras propias percepciones como investigadores. En este sentido, recuperamos los aportes de Soprano y Bohoslavsky (2010) para desplazar el análisis del estado (en singular), al de formas de estatalidad (en

plural) y sus articulaciones. Podemos convenir que “el Estado se constituye por medio de las relaciones sociales y, por otra parte, las constituye” (Lechner, 1981: 1081); por lo tanto, no puede ser pensado como instancia autónoma que interviene desde afuera sobre entidades ya constituidas. Consideramos que esta definición debe ser ampliada para incluir el análisis de otras lógicas y relaciones sociales de género, sexualidad, etnia, raza y sus articulaciones. Estado y sociedad se conforman en múltiples sitios de formas diferenciales, a la vez que los aparatos estatales condensan las contradicciones no sólo entre, sino dentro de múltiples relaciones sociales.

Poner la atención sobre esta dimensión de lo estatal, implica evidenciar su carácter contradictorio, entenderlo tanto vinculado al reconocimiento de demandas democrático-populares, como su carácter de legitimador de desigualdades sociales (Twaites Rey, 2005). Esto nos permite explorar la variabilidad con que los distintos Estados, y los diferentes aparatos estatales, se vuelven más o menos permeables a estas demandas. Para desarrollar un enfoque atento a la heterogeneidad estatal, Soprano sostiene que es necesario realizar un doble movimiento de despersonalización y personalización (Soprano, 2010). En primer lugar, despersonalizar al Estado para apartarnos de las visiones que lo entienden como un sujeto autoconsciente y con intereses propios, para enfocarnos en un análisis que “...dé cuenta de la constante modificación de los equilibrios, de la alteración de fuerzas y de los permanentes re-acomodamientos producidos al interior del Estado y en la interlocución de los actores y agencias estatales con otros actores y esferas no estatales” (Soprano, 2010:15). En segundo lugar, personalizar al Estado en oposición a concepciones que lo entienden como un objeto o un instrumento neutral para, al mismo tiempo que atendemos a las normas y racionalidades estatales, dar centralidad a “las personas que participan del Estado desde (o encarnando) ciertas funciones y estatutos sociales más o menos definidos de la llamada ‘función pública’ (tales como ‘políticos’, ‘funcionarios’, ‘agentes’, ‘empleados’, ‘técnicos’, ‘consultores’, etc.).” (Soprano, 2010:15).

Esta mirada no se centra exclusivamente en los Estados nacionales, sino que también considera otras instituciones supranacionales o no estatales, y en la sociedad misma, en tanto y en cuanto el Estado no está separado o por fuera del conjunto de las instituciones que constituyen la sociedad.

No entendemos al Estado como un actor separado y por encima del conjunto de la sociedad. Cuya intervención es una mediación imparcial; o como si



fuera el mero reflejo de los intereses de las clases dominantes. Por el contrario, consideramos al Estado como arena de negociaciones y articulaciones políticas, como parte constitutiva del conflicto social cuya intervención es efecto de las relaciones de fuerza que están en pugna en la sociedad. (Oszlack citado en Anzorena; 2014: 30)

Esta perspectiva sobre el Estado no supone abandonar la posibilidad de pensarlo como unidad sino que invita a dejar de hacerlo desde la homogeneidad. Por lo tanto, considera cómo funcionan a nivel social y político general las formas hegemónicas, entendiendo que responden a intereses de clase y se encuentran determinados también por construcciones culturales, étnicas y de género. Ciertamente, la manera en que el estado organiza relaciones sociales no es unívoca, los múltiples aparatos y lógicas estatales intervienen de formas no necesariamente coherentes o consistentes, y con resultados esperados. Si nuestras teorías asumen la forma de una relación unidireccional sociedad-estado, perdemos de vista las heterogéneas formas en que el mismo condensa y da forma a las relaciones sociales. Podemos correr el riesgo de ubicar en el mismo plano, presuponer una dirección equivalente y una efectividad simétrica a las iniciativas estatales, dejando fuera de consideración las formas en que el poder se distribuye horizontalmente -entre y dentro de los poderes administrativos, legislativos y judiciales- y verticalmente -entre y dentro de espacios locales, estadales/provinciales, nacionales y federales-.

En esta dirección, incorporar la perspectiva feminista es un aspecto central en la comprensión de la totalidad del aparato estatal. En el proceso de visibilizar el género en la constitución estatal, interesa destacar que es una construcción social convertida en norma que afecta a toda la población en tanto relación de poder. Por lo tanto, es importante notar las diferencias y desigualdades de género no como un problema de minorías, sino como una relación social (Anzorena; 2014). Esto implica -entre otras cosas- la posibilidad de visibilizar las consecuencias de las políticas que se presentan como objetivas y sexualmente neutras, a la vez que retomar críticamente aquellas que se asumen como respuestas a demandas específicas presentando a les sujetxs de derechos como especiales o diferentes.

Es decir que la intervención estatal, en cuanto determina las necesidades sociales y las formas de satisfacerlas, así como crea sujetos, implica una serie de procesos que regulan las experiencias y los cuerpos de las mujeres y/u otros sujetxs subalternizadx, en articulación con las esferas públicas, de

la producción mercantil y familiar que dan lugar a los procesos de reproducción de la vida (Carrasco, 1995 en Anzorena; 2007:64).

Por otra parte, esta tesis propone conocer y analizar las diferencias en el marco de una construcción nacional y provincial, dejando de lado la pretensión de nacionalizar los procesos de institucionalización en la arena del Estado. Desde una mirada histórica, podemos recuperar las formas de estatalidad que fueron anteriores y contemporáneas al proceso de consolidación del Estado Nacional. Resulta preciso afirmar que todos los procesos de constitución de lo estatal en los territorios provinciales son particulares, incluso aquellos que siendo particulares se auto-referencian como *lo nacional*. En definitiva, cuando sostenemos esta perspectiva de análisis reconocemos, en primer lugar, que los contextos de producción y de concreción de las decisiones políticas son centrales, y que las mismas no se realizan de un modo homogéneo para toda la sociedad sino que expresan sesgos de clase, de etnia y de género al menos.

Las lecturas feministas hacen hincapié no sólo en los efectos que las políticas tienen en la vida de las/xs/os sujetas/xs/os, especialmente de las mujeres, sino también en cómo las relaciones entre los géneros son constitutivas del Estado, introduciendo un análisis explicativo, comprensivo y no meramente descriptivo. Las transformaciones en el plano conceptual y en la práctica para el estudio del Estado y su intervención, confluyen en la necesidad de comprender las complejas relaciones entre mujeres, Estado y ciudadanía a través del análisis de las políticas públicas (Anzorena; 2007: 66).

En este sentido, resultan antecedentes valiosos los estudios que incorporan esta perspectiva y son mencionados en los próximos apartados. Al momento de avanzar en la comprensión de lo estatal, elegimos dos vías de análisis que aportan a la comprensión del sujeto pedagógico y también de la forma que asume el dispositivo institucional escolar en la cárcel: por un lado, consideramos las políticas públicas y, por otro, la conformación de burocracias estatales y elencos profesionales.

### **1.5.1. Las políticas públicas en la construcción de lo estatal en las instituciones**

Realizamos un recorte en lo referido a las políticas públicas desde los aportes conceptuales de Ozlack, Ball y Fraser, lo que nos permite comprender no sólo el producto de las mismas, expresado en escritos, normas y legislaciones, sino el proceso por el cual se relacionan en la experiencia concreta. Ozlack (2006) entiende que:

Las políticas públicas son simplemente la secuencia de posiciones tomadas por las instituciones gubernamentales y burocráticas (i.e. la Legislatura, la Presidencia, las agencias de gobierno central, las empresas públicas) que actúan en nombre del estado, con relación a cuestiones incluidas en la agenda pública. Las opciones específicas adoptadas para resolver estas cuestiones terminan generando una dinámica social caracterizada por conflictos y confrontaciones entre actores con perspectivas diferentes y a menudo contradictorias. (Ozlack; 2006: 5)

En esta investigación, las políticas públicas no son un objeto de estudio en sí, sino que a través de su consideración analizamos el vínculo de las mismas con las praxis educativas en contexto, en tanto aportan a la comprensión de las disputas y tensiones sobre los sentidos atribuidos a lo educativo en la configuración del dispositivo institucional escolar en la cárcel de mujeres y LGBT+.

Para llegar a esta comprensión, Ball propone que las políticas deben ser entendidas como texto y como discurso de manera relacional (Ball; 1994). Como texto no deben asumirse de manera definitiva y cerrada, sino en su devenir y continua realización, como compromisos en varias etapas que dan lugar a acciones no planificadas, negociaciones y oportunidades diversas. El texto de la norma se pone en marcha parcialmente primero como sentidos que logran imponerse en una producción narrativa, luego como negociaciones que reglamentan y dan materialidad a su realización, y finalmente como proceso de reacomodamiento de recursos y organizaciones que permiten su desarrollo. En este proceso se reconocen transformaciones, interpretaciones y negociaciones que hacen a la política que se conoce en los contextos específicos. Ball refiere con el término “productos canibalizados” a la forma que asumen esos acomodados en el texto de la política.

Ellos son típicamente productos canibalizados de múltiples (pero circunscriptas) influencias y agendas. Hay acciones no planificadas, negociación y oportunismo dentro del Estado y dentro del proceso de formulación de la política. (Ball; 1994)

En este sentido, la consideración de las políticas como herramienta de análisis del contexto parte de la comprensión de que las acciones no se encuentran determinadas por los textos o discursos de la política –definida como externalidad– sino que, en todo caso, se encuentran interpeladas a la acción por la misma, constreñidas a una determinada organización o modificación, pero nunca literalmente aplicada. Las

políticas, en todo caso, expresa Ball, crean las condiciones para la acción, pero no determinan las circunstancias de la misma en tanto los sujetos conservan la posibilidad de desarrollar praxis creativas de actuación.

Además, a veces, cuando enfocamos analíticamente una política o un texto olvidamos que otras políticas y textos están en circulación, y que la promulgación de una puede inhibir, contradecir o influir la posibilidad de la promulgación de otra. (Ball; 1994)

De este modo, el efecto de una política no se encuentra en la literalidad de leyes o normativas, sino en las disputas y conflictos que se generan en su realización y en los discursos que se producen en relación con las mismas, que refieren a quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede enunciar. Al momento de considerar la política como texto y discurso que construye normatividad pero cuya realización no depende exclusivamente de un único documento o contexto, es posible incorporar otras normativas que no emanan desde “arriba”, sino que se producen desde “abajo” y que funcionan en ocasiones como condiciones de posibilidad de las praxis educativas. A este respecto, Perano (2014) resalta la relevancia de las ‘disposiciones’ como normas que tienen una amplia incidencia en la vida cotidiana de las instituciones penitenciarias y que no siendo formalmente leyes funcionan como prescripciones a las prácticas. El autor destaca que estas normas no son públicas y de conocimiento de todos los actores (lo que genera arbitrariedad en su implementación) pero que tienen un rol significativo en la organización institucional. Podemos reconocerlas tanto en el ámbito de la educación como de la administración de los castigos, por momentos reñidas con el contenido de las normativas vigentes, y por otros anticipando modificaciones cuando las mismas aún no se encuentran plasmadas a nivel legal (Perano, 2014).

Con vistas a considerar las políticas como texto y como discurso, señalamos también los aportes de Fraser (2015), quien propone un modelo de análisis político-discursivo. Pensar en los procesos de construcción de políticas públicas, siguiendo los aportes de la autora, nos invita a preguntar por las formas en que una necesidad se vuelve asunto público de debate y requisitoria de intervención estatal en su resolución. En este sentido es dable referir a los recursos discursivos de diversos sectores sociales, con capacidad de incidencia diferenciales, que en el marco de una polémica por la definición de una necesidad y las formas de resolverla dan lugar a debates y tensiones en los que se ponen en juego elementos ideológicos, de clase, de género, profesionales,

entre otros. De este modo, las políticas pueden ser entendidas como la expresión en movimiento de las luchas por establecer el status político de una necesidad, la interpretación de la misma y las disputas por su satisfacción. Es decir, la discusión sobre las necesidades aviva un campo heterogéneo de posibilidades y alternativas de resolución, que se juegan en relación con una serie de recursos desigualmente distribuidos a nivel social y político, como son: los lenguajes oficialmente reconocidos, los vocabularios disponibles, los paradigmas de argumentación autoritativos, las convenciones narrativas para construir relatos y los modos de subjetivación de los hablantes (Fraser, 2015).

Las interpretaciones de necesidades no responden sólo a la forma tradicional de pensar las conflictividades entre grupos hegemónicos y contra-hegemónicos, que bien podrían suponerse como dentro y fuera de la estructura estatal, sino el análisis de las disputas que se desarrollan en la coexistencia de grupos política e ideológicamente diversos al interior de la estructura de gobierno. Cuando referimos que el Estado no es neutro respecto de intereses de clase, hacemos referencia a que se expresa como escenario de luchas y disputas por su control y conducción.

En cuanto a la consideración de las políticas de castigo, entendemos que es central comenzar a analizar sus alcances desde una perspectiva de género, ya que “nos permite hacer visibles, por un lado, las particulares dimensiones que adquiere la violencia estatal sobre los cuerpos femeninos encarcelados y el despliegue de este control sobre sus redes familiares y comunitarias, y por otro, adentrarnos en un análisis más exhaustivo de las reconfiguraciones del poder punitivo del estado sobre poblaciones cada vez más excluidas de los alcances del estado de derecho” (Malacalza; 2015: 133). En este sentido, numerosos trabajos destacan la especificidad del castigo y de las consecuencias sociales, económicas y familiares del encierro en el caso de las mujeres y LGBT+ (Antony, 2007; Malacalza, 2015; Cruels e Igareda, 2005; Antony, 2007; De Miguel Calvo, 2014; Almeda Samaranch y otra, 2017; CELS, 2011).

Podemos destacar tres antecedentes centrales que, desde diferentes perspectivas, abonan a nuestra investigación. En primer lugar, señalamos los estudios realizados por Anzorena (2016), quien desde los aportes conceptuales y prácticos de los feminismos al estudio de las políticas públicas y del Estado -utilizando las categorías de género y ciudadanía- aporta a visibilizar las relaciones entre mujeres y Estado, así como los efectos diferenciales que las políticas tienen en contextos específicos. De este modo,

desde su investigación realizada en la provincia de Mendoza, expresa cómo las relaciones desiguales de género son constitutivas del campo estatal.

En la práctica estatal concreta, las políticas sociales son pensadas como políticas sexualmente neutras dirigidas a la atención de la pobreza y la vulnerabilidad; mientras que las políticas 'de género' o con componente de género son aquellas dirigidas a las mujeres como si portar un cuerpo sexuado fuera una particularidad de algunos cuerpos. (Anzorena; 2014: 34)

En segundo lugar, han sido centrales los estudios realizados desde organismos como el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) y el Observatorio de Violencia de Género de la Defensoría del pueblo de la provincia de Buenos Aires, desde los que es posible rastrear numerosos informes y estudios específicos sobre políticas públicas en el ámbito de las prisiones federales y provinciales, así como referidos a una perspectiva de género que atraviesa la mirada acerca de lo estatal. Particularmente, el aporte de Malacalza, sobre la situación de mujeres y LGBT+ en el ámbito penal han sido ilustrativos de una perspectiva crítica, a la par que han logrado visibilizar las violencias hacia las mujeres y maternidades presas (Malacalza, 2012; Malacalza, 2020) y procesos específicos de criminalización de mujeres trans y travestis en la provincia de Buenos Aires (Malacalza y Caravelos, 2017).

Por último, y sólo a título de breve inventario, reconocemos la importancia del trabajo de Sozzo, quien ha sintetizado los estudios sobre las prisiones y la criminalidad –recuperando los aportes conceptuales de clásicos como Foucault y Wacquant– para el abordaje de la historia reciente en Argentina. Sus estudios han permitido reconocer un comienzo de siglo en el país en que a la par de una *metamorfosis de la prisión* (Sozzo, 2007) reconstruye procesos políticos y disputas por el sentido de la misma. Sozzo (2016) afirma que las formas que asumió la penalidad en Argentina en la primera década del siglo XXI responden a una serie de negociaciones entre instancias estatales – con diferencias internas en el gobierno de turno–, organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales. Al momento de pensar la definición de determinadas políticas públicas, esta tensión se juega en la diversidad y no siempre integralidad de postulados que son contemporáneos pero que expresan fragmentos de debates y perspectivas dominantes en diversos campos. Así es posible comprender que al mismo tiempo que en materia educativa se avanza en el reconocimiento de sectores vulnerados históricamente y la institucionalización de la

Educación en Contextos de Encierro, se fortalece el endurecimiento de las penas en base a un movimiento de la sociedad civil que exige la implementación de paradigmas internacionales de castigo y encierro carcelario.

Estas referencias permiten nombrar un campo de estudio en continuo movimiento e interrelación que aporta elementos a la comprensión del objeto de esta investigación. Podemos destacar que refieren, en todos los casos, a investigaciones que actualizan aportes conceptuales clásicos al análisis de la historia reciente, desde perspectivas comprometidas con el cambio social y también la construcción de nuevos marcos conceptuales de análisis de la realidad.

### **1.5.2. El lugar de los sujetos en la estatalidad y en la configuración de las experiencias educativas**

En base a la articulación conceptual que venimos desarrollando y al aporte que han realizado quienes se constituyen en antecedentes de esta investigación, reconocemos que la estatalidad no se expresa exclusivamente a través de lo normativo en el contexto en estudio. Sino que al tiempo que es preciso reconocer esa normatividad –expresada de diferentes maneras– se vuelve necesario considerar un complejo entramado de relaciones sociales formales e informales tejidas por los actores en el curso diario de la actividad institucional. En este sentido, recuperamos la noción de burocracia estatal (Oszlak; 2006) para avanzar hacia una definición de funcionariado estatal y elencos profesionales (Rodríguez y Soprano, 2018), que nos permiten nombrar a los actores protagonistas en la experiencia desde una pertenencia institucional específica.

...la burocracia emplea recursos (humanos, materiales, financieros, tecnológicos) y los combina de diversas formas para producir una variedad de resultados o productos –expresados en forma de bienes, regulaciones, servicios o incluso símbolos-. De alguna forma relacionados con sus metas y objetivos. (Oszlak; 2006: 8)

Sobre esta base, el autor señala que las burocracias también se modifican, evolucionan y se adaptan, en base a nuevas funciones, procesos de diferenciación o mecanismos de coordinación exigibles en cada momento histórico. Lo que conlleva que se generen procesos donde –además de recursos materiales– se ponen en juego

jerarquías, roles y funciones que configuran las dinámicas de distintas actividades estatales (Oszlak; 2006).

En este marco, estudios recientes sobre profesionales e intelectuales de Estado insisten en la necesidad de reconocer la sociabilidad cotidiana de los funcionarios no sólo desde su rol como agentes estatales, sino también como integrantes de asociaciones profesionales, organizaciones político-partidarias, académicas, grupos confesionales, asociaciones civiles, redes de parentesco y de amistad, entre otras (Soprano, 2007). Esta orientación permite reconocer características comunes a agrupamientos que pueden organizarse en torno a la pertenencia institucional dentro de su rol como funcionarios, pero también desde otros ordenadores como pueden ser la profesión, la orientación y la participación política (que recuperamos en los próximos capítulos desde la noción de *militancia*) e incluso significar desviaciones respecto de la pertenencia, la actividad y las decisiones desplegadas en las praxis.

Cada agencia estatal compite por ganar posiciones dentro de un espacio de políticas; en este proceso define su ‘territorio’ o ‘ámbito funcional’. Una sensibilidad ‘territorial’ muy aguda usualmente afecta el comportamiento burocrático y el nivel de conflicto entre agencias. Como resultado de esta pugna entre agencias por la construcción y mantenimiento de ámbitos funcionales, la fisonomía del sector público se transforma permanentemente mediante expansiones y contracciones ‘fronterizas’. (Oszlak; 2006: 19)

Es posible reconocer múltiples determinaciones involucradas en la orientación de la acción de un cuerpo de funcionarios, que no se puede restringir a una única variable como la pertenencia institucional (Soprano; 2007). Estas conceptualizaciones permiten a nuestra investigación colocar a un sector importante bajo la denominación de funcionariado y cuerpo de profesionales estatal a la par que observar críticamente los marcos de relaciones, tensiones y disputas que abonan a la praxis en el ámbito del dispositivo institucional escolar. A su vez, es posible definir que este rasgo central –que no refiere a una lectura homogénea de los sujetos– permite dar forma a la comprensión del sujeto pedagógico en tanto reconoce distintos niveles en que los educandos y educadores materializan sus acciones y perspectivas sobre lo educativo en contexto de encierro.

A este respecto, han resultado antecedentes relevantes los estudios de Rodríguez y Soprano en “De las profesiones liberales y los intelectuales contra el Estado, al estudio de los profesionales e intelectuales de Estado” (2018), donde, a su vez, proponen –desde



una perspectiva histórica y etnográfica- el reconocimiento de las trayectorias de agrupamientos que han sido fundantes de lo estatal como son: médicos, fuerzas de seguridad y maestrxs. En este trabajo, se afirma que:

...la génesis, desarrollo y consagración de una profesión no supondría, primero, un proceso de estructuración y legitimación a nivel de la sociedad civil y, luego, su confirmación por parte del Estado; sino que sería el resultado de un proceso dialéctico en el que intervienen diversos actores sociales y estatales mutuamente inter-penetrados, generando una dinámica en la cual la institucionalización de los grupos socio-profesionales es correlativa con los procesos de racionalización y diferenciación funcional interna en el Estado. (Rodríguez y Soprano; 2018: 18)

Estos antecedentes permiten fortalecer la perspectiva conceptual asumida en nuestra investigación respecto del rol de los actores en la construcción de las experiencias concretas. Y si bien resaltamos aquí el rol de los mismos en tanto funcionariado o cuerpo de profesionales, es posible también reconocer una perspectiva que devuelve a los sujetos una acción creativa que ni los coloca en lugar de supremacía en la definición de las prácticas, ni los deja sujetos del poder estatal y sin capacidad de resistencia. En este sentido, Bohoslavsky y Soprano han desarrollado una perspectiva que construye otra lectura de la estatalidad humanizada y sobre la base de la experiencia y permanencia de sujetos reales en contextos específicos.

En esta investigación nos proponemos construir un encuadre conceptual acorde a la complejidad del campo de estudio. En este sentido, los aportes teóricos y los antecedentes que constituyen el estado del arte, permiten vislumbrar la necesidad de dar lugar a un proceso creativo desde la pedagogía. Nuestro objeto de estudio se delimita en una intersección de modelos educativos, dispositivos institucionales y políticas públicas. En ese marco, afirmamos que una manera de abordar las disputas, debates y contradicciones que se generan en esa interacción es a través de un marco epistemológico y teórico crítico, feminista, interseccional y decolonial que redefina lo que se entiende por educación en contexto de encierro, sujetos pedagógico y dispositivos institucionales.

## **CAPÍTULO II. CUESTIONES METODOLÓGICAS**

### **Introducción**

Al indagar sobre las tensiones entre racionalidades escolares y penitenciarias, entendemos que las mismas refieren tanto a una cuestión institucional actual como a los modos históricos en que se definieron, así como a cuestiones que aluden a las formas de comprender la educación y los castigos en términos más amplios. En los primeros acercamientos al campo de estudio, identificamos la relación de distinción y síncretismo entre educación, control social y castigo, siendo precisa la mirada histórica acerca de la educación de las mujeres y LGBT+ detenidas desde una dimensión política, una dimensión institucional y una dimensión de los sujetos, construida desde diferentes niveles contextuales. En este capítulo mostramos el proceso de construcción del objeto de estudio, el enfoque y las decisiones teóricas metodológicas que tomamos a lo largo de la investigación, el campo empírico y los modos de reconstrucción y análisis de la información.

Son objetivos del mismo:

- Describir el proceso de construcción del objeto de estudio.
- Presentar los principales aspectos de la perspectiva metodológica de esta investigación.
- Referir cuáles han sido las principales decisiones y estrategias desplegadas en el proceso de investigación y análisis.

### **2.1. Trayectorias en la temática. La construcción del estar en el campo**

Para comenzar este apartado, creemos necesario señalar que las múltiples definiciones que conllevó esta investigación fueron construidas a partir de mi trayectoria en extensión, investigación y coordinación de experiencias de educación en contexto de encierro carcelario, desde el año 2005 al 2014. Desde la extensión universitaria en la Facultad de Filosofía y Humanidades (2005-2010), participamos en la organización y realización de talleres anuales con estudiantes del Programa Universitario en la Cárcel en el Establecimiento Penitenciario n° 2, referidos a temáticas de política educativa, derechos humanos, identidad y expresiones culturales de América Latina. Con posterioridad al desarrollo de esas experiencias, solicitamos el ingreso a otros establecimientos penitenciarios con motivo de la realización del trabajo final para

la licenciatura en Ciencias de la Educación. En esa oportunidad, la coordinación de Educación del Servicio Penitenciario evaluó aprobar el ingreso en el Establecimiento Penitenciario n° 3 -cárcel de mujeres, del complejo penitenciario Bouwer-. Durante los años 2008 a 2010 sostuvimos la permanencia en el campo a través de observaciones de clases, salas de docentes, reuniones docentes, así como entrevistas a estudiantes, docentes (del ministerio de Educación y del ámbito del Servicio Penitenciario) y a personal. Con el nombre “La experiencia escolar cotidiana en una escuela primaria de mujeres en la cárcel” presentamos la investigación sobre la experiencia escolar que nos permitió conocer y analizar diversas dimensiones de la misma, centrada en los aspectos de la estructura escolar y la definición de los actores escolares. Esta producción habilitó la elaboración de algunas ideas que nos permiten enunciar cierta especificidad en este tipo de dispositivo institucional, sugiriendo a la escuela en la cárcel como una singular manera de entender lo escolar. La constante implicación y distinción institucional, puesta en conflicto por docentes y estudiantes en este proceso, permitió visualizar particulares modos de construir la autoridad docente, al sujeto que aprende, los conocimientos en juego y las reglas de interacción y participación en el espacio escolar. Analizamos estos aspectos desde una mirada educativa, a partir de la cual la perspectiva de género fue significativa en el estudio de la cotidianeidad escolar en el encierro carcelario.

Posteriormente (2011), nos integramos en la Coordinación del Centro de Actividades Juveniles (C.A.J.) en el Anexo n°1 del Centro de Educación Nivel Medio de Adultos que funciona en la misma unidad penitenciaria para mujeres, realizando tareas de articulación con docentes del nivel primario y secundario para la implementación de actividades culturales, bajo la denominación “Disculpe las molestias, mujeres creando”. A lo largo del año 2013, esta tarea fue suspendida por el Servicio Penitenciario y trasladada como C.A.J. al Complejo Esperanza, establecimiento en el que se aloja a jóvenes –entre 12 y 18 años– en conflicto con la ley penal. El desarrollo de las tareas referidas a esta coordinación y la posterior integración a la Coordinación de Facilitadores (2013) –en el marco del Programa Jóvenes Más y Mejor Trabajo– desde la Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos, del Ministerio de Educación de Córdoba, posibilitó una mirada integral sobre la situación de los establecimientos educativos en contexto de encierro, las características de la modalidad de educación de jóvenes y adultos, los procesos simultáneos de cambios

curriculares y organizativos emprendidos desde la perspectiva de dicha Dirección así como de los actores escolares involucrados.

Los diferentes trabajos desarrollados en el campo permitieron construir un lugar desde el cual pensarlo y estudiarlo, pero a su vez la experiencia vital y la militancia feminista fueron transformando e incomodando saberes y certezas. Es así que este trabajo se reconoce en una praxis en que se han transitado diversas relaciones con el objeto de conocimiento. Al momento de realizar el trabajo para obtener el grado de Licenciada en Ciencias de la Educación, el impacto del ingreso a la cárcel de mujeres – luego de años como extensionista en la cárcel de varones de la ciudad de Córdoba– se expresó en malestares referidos a las peores condiciones de vida de mujeres y LGBT+ y sus hijes-, lo que devino en una especie de reivindicación del espacio escolar y su defensa, respecto del espacio carcelario. Al momento de desempeñar el cargo de Coordinadora del Centro de Actividades Juveniles, tanto el diferencial de tareas como la responsabilidad asumida supuso una relación de tensión y confrontación continua con la organización del establecimiento penitenciario, así como con las autoridades del Servicio Penitenciario y de la propia Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos (DGEJyA). Las condiciones a construir para el propio desarrollo de la propuesta educativa-cultural que se elaboraba desde el CAJ, implicaba el debate con la organización escolar y carcelaria, lo que sumaba elementos de discusión respecto de las formas en que era posible desarrollar un proceso pedagógico con adultos en contexto de privación de la libertad.

Las defensas para sobrevivir en el campo, como dice Rockwell (2009), fueron parte de las decisiones teórico-metodológicas en este trabajo, y de las decisiones para su escritura. La aceptación del malestar que genera el ingreso a la cárcel, la saturación del campo, la necesidad de dialogar con los actores sin la constante observación y vigilancia penitenciaria forman parte de las decisiones y reorganizaciones del trabajo de campo y de escritura. La permanencia en este campo, más allá de la opción por la etnografía, requirió una pausa para poder pensarlo y no sólo sobrevivirlo, llegando a la definición de que podía reconstruirse de diversas maneras. En esta clave recuperamos el aporte de Harding, quien propone que la incorporación de este elemento “subjetivo” permite el fortalecimiento de la objetividad en la investigación, sin caer en un “objetivismo” que oculta estas situaciones latentes en la producción de conocimiento.

Debemos evitar la posición ‘objetivista’ que pretende ocultar las creencias y prácticas culturales del investigador, mientras manipula las creencias y prácticas del objeto de investigación para poder exponerlo. Sólo de esta manera podremos contribuir con estudios y explicaciones libres (o, cuando menos, más libres) de distorsiones originadas en las creencias y comportamientos no analizados de los propios científicos sociales. (Harding; 1998: 7)

La angustia formó parte del trabajo de investigación, y resultó preciso tomar la decisión de reformular metodológicamente el acceso al campo para construir elementos que permitieran pensar en ese malestar volviéndolo objeto de conocimiento, ya no desde el padecimiento. Haber compartido cotidianeidad fue central en el diálogo con las entrevistadas. La empatía y la posibilidad de escucha sin juzgamiento se fortalecieron en esa trayectoria. Pero para poder trascender ese cúmulo de sentires fue preciso construir un distanciamiento con la palabra de quienes accedieron a narrar su parte de la historia.

Al mismo tiempo, fortalecimos progresivamente una forma de expresar el ser mujer que problematiza lo que se espera de esa identidad, así como también lo que se espera de una feminista, tratando de construir un camino por fuera de la visión dominante. En este sentido, este trabajo y la perspectiva epistemológica asumida no pretenden construir una mirada novedosa de un tema poco estudiado desde la mirada de las mujeres, sino visibilizar la construcción misma del ser mujer como un continuo de tensiones. Estudiar las cosas de “mujeres” no implica, entonces, tomar una parcela de la realidad y comprender su especificidad o particularidad, sino comprender que las construcciones que se hacen acerca de las mujeres y LGBT+ que delinquen o incluso aquellas que rompen ciertas pautas normativas –sociales, heterosexuales, acerca de la maternidad– refieren a las pautas y regímenes de opresión que organizan la vida en sociedad.

Este recorrido aportó al marco de definición del objeto de estudio de nuestra investigación. La propuesta elaborada guarda la expectativa de profundizar el análisis sobre las tensiones que se presentan en el cruce de las racionalidades en juego en las experiencias educativas de mujeres y LGBT+ en contexto de encierro.

### **2.1.1. Documentar lo no documentado, visibilizar lo invisibilizado**

Esta investigación encuentra en la etnografía un enfoque teórico-metodológico para la reconstrucción del conocimiento local a través de la producción de narrativas

que permitan generar una nueva forma de comprender cada territorio (Rockwell, 1987; Achilli, 2005; Muzzopappa y Villata, 2011; Hidalgo, 2018; Guimet y Sacone, 2015). De este modo, asumimos una mirada relacional desde un pensamiento dialéctico que aporta a una lectura integral de la realidad. Al habilitar el estudio de las tensiones entre lo escolar y lo carcelario resaltamos las tensiones y contradicciones del funcionamiento del propio dispositivo institucional escolar que refieren a un tipo de relación y no necesariamente a una confrontación estática entre polos (McLaren; 1984).

La cárcel y la educación que se desarrolla en el interior de los establecimientos penitenciarios no resulta un tema novedoso, sin embargo su enunciación como objeto de estudio pedagógico es reciente. La expresión “visibilizar lo invisibilizado”, no sólo resalta la acción que vuelve visible un objeto a estudiar, sino también aquellas operaciones de saber/poder por las que él mismo ha sido mantenido en cierta opacidad, similar a la del propio encierro carcelario. Documentar lo no documentado (Rockwell, 1982) a través de una narrativa que vuelva inteligible una realidad que se muestra opaca, en tanto ocurre en un ámbito al cual es difícil acceder, refuerza al menos tres orientaciones generales. En primer lugar, posibilita la descripción y análisis de una experiencia que muestra características particulares, a la vez que se inscribe en una realidad común del ámbito educativo. En este sentido, destacamos la consideración de que lo estudiado en este marco empírico no nos habla sólo acerca del contexto, sino de las formas en que la misma se relaciona a una comprensión general del sujeto pedagógico. En segundo lugar, la narrativa que queremos documentar opera como la posibilidad de volver visible diversos mecanismos y relaciones sociales marcadas por el género, la clase y la raza. En tanto dimensión de la práctica educativa cotidiana, la interseccionalidad como relación social permea documentos, relatos y escritos escolares. Por último, documentar lo no documentado, forma parte de una decisión política por trascender un estudio de lo escolar en sí mismo así como de lo escolar en confrontación con lo carcelario, para enunciar las contradicciones y tensiones que marcan las disputas por lo educativo en la recuperación de categorías nativas.

En esta dirección, consideramos la etnografía como perspectiva para lograr este cometido ya que nos interesa describir una realidad específica, elaborando el relato del escenario sobre el que efectuamos una serie de análisis y comprensiones. La etnografía es una de las maneras que asumimos para desarrollar el trabajo de investigación –no reduciéndose a un aspecto meramente metodológico– en el marco del que fuimos co-construyendo simultáneamente el objeto de estudio y su abordaje. El aporte de

Rockwell (2009) resulta relevante, en tanto nos permite objetivar algunas tensiones presentes en el debate sobre el quehacer científico, y que en este trabajo ponemos en cuestión desde una epistemología feminista hacia la pedagogía. Entre algunos de estos aspectos, destacamos la importancia del relato de los actores e incluso de quien investiga en clave de percepciones, malestares, angustias, en la medida en que tales consideraciones subjetivas son factibles de convertirse en elemento de análisis del campo e incluir temáticas que suelen dejarse a un lado, desde análisis supuestamente objetivos o racionales. La objetividad que construimos desde esta perspectiva, no hace a un lado anticipadamente ningún dato o información emergente, sino que vuelve objeto de reflexión y saber elementos referidos al deseo, el enojo, la sexualidad, la corporalidad, las tensiones en definitiva que hablan de prácticas de resistencia y de oposición en el ámbito escolar en la cárcel (Martínez; 2005).

En este sentido, definimos el trabajo etnográfico como la producción a través de la cual el trabajo de investigación se teje en una relación entre objeto de estudio y referente empírico, que no alude sólo a lo evidente sino a las relaciones que se tejen entre sí.

Los conceptos encierran relaciones, no denominan cosas; los conceptos se definen en términos de relaciones. Las relaciones son lo que no es observable en la realidad estudiada; las relaciones son justamente lo que se tiene que construir, son lo que permite articular de manera inteligible los elementos observables, pero en sí no son observables. (Rockwell; 1987: 28)

Desde una articulación entre el trabajo teórico y las preguntas realizadas desde las inquisitivas de la perspectiva epistemología que asumimos, es posible consultar a los registros, entrevistas y documentos desde distintas categorías sociales y teóricas, así como volver visibles las relaciones que se presentan como naturales, tales como las referidas al rol y lugar de la escuela en la cárcel o el sentido de la educación para las personas detenidas.

La definición de la perspectiva socio-antropológica en pos de construir una investigación que permita conocer aspectos de una realidad poco visible nos resulta central al momento de comprender la conjunción de sistemas de opresión y relaciones sociales dominantes, así como de las imperceptibles –por momentos– estrategias de oposición y resistencia a los mismos.

Supone acceder al conocimiento de situaciones que se viven cotidianamente –ya sea como formas rutinarias del quehacer o como singularidades imperceptibles de rupturas de las estructuraciones de una época- que, no obstante ser el modo en que desenvuelve la vida social, no suelen ser tematizadas públicamente.” (Achilli; 2005:19)

En síntesis, refiere a la recuperación de una experiencia social cuya habitualidad da lugar a la comprensión de las estructuras y relaciones sociales que permiten el interjuego de la escuela en la cárcel. El centro del análisis está referido a los diferentes ámbitos cotidianos que permiten comprender la experiencia como parte de una realidad social más amplia, considerando para ello diferentes niveles contextuales. La cotidianidad, nos permite expresar lo frecuente, lo común, lo naturalizado y las tensiones que se manifiestan en esa realidad por momentos expresada como inmutable. En esta línea, la antropología política reconoce al Estado y al estudio de sus instituciones políticas como preocupación central.

De este modo, si bien nuestros problemas de investigación han sido las prácticas y dispositivos desplegados por instituciones muy diferentes entre sí y guiadas por objetivos disímiles, una de sus características en común ha sido la de encontrarse situadas en el campo de lo estatal. (Muzzopappa; 2011:15)

El estudio de lo estatal, al que llegamos desde la identificación de la pertenencia administrativa y política de la institucionalidad en juego, supuso la necesidad de acceder a un campo complejo. Los elementos que recuperamos posibilitan comprender lo elaborado en la arena estatal como una producción cultural y política situada, que refiere a debates y conquistas parciales en el ámbito de la disputa que se desarrolla en el juego político y la organización del gobierno en cada jurisdicción. En este sentido, es preciso señalar que la comprensión de lo estatal es central para la organización teórica y metodológica de lo que se entiende al momento de trabajar sobre normativas, lineamientos y documentos.

## **2.2. Construcción del objeto de estudio y enfoque metodológico**

La educación en disputa como objeto de estudio en un contexto específico, representa la posibilidad de estudiar en movimiento una serie de definiciones políticas, institucionales y de comprensión del lugar de los sujetos. Desde este lugar, algunas categorías resultan pertinentes para lograr la reconstrucción de lo que se encuentra en



tensión, siempre en términos de complejidad. Desde esta perspectiva presentamos un esquema de dimensiones y contextos de análisis en pos de describir y analizar: las formas en que se construye al sujeto pedagógico de la educación en contextos de encierro carcelario y la configuración del dispositivo institucional escolar como elementos clave en la organización de la experiencia.

Definimos el objeto de estudio atendiendo a la relación de disputa en que se encuentra lo educativo-escolar en el contexto de la cárcel. Rockwell (1987) afirma sobre este aspecto que concebir al objeto de estudio en términos de relaciones y no de localidad colabora con los modos en que se realiza el análisis, evitando definir a las personas como objeto de la investigación (Rockwell; 1987). Desde esta premisa, podemos definir el marco empírico referido a la experiencia de la escuela secundaria en la cárcel de mujeres, en la provincia de Córdoba.

En el marco de la perspectiva que asumimos, este trabajo se define como cualitativo en tanto definición que supone un proceso de investigación reflexiva, no lineal, ni mecánica. Este aspecto refiere a la simultaneidad entre los procesos teóricos y el trabajo de campo en la investigación (Guamet y Saccone; 2015) para lo que, tal como propone Achilli (2005), la perspectiva más apropiada para acercarnos a la comprensión de la realidad social debe ser “relacional” y “dialéctica” (p. 17). La relación necesaria entre el trabajo conceptual y las decisiones inherentes a la elección de las estrategias metodológicas se expresan en la definición de lo que decidimos para guiar el trabajo de investigación y las técnicas que utilizamos para construir y analizar los datos, así como también la estrategia de análisis (Borda y Güelman; 2017).

### **2.2.1. Dimensiones de análisis y niveles contextuales**

El proceso de producción de esta investigación se propone relacionar distintas dimensiones de una problemática, analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli; 2005). Achilli menciona algunas características que resultan relevantes para definir la perspectiva socio antropológica, entre las que identifica el carácter relacional dialéctico de los elementos considerados, incluso de la definición de qué aspectos se consideran y cuáles quedan fuera de consideración, como expresión del carácter finito de cualquier trabajo. Destaca también la cualidad de movimiento de los procesos que se estudian, lo que aproxima a una mirada de historicidad, de devenir de aquello que se presenta de un modo en el

presente, pero conteniendo rasgos de su conformación dinámica. Por último, destaca la conflictividad y la contradicción como formas asumibles de la realidad social que se estudia, poniendo en juego diversas miradas de lo social, lo hegemónico, lo contrahegemónico (Achilli; 2005).

En esta reconstrucción desde la que se identifican y analizan las tensiones sobre la propuesta educativa en contexto de encierro, es donde se entrecruzan tres dimensiones que retomaremos para el análisis del objeto de estudio: sujetos, institucional y política. Cada una de ellas nos permite concentrar el estudio en torno a nociones clave, recuperar las preguntas de investigación y articular los ejes que se encuentran presentes a lo largo de todo el trabajo. El trabajo en relación con las dimensiones supone una articulación continua con elementos que responden a su particular configuración histórica. Es por ello, que tanto las dimensiones como los niveles contextuales han sido centrales en la definición de los límites del estudio y en la organización analítica de las diversas producciones que realizamos a lo largo del trabajo de campo.

#### **2.2.1.a. Dimensiones analíticas**

En primer lugar, definimos una dimensión de los Sujetxs como protagonistas en tanto forman parte de las construcciones institucionales y, en definitiva, les dan vida. Al sostener que el Estado es una construcción social situada, ponemos en valor no sólo aspectos objetivos de la economía, la legislación, la política o la cultura en un momento y lugar determinado sino también al entramado de relaciones que encarnan las disputas, los intereses, las resistencias, las opresiones. Es así que en el proceso de creación de la escuela secundaria en la cárcel de mujeres, las intervenciones de los actores resultan centrales tanto desde la consideración política del rol de cada quien como desde los entramados de relaciones que se trenzan entre ellxs. Los vínculos, las alianzas, los diálogos, las articulaciones, los debates, los conflictos involucran a sujetos con permanencia en el campo, y refieren a algunos de los aspectos que han otorgado ciertas características a la configuración escolar concreta.

A partir del trabajo desarrollado, definimos formas de considerar los relatos de los sujetos en relación con la pertenencia institucional de los mismos y a su organización en tanto funcionariado estatal, cuerpo de profesionales, así como desde su identificación como educadores y educandos en tanto aporte a la construcción de la noción de sujeto pedagógico.

...consideramos la importancia de analizar las relaciones y procesos cotidianos no a modo de formulaciones vacías que silencian a los propios protagonistas sino reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social. (Achilli; 2005: 25)

Esta organización de los sujetos supone considerar formas diferenciales de organización en relación con las tareas que realizan y la institución de la que participan; lo que permite señalar diversidad de estructuras de comunicación, información, jerarquías y apropiación de la institucionalidad. Esta dimensión también se encuentra presente en las demás, en tanto la recuperación del lugar de los actores deviene en un insumo central para el trabajo de campo y la indagación sobre diversos ejes de relevamiento.

En la dimensión Institucional nos concentramos en una constitución dinámica, histórica, política y con un énfasis en las tensiones, contradicciones y negociaciones como formas inherentes de cualquier construcción de este tipo. En relación con esta temática, nos resultó relevante el aporte de Rockwell, en tanto señala que “el análisis gramsciano muestra rupturas con las definiciones tópicas, normativas y racionalistas de institución; recupera los múltiples elementos culturales, incluyendo conocimientos y concepciones del mundo implícitos y contradictorios, en juego en la conformación institucional” (Rockwell; 1987:2). En este sentido, el abordaje de las tensiones intenta comprender una problemática, entendiendo que no existe espacio social ni institucionalidad donde la tensión y el conflicto no se encuentren presentes. Es así que el trabajo que realizamos se concentra en visibilizar las zonas en las que se entrecruzan sentidos, se disputan y construyen relaciones de poder, así como orientaciones de las prácticas educativas en contexto de encierro más allá de la pertenencia institucional. De este modo, no sólo se evita el análisis sobre el choque de dos instituciones cerradas en sí mismas, sino que se permite la comprensión de lo que acontece en este cruce que ha sido central en lo que varios actores entrevistados han señalado como ‘hacer escuela en la cárcel’ en tanto práctica política, pedagógica y social con sentido de institucionalización.

La tensión institucional de este modo no denota únicamente la contraposición de lógicas, sino la transformación de formas de comprender la misma y las maneras en que corresponde o no a cada institución intervenir en ella, o incluso podemos enunciar un nuevo dispositivo institucional. Esta dimensión permite apreciar la complejidad de los

modelos escolares si se entiende a la educación como un campo de disputa -como arena de conflictos- y no como la mera resultante del dominio de determinados sectores sociales. De esta manera, nos resulta clave su recuperación histórica situada, evitando la réplica de estudios que hunden sus raíces en los dispositivos europeos, pero escasamente reconocen los procesos regionales de su conformación.

Desde el trabajo relacional entre las dimensiones propuestas, recuperamos las inquietudes identificadas en las experiencias y prácticas concretas, desde las voces de sus protagonistas y actores centrales, para considerarlas al mismo tiempo como espacios de expresión de las formas políticas más generales, tales como las leyes, los programas de acción, las políticas públicas, que se construyen en distintos niveles y jurisdicciones. La dimensión Política se reconoce por la multiplicidad y superposición de intervenciones en el ámbito de lo estatal, siendo lo penitenciario y lo educativo expresiones relativas de ello. En este sentido, esta dimensión considera la política en términos de leyes y normativas, así como también en tanto apropiación de las mismas en el contexto específico de cruces jurisdiccionales y ministeriales, siendo la intersectorialidad un concepto que ha colaborado a comprender lo que se presenta como fragmentado, contrapuesto o en tensión (Cunill-Grau; 2014). Otro sentido que asumimos en la recuperación de una lectura de la política, refiere a las decisiones que les referentes más próximos al funcionamiento de la experiencia de la escuela destacan, en tanto las mismas suponen expresiones significativas de modos de entender un plano general de la educación y del contexto carcelario.

La dimensión política se encuentra planteada desde cierta centralidad por el estudio de lo estatal, tanto desde la recuperación de la normativa vigente en el período, como desde una serie de problematizaciones en lo referido a sus dinámicas organizacionales internas y a las prácticas desarrolladas por sus referentes. Problematizar la categoría Estado que ha permanecido en el centro de las reflexiones políticas, científicas y sociales occidentales modernas y contemporáneas (Bohoslavsky y Soprano, 2010) es un elemento central de esta dimensión en la que se consideran una multiplicidad de producciones estatales.

### **2.2.1.b. Niveles contextuales**

Tomamos la definición de contexto que nos permite considerar el carácter relacional dialéctico de los procesos, el carácter de movimiento en las prácticas y

relaciones, y el carácter contradictorio de conflictividades que se inscriben en los procesos sociales. Contexto, entonces, puede entenderse como:

...determinada configuración temporoespacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socioeducativa que nos interesa. Configuración constituida –constitutiva- por un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas temporoespacial. (Achilli; 2013: 42)

Dicha perspectiva propone la definición de niveles como diferentes configuraciones contextuales que remiten a distintos ámbitos en que se producen procesos que suponen analíticamente dinámicas y sujetos diferentes. Achilli propone identificar en cada nivel el desarrollo de procesos con determinada particularidad, sin por ello considerar que se autonomizan, sino que se interrelacionan y entrecruzan asumiendo singularidades que requieren ser identificadas y comprendidas.

Podríamos decir que desde un punto de vista teórico metodológico general, estas referencias sobre contextualización indican una preocupación por el conocimiento de análisis de campos concretos intersectados e interrelacionados por procesos que los trascienden. (Achilli; 2013:45)

Para trabajar en torno a la idea de contexto como herramienta para organizar el conocimiento acerca de la realidad en estudio, realizamos una serie de definiciones temporo espaciales que operan como arbitrarios, al tiempo que reconocemos que dichas definiciones no funcionan al modo de “límite preciso”, sino de aproximaciones a una forma de relacionar cada nivel y las formas en que se condicionan mutuamente. El desafío se encuentra en construir esos nexos relacionales entre contextos y dimensiones de análisis que permiten avanzar en la comprensión del objeto de estudio.

En este sentido, referimos al desafío de construir la conexión de las escalas contextuales en una misma época, sin subsumir las mismas entre sí, sino habilitando la aparición de tensiones, contradicciones y conflictividades entre las lecturas que se pueden realizar, evitando concepciones dualistas, reducciones unidimensionales u homogeneizantes. La definición de niveles contextuales resulta así de un ejercicio analítico por comprender las condiciones en que se desarrolla la experiencia en estudio. En esta investigación constituimos tres niveles: el nivel de la práctica escolar, el nivel de la política y el nivel de lo social.

El nivel contextual de la práctica escolar considera la experiencia que se organiza en la co-presencia de los actores en las prácticas cotidianas en el espacio social organizado como escuela secundaria en la cárcel de mujeres. Este resulta ser “un modo de contextualizar procesos a escala de la co-construcción (Rockwell; 1996) de las múltiples interacciones y relaciones de los sujetos entre sí que, al mismo tiempo, se impregnan de distintos entramados contextuales” (Achilli; 2013:42). La denominación de este nivel referida a lo escolar apunta a reforzar la perspectiva de estudio pedagógico de este trabajo, cuestión que suele diluirse en contextos hostiles como el carcelario. De este modo, el centro del estudio gira en torno a lo que sucede en el ámbito de lo escolar y lo educativo, entendiendo que el ámbito carcelario no se configura como un enclave territorial exclusivamente, sino como un entramado institucional del cual sólo se conocen determinados aspectos desde el particular lugar desde el que investigamos. Nombrar la cárcel desde la preocupación pedagógica no es estudiar específicamente la cárcel, sino enunciar y valorar la especificidad de lo educativo en ella y en el marco más amplio de la escolaridad para los sujetos de la modalidad ECE. La enunciación opera, a su vez, como un reconocimiento de la limitación de la mirada respecto a la diversidad de aristas que configuran la experiencia carcelaria para los sujetos detenidos –así como para quienes trabajan en ella– y de la posición objetiva desde la que se elaboran interrogantes específicos para este trabajo.

Este nivel contextual refiere específicamente a los procesos que se desarrollan en el ámbito del Anexo n°1 ubicado en el edificio del Establecimiento Penitenciario de Mujeres en el Complejo Carcelario de Bouwer, como también a los ámbitos en que los actores escolares desarrollan sus prácticas en el CENMA “Prof. María Saleme de Burnichón” en su sede ubicada en la ciudad de Córdoba.

En segundo lugar, se define el nivel contextual de las relaciones político-estatales que involucra la consideración de lo que acontece en el ámbito de las relaciones entre ministerios y dependencias estatales, así como con otras entidades -Universidad Nacional de Córdoba- que dieron lugar a configuraciones institucionales específicas -como la Mesa de Trabajo Intersectorial, en el marco de la Resolución N° 127/2010-. Este nivel se configura en un ámbito que por momentos –y a través del relato de los actores– se presenta separado de la experiencia escolar cotidiana y, por momentos, confluye. La referencia a la falta de conexión entre el primer nivel y este segundo nivel, es uno de los elementos que se toman para el análisis y que lleva a considerar sus particularidades y, en especial, sus relaciones.

Finalmente, se define el nivel contextual socio-histórico, el cual “resulta un intento teórico metodológico por entender ciertas conexiones profundas que las transformaciones políticas, económicas, culturales van anclando en las prácticas y significaciones que diariamente construyen los sujetos” (Achilli; 2013: 41). En este sentido, resultan menos contrastables en una realidad delimitada específicamente y operan en la comprensión de las disputas por la hegemonía en una época. Es en relación con esto que se sostiene la necesidad de resaltar algunas aristas que en el marco nacional y global han definido la administración del delito y su castigo, así como los sentidos de lo educativo para lo cual la noción de sujeto pedagógico resulta central. Es propicio también considerar, en este nivel contextual, las expresiones de movimientos sociales y feministas que se manifiestan contra las desigualdades y violencias a las que se enfrentan mujeres y LGBT+ por motivos de género. Proceso que se puede identificar con claridad en los avances legislativos, como manifestación de cambios y disputas en el marco de regímenes de poder vigentes en la sociedad.

### **2.3. Definiciones en torno al trabajo de campo**

En función de lo que expresamos hasta el momento, tomamos decisiones metodológicas respecto de las formas de aproximación y trabajo en el campo, redefiniendo -desde el momento de la presentación del proyecto inicial- aquello que se representaba como tal. De este modo, la consideración inicial de la etnografía en el campo, desde una perspectiva etnográfica tradicional –como aquella entendida por la presencia física en el espacio social que configura el marco empírico– fue modificándose en base a las condiciones de posibilidad para el desarrollo de la misma. Es así como paulatinamente el campo y la permanencia en el mismo resultó de una reconstrucción diacrónica y multisituada de las intervenciones en el marco del proceso de investigación, y una ampliación hacia un enfoque político-antropológico, con mayor peso en la consideración de documentos oficiales (Muzzopappa y Villalta; 2011). En esta línea, Hidalgo (2018) plantea la pertinencia de una etnografía multisituada al momento de investigar sobre lo carcelario, y específicamente sobre el entramado de lo educativo en la cárcel.

La etnografía multisituada subraya el hecho de que se podría abandonar la idea de un campo de límites preestablecidos, a los efectos de beneficiar la conjunción o yuxtaposición de tramas argumentativas que permitan ampliar

y/o abrir las indagaciones a lo largo del trabajo de investigación. (Hidalgo; 2018:99)

A partir de estas reflexiones, desarrollamos la experiencia de campo como una práctica extendida en el tiempo y discontinua -en lo referido a la presencia en el espacio escolar propiamente dicho-. Al señalar lo discontinuo en el trabajo de campo, se hace alusión al lapso de tiempo en que se realizaron diferentes acciones que luego recuperamos en el proceso de construcción y delimitación del mismo, en base a los objetivos y preguntas de esta investigación. Esta situación, como señalamos al comienzo de este capítulo, nos permitió una articulación entre las reflexiones e ingresos al campo, los conocimientos parciales y fragmentados de los primeros acercamientos, y la triangulación de información respecto de la experiencia investigativa, laboral y activista. En este tiempo, intentamos traspasar las barreras de conocimiento que marcaron las primeras lecturas del campo –como una característica propia del espacio carcelario y de su hermetismo para la comprensión de su funcionamiento–, dando lugar a una reflexividad posible desde cierto distanciamiento con esa cotidianeidad. A su vez, esta permanencia en el campo y modificaciones en las formas de *estar* en el mismo, permitieron avanzar en la afirmación de que sólo es posible conocer parcialmente el espacio carcelario y que realizamos la incursión hacia el conocimiento de lo educativo y escolar desde una perspectiva que habilita determinadas imágenes mientras obtura otras.

En este recorrido temporal y espacialmente diverso –en tanto incluye al espacio escolar en un establecimiento carcelario, pero también el Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA) madre<sup>8</sup> fuera del mismo y la aproximación a espacios ministeriales de diversas dependencias– fuimos construyendo una idea de campo vinculada a lo estatal. Esta vinculación no surgió como una certeza desde el comienzo, sino que se presentó como devenir del modo en que fuimos delimitando el objeto de estudio. Es así que llegamos a un interés por la comprensión de lo estatal, en tanto refiere a la administración y organización de las instituciones que son señaladas en las antípodas de esta disputa.

De este modo, abonamos a la construcción de un abordaje del campo atravesado por la consideración y estudio de documentos así como la recuperación de relatos de protagonistas –en tanto informantes y testimonios–. Es decir, al trabajo sobre dos

---

<sup>8</sup> Esta denominación refiere a la dependencia administrativa del Anexo n°1, que se encuentra en el Establecimiento Penitenciario n°3, cárcel de mujeres.



fuentes centrales: documentos y relatos recopilados a través de entrevistas y comunicaciones institucionales. No obstante, la recuperación en términos de memoria personal referida a la permanencia en el campo durante los años anteriores al período de realización de esta investigación, fue central para comprender el sentido de las referencias recuperadas. Incluso, la relectura de escritos personales al momento de ocupar otros lugares en el ámbito escolar en el mismo establecimiento penitenciario, y la construcción del necesario distanciamiento de esa escritura, permitieron reconocer un posicionamiento *'en el adentro'* diferente a las condiciones construidas *'desde afuera'*. Reconocer estos momentos del estar en el campo colaboró en la forma de definir una construcción progresiva del objeto de estudio y de las estrategias de delimitación del marco empírico para una etnografía multisituada. Sobre las formas de establecer los límites del campo, recuperamos el aporte de Muzzopappa:

... desarrollar una etnografía multisituada resulta una propuesta fértil, en tanto abandona la idea de un campo de límites preestablecidos para proponer que el mismo se construye a partir de sendas, tramas, conjunciones o yuxtaposiciones de locaciones, en las cuales el etnógrafo *'establece alguna forma de presencia, literal o física, con una lógica explícita de asociación o conexión entre sitios que de hecho definen el argumento de la etnografía'*. (Marcus 2001, p. 118 citado en Muzzopappa; 2011:34).

En este sentido, podemos afirmar que hemos construido el campo a través de sucesivas operaciones que se realizan a nivel espacio-temporal, pero también como resultado de la conjunción de dimensiones y contextos diversos. Realizamos acciones que permiten tejer relaciones y sentidos que no se encuentran explícitamente presentes en el espacio material que se imagina al enunciar una escuela en la cárcel, sino que refiere a categorías sociales y referencias político-pedagógicas respecto de lo que involucra la misma. El campo fue definiéndose respecto de relaciones construidas analíticamente, que presentan determinados elementos referidos a la cotidianidad del espacio de vida que define en estas intersecciones institucionales, pero también respecto de cómo las mismas están organizadas, condicionadas y tensionadas desde otras arenas de lo estatal y lo social.

### **2.3.1. Definición del referente empírico**

La definición del referente empírico fue parte de un proceso para comprender el alcance y condiciones de realización de esta investigación. Desde una primera idea que

apuntaba al establecimiento de un estudio comparativo entre la situación de la escuela secundaria en la cárcel de varones y la de mujeres, mudamos hacia la pertinencia de concentrar la mirada sobre aquello que sucede en la escuela en la cárcel de mujeres. Los incipientes estudios sobre la situación educativa de las mujeres y LGBT+ en contextos de encierro, potenciaron la definición de apostar a un espacio poco conocido y de denostada relevancia al momento de estudiar su especificidad.

Es así como definimos trabajar en el marco del Anexo n°1 del Centro de Educación de Nivel Medio para Adultos (CENMA) Prof. María Saleme de Burnichón, cuya dependencia física se encuentra en el espacio destinado a educación en el Establecimiento Penitenciario N°3, Cárcel de Mujeres, del Complejo Penitenciario de Bouwer, en la Provincia de Córdoba. Esta definición no sólo refiere a la indicación de un espacio social determinado, sino que -luego de sucesivos acercamientos- nos permitió reconocer que a través de sus modificaciones en el tiempo refiere a momentos clave en un período que se considera fundacional y particularmente denso respecto de los cambios políticos e institucionales a nivel provincial y nacional, tanto desde lo normativo como desde la consolidación de la experiencia pedagógica específica.

Es así que el período sobre el cual se concentra este trabajo corresponde al definido entre los años 2003-2015, entendiendo que en el mismo confluyeron una serie de actuaciones que dieron forma a esta escuela secundaria en lo particular, y a la construcción de una propuesta pedagógica más general. La información indica que el Anexo fue creado formalmente en el año 2003, momento en el que coinciden una serie de modificaciones institucionales y políticas a nivel provincial y nacional. Este período se extiende hasta el año 2015, en el que tuvieron lugar cambios institucionales –como el cambio de autoridades escolares y del ámbito educativo del servicio penitenciario– y políticos, que admiten nombrar un ciclo factible de considerar desde cierta unidad.

### **2.3.2. El trabajo con los documentos. La lectura de los materiales de producción política-pedagógica**

En la medida en que el trabajo de campo fortaleció la perspectiva de recuperación de documentos, evidenciamos una serie de situaciones que forman parte de las reflexiones sobre la accesibilidad, los códigos de conservación, las dinámicas de registro, las expresiones que finalmente dan forma a producciones que son consideradas representativas de un momento de la política (Muzzopappa, 2011). En este sentido, al nombrar los documentos hacemos referencia a una multiplicidad de producciones que

resultan centrales en la composición del campo y que van desde normativas nacionales y provinciales, resoluciones, documentos para el debate, documentos base y lineamientos generales, disposiciones institucionales, proyectos institucionales, planificaciones e informes de acción que resultan productos culturales y político-pedagógicos de diversos actores y funcionarios estatales, presentes en territorio y con responsabilidad sobre el mismo.

Esta diversidad de documentos, a su vez, involucra diferentes formas de producción y acceso que denotan las características de las burocracias a las que remiten, pero también su jerarquía y relación. Es así que no todas las referencias a las que hemos llegado a través de las políticas y el relato de entrevistados encuentran su correlato documental, lo que nos permite presuponer que existe un espacio de lo estatal que sucede con un escaso registro escrito, al que no hemos podido acceder en el marco de esta investigación -lo que dificulta y complejiza su análisis-. Esto se expresa en dos sentidos: por un lado, en lo referido a las disposiciones institucionales que se realizan mayormente desde el ámbito penitenciario y, por otro, a las formas de comunicación interinstitucional como las notas que se presentan desde el ámbito educativo hacia la administración del establecimiento o del servicio penitenciario. Respecto de esto último, las notas escolares dirigidas a la coordinación del área de educación del Servicio Penitenciario que se presentan por escrito, con estrictos protocolos -tanto en lo referido al destinatario como a los tiempos-, reciben respuestas expresadas de manera oral. De este modo, la línea documental de esas notas se encuentra incompleta ya que no tenemos acceso a las resoluciones o a las argumentaciones en torno a las mismas. Esto, en ocasiones ha sido subsanado a través de la reconstrucción de los relatos de los protagonistas, pero presenta limitaciones. Esta estrategia centrada en la oralidad, y marcada desde lo escolar como una manera de funcionamiento habitual, deja en desigualdad de condiciones a quienes deben llevar adelante determinadas acciones en base a diálogos, permisos o negativas emanadas de autoridades educativas o penitenciarias.

Las diversas estrategias desplegadas en la medida en que la comprensión de los documentos no refiere sólo a su lectura, sino a su contextualización, han significado problemas de índole metodológica para analizar las lógicas de funcionamiento de diferentes instituciones del Estado (Muzzopappa y Villalta; 2011). Desde esta mirada de la producción documental como producción política, que entiende a su vez a lo estatal

como una arena de compleja conformación, realizamos el análisis de los documentos (Ball, 1994; Fraser, 2015).

Para organizar la multiplicidad de información que expresan estas producciones realizamos diversos procesos de síntesis en gráficos como el siguiente:

Cuadro n° 1: Instrumento de sistematización del corpus normativo

AÑO	LEY	DECRETO	RESOLUCIÓN	ANEXO	DOCUMENTO/ LINEAMIENTOS	PROGRAMA/ ACCIÓN

Este gráfico permitió unificar un único documento con la información referida al marco normativo nacional y provincial que rastreamos y analizamos a lo largo del trabajo. A su vez, permite identificar momentos de cambios relevantes en la consideración del desarrollo de la Educación en Contextos de Encierro. Por otra parte, realizamos una serie de abordajes sobre el corpus documental referido tanto a esta normativa como a otras producciones oficiales en los referidos a los ejes de indagación definidos, como se expresa en el siguiente cuadro:

Cuadro n° 2: Instrumento de análisis de corpus documental.

DOCUMENTO	SUJETX PEDAGÓGICO	ESCUELA	MODALIDAD JyA / ECE	POLÍTICA EDUCATIVA/ ESTADO

Esta estructura de pregunta a los textos, permitió organizar comparativamente modelos educativos, modelos escolares y formas de delimitación de lo que se entiende por educación en contexto de encierro, resaltando el proceso de creación y fortalecimiento de la modalidad ECE y el protagonismo de lo estatal como continente de la experiencia educativa.

### **2.3.2. a. Legislaciones y normativas para la construcción del marco de la educación en contexto de encierro**

Al momento de comenzar el recorrido de indagación documental, realizamos múltiples procesos de definición del universo considerado como directamente vinculado al objeto de estudio. En este sentido, destacamos la necesidad en términos de estudio de realizar un recorte de aquella normativa presente en la organización de lo escolar en contexto de encierro, y que a su vez se encuentra imbricada en las condiciones de vida y acceso a derechos de la población carcelaria que, para el caso específico, en las últimas décadas ha sido sujeto de avanzada en políticas de reconocimiento y de redistribución (Fraser, 1997).

Respecto de ello, las normativas referidas a derechos conquistados por la población LGBT+ -que en el país ya cuentan con una década desde su sanción- no se refieren directamente a la situación de las personas privadas de libertad pero han redefinido marcos de reconocimiento de derechos, aunque no siempre cuentan con el correlato de cambios institucionales que respeten y acompañen las modificaciones materiales y de abordaje que son requeridos. Del mismo modo, se puede hacer referencia a la normativa orientada a la prevención, sanción y erradicación de las formas de violencia contra las mujeres, relacionadas -a su vez- a las referidas a procreación y parto respetado, así como aquellas referidas a derechos de niñas, niños y adolescentes.

Trabajamos sobre un cuerpo normativo disperso, ya que no se encuentra organizado en torno a los contextos educativos en las cárceles, sino que en algunos casos refiere a la organización de la ejecución de la pena privativa de la libertad. En este sentido, el período seleccionado para reconstruir el proceso de conformación de la escuela secundaria en la cárcel de mujeres de la provincia de Córdoba, se condice con un proceso nacional de visibilización, ampliación y fortalecimiento de la situación de la educación en las cárceles del país. En la construcción de este recorrido, cabe destacar que ha sido preciso acompañar la lectura del texto de las normativas con indagaciones documentales y bibliográficas para contextualizar el alcance de las modificaciones incorporadas por las mismas. Las normativas que conforman parte del trabajo documental son interrogadas y analizadas desde esta perspectiva como formas de expresión de diferentes posiciones, de definición de encuadres institucionales y relaciones interinstitucionales que resultan contrapuestas por momentos.

En síntesis, se ha apuntado a definir un marco de legislaciones que han tenido como objeto la definición, creación y/o modificación de las prácticas y experiencias educativas en contextos de encierro carcelario, ya sea a través del tratamiento específico o del marco general que le contiene. Realizamos este análisis sobre las legislaciones

nacionales y de la provincia de Córdoba más destacadas. En este apartado, realizamos la distinción necesaria entre leyes y decretos reglamentarios, ya que consideramos a los fines analíticos distinguir el poder desde el cual emanan los mismos. Mientras que las leyes resultan de procesos legislativos de debate y oposición, desde los que se llega a cuerpos narrativos que condensan esos debates cual productos canibalizados, los decretos reglamentarios son producidos en el ámbito del poder ejecutivo –nacional y provincial– de acuerdo a una interpretación de la legislación y respondiendo a concepciones diversas respecto de las condiciones en las cuales la misma debe realizarse. En el siguiente cuadro identificamos las leyes y decretos reglamentarios que han sido considerados:

Cuadro n° 3: Legislación y reglamentación de la educación en contexto de encierro.

NORMATIVA	JURISDICCIÓN	AÑO
Ley N° 24660 – Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad	Nacional	1996
Ley 8812/00 – Provincial de adhesión a la ley 24660.	Provincial	2000
Ley N° 26.150/06 de Educación Sexual Integral.	Nacional	2006
Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional	Nacional	2006
Decreto PEP n°344 reglamentario de la ley 8812. Reglamento de Internos Condenados.	Provincial	2008
Decreto PEP n°343 reglamentario de la ley 8812. Reglamento General de Internos Procesados.	Provincial	2008
Ley Nacional N° 26485 de Protección Integral de las Mujeres.	Nacional	2009
Ley Provincial de Educación 9870/10	Provincial	2010
Ley N° 26.695/11, modificatorios de la Ley 24.660/96 de aplicación de la pena privativa de la libertad, Capítulo VIII “EDUCACION”.	Nacional	2011
Decreto Reglamentario N° 140/15 de la Ley N° 26695/11	Nacional	2015

En este sentido, entendemos de manera transversal el impacto que pudieran tener otro tipo de normativas sobre la población penal y la que específicamente se encuentra como población activa de servicios educativos, o demanda potencial, a hacer uso de los mismos y en ejercicio del derecho a la educación. Sin embargo, a los fines de realizar un recorte, es preciso destacar que no se han considerado todas las normativas que regulan la vida en el encierro, sino aquellas que -a nuestro criterio- tienen mayor impacto sobre la especificidad de nuestro objeto de estudio.

### **2.3.2.b. Documentos y producciones estatales para la educación en contexto de encierro**

Al momento de distinguir los documentos oficiales considerados, reconocemos una serie de producciones de diferentes características narrativas y autoritativas, que expresan distintos objetivos respecto de las prácticas educativas. Por este motivo, decidimos presentar por separado lo que hemos considerado producciones culturales y políticas que no sólo apuntan a la definición normativa sino a la construcción de sentido respecto de la misma, en el juego de modificar o transformar determinadas formas de organización y acción en el ámbito de la educación en contexto de encierro.

En el período relevado, hemos trabajado sobre diversas fuentes documentales: documentos y lineamientos emanados de organismos oficiales, programas nacionales referidos a la Educación en Contextos de Encierro (ECE), materiales de producción estatal nacional -Colección de libros “Pensar y hacer en ECE”- y provincial -“Educación en Contextos de Encierro”-, e informes sobre el desarrollo de las líneas de trabajo del período 2003-2015 del Ministerio de Educación de la Nación. Los documentos considerados bajo este espectro refieren a producciones estatales, por lo que se entienden como constructos político-pedagógicos que expresan determinadas formas de entender la educación en contextos de encierro –y su modalidad educativa– desde organismos nacionales y provinciales, y a su vez diferentes dependencias en el marco de la estructura de lo estatal. Y, si bien configuran cierto encuadre de las experiencias, configuran un texto referido a la reflexión más que a la coerción sobre las mismas. En este sentido, reconocemos una diversidad de perspectivas, que marcan estilos de escritura, debates y comunicación.

Como refiere Ball (1994), las leyes construyen condiciones políticas y simbólicas para la organización de las prácticas, pero no las determinan. Al mismo tiempo, reconocemos otra serie de constructos –a veces como lineamientos, otras como programas de acción o materiales destinados a los actores en territorio– que expresan una producción compleja que apunta a orientar los procesos que se espera transformar o conducir. Su análisis demanda cierta consideración de los debates a los que refieren y las síntesis a las que intentan llegar, más en términos de disputa y de construcción de marcos para la acción que como acuerdos a los que se haya arribado con antelación. Cabe afirmar que los textos considerados funcionan en un doble sentido, como avances

relativos en la definición de una arena de lo estatal en contextos de conflicto y como orientaciones para el accionar de un funcionariado estatal diverso, disperso y en tensión.

Cuadro nº 4: Documentos y producciones estatales para la educación en contexto de encierro.

TEXTO	AUTORIDAD	JURISDICCIÓN	AÑO
Programa Nacional “Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad”	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.	Nacional	2004
Documento elaborado en el marco del Seminario Virtual 2004. “Problemas significativos que afectan la educación en establecimientos penitenciarios”	Programa Nacional “Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad”.	Nacional	2004
Documento Preliminar – “Educación y Formación para el trabajo en establecimientos penitenciarios”	Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad y Programa de Educación para el Trabajo y la Integración Social	Nacional	2005
Líneas de trabajo	Programa Nacional “Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad”.	Nacional	2004 - 2007
Resolución 22/07 “lineamientos para un Plan Federal de la EPJA 2007-2011”. Anexo 1. Plan Federal de Educación Permanente de Jov. y Adultos 2007-2011-	Consejo Federal de Educación	Nacional	2007
Resolución N° 58/08 aprobatoria del Postítulo “Especialización docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro	Consejo Federal de Educación	Nacional	2008
Plan de Educación de Jóvenes y Adultos en la provincia de Córdoba	Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación	Provincial	2008



Resolución 87/09. Documento Base Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.	Consejo Federal de Educación	Nacional	2009
Resolución No 127/ 2010 Anexo - Documento base: “La Educación en Contextos de Privación de la Libertad en el Sistema Educativo Nacional”	Consejo Federal de Educación	Nacional	2010
Resolución nº: 118/ 2010 Anexo 1 - Documento Base - Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.	Consejo Federal de Educación	Nacional	2010
Producción editorial “Pensar y hacer educación en contextos de encierro”,	Ministerio de Educación de la Nación	Nacional	2010 - 2011
Lineamientos Generales Centros de Actividades Juveniles. Manual para la organización en contextos de encierro	Programa Nacional de Extensión Educativa, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Ministerio de Educación de la Nación. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.	Nacional / Provincial	2011
Lineamientos de la política educativa de la Educación de Jóvenes y Adultos	Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación	Provincial	2015
Producción editorial “Educación en contexto de encierro”	Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, Educación en Contextos de Encierro.	Provincial	2016 - 2018
Material audiovisual: Entrevista a la coordinación de la Modalidad ECE.	Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Actualización Académica en Educación para Jóvenes y adultos	Provincial	2017
Modalidad Educación en Contextos de Encierro: Informe sobre el desarrollo de las líneas de Trabajo 2003 – 2015	Ministerio de Educación	Nacional	2018

Desde esta mirada, la lectura de este material puede comprenderse como una instancia más en la que logra sintetizar un debate de época y, de cierto modo, un intento

por prevalecer sobre otras perspectivas. Sin embargo, cabe destacar que su análisis da cuenta de mediaciones, comunicaciones y espacios de interlocución que refieren a diferentes niveles de intervención, con desiguales formas de injerencia en las experiencias concretas.

### 2.3.2.c. Producciones escolares de la escuela secundaria en contexto de encierro

En el abordaje de diferentes producciones relacionadas a la cotidianeidad escolar, hemos considerado aquellas que refieren a proyectos en los cuales se vierten una serie de reflexiones que dan sentido a la particularidad de la experiencia que se desarrolla en este espacio escolar, y no así a todas las producciones escritas como podrían ser planificaciones docentes o de efemérides. Los materiales que rastreamos con esta impronta refieren a encuestas a estudiantes, proyectos institucionales, proyectos de desarrollo de actividades en el marco del centro de actividades juveniles, propuestas de trabajo en torno a la ESI. También recuperamos producciones escritas y gráficas de mujeres y LGBT+ en el marco de estas actividades educativas. En el próximo cuadro presentamos los materiales considerados:

Cuadro n° 5: Materiales escolares – Anexo 1 – CENMA “Prof. María Saleme de Burnichón”

TEXTO	AUTORIDAD	AÑO
Taller Institucional 2012 - Presentación de los criterios discutidos y consensuados en la elección: Ciclo Orientado en ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN	Coordinación Anexo	2012
Proyecto CAJ - Proyecto de gestión	Coordinación Centro de Actividades Juveniles	2012
Notas escolares	Coordinación Centro de Actividades Juveniles	2012-2013
Proyecto Institucional	Coordinación Anexo y docentes	2013
Proyecto Espacio de Vinculación Socio Ocupacional.	Coordinación Anexo y docentes	2013
Proyecto Institucional	Coordinación Anexo y docentes	2014
Propuesta de trabajo para el ciclo lectivo	Coordinación Anexo y docentes	2015
Proyecto de intervención para la implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150	Docentes	2015

El carácter de estas producciones resulta diverso en cuanto a las formas de expresión, en tanto en algunos casos denotan síntesis de procesos, análisis de contexto y/o denuncias acerca de dificultades que se atraviesan. La forma en que hemos realizado su recopilación y análisis ahonda en la lectura y reconstrucción del contexto y de las tensiones en el marco de la experiencia educativa en contexto carcelario. La palabra escrita, diferida en el tiempo, de los sujetos protagonistas –directivos, docentes y talleristas– interesa como registro de posiciones ocupadas, formas de enunciar lo conflictivo y de anunciar vías de intervención. Cabe señalar que el acceso a estas fuentes documentales ha sucedido centralmente de la mano de los sujetos entrevistados, y no a través de una búsqueda exhaustiva del archivo escolar. Fue entonces la impronta de lo trabajado en las entrevistas, la que orientó la búsqueda de ciertos documentos, sin ánimo de considerar la totalidad del universo de lo escrito en el ámbito de esta escuela en el período trabajado.

### **2.3.3. Definiciones acerca de los procesos de entrevista**

En el marco de la definición de las estrategias más acordes de aproximación y conocimiento del campo, realizamos entrevistas abiertas a docentes, directivos, coordinadores y estudiantes que han participado en el período 2003-2015 de esta experiencia escolar. Se optó por recuperar y volver a trabajar sobre las entrevistas realizadas en el marco de la tesis de licenciatura, reconociendo en las mismas el carácter documental que revisten y la posibilidad de abarcar una lectura más amplia en el tiempo establecido como período de estudio. Analizamos esta documentación de maneras disímiles a los objetivos que habían orientado su realización, motivo por el que resignifican su lugar en el marco del trabajo de campo en tanto documento elaborado en otro contexto, pero factible de ser analizado bajo la luz de las nuevas preguntas de investigación.

Cabe señalar que en el presente trabajo priorizamos el diálogo con referentes, por un lado, del ámbito educativo específicamente vinculado a la arena del Ministerio de Educación –tanto en su gestión provincial como nacional– interviniente en la unidad de análisis y, por otro, con mujeres estudiantes en libertad o prisión domiciliaria.

El marco de las entrevistas definió sus límites a partir de las organizaciones requeridas para lograr el encuentro con los referentes. Esta organización devino de la definición, en base a la experiencia en el trabajo de tesis de licenciatura, de entrevistar a

les sujetxs en un ámbito ajeno al espacio carcelario debido a la identificación de condicionantes subjetivos y objetivos que el mismo impone, incluso en el ámbito escolar. Sin embargo, la realización de las entrevistas en el ámbito libre involucró diferentes y nuevas limitantes, debido a las condiciones laborales y de vida de quienes fueron convocados a relatar su experiencia.

La forma de desarrollar y comprender el producto de los encuentros de entrevista como narrativas co-construidas de manera particular con cada una de las sujetxs entrevistades, organiza el análisis de los materiales resultantes como textos complejos que no sólo hablan acerca de los interrogantes que se realizan en el marco de esta investigación, sino de determinadas trayectorias de vida, escolares, laborales e institucionales. Estas trayectorias no son en sí mismas objeto de conocimiento, pero sí resultan significativas por el aporte que realizan desde diferentes formas de comprender la realidad y habitar el espacio común que resulta ser la localidad que se estudia, así como abona a la perspectiva de interseccionalidad que hemos asumido. Se define, así, a la instancia de entrevista como aquella que posibilita la producción de una narrativa, a través de la palabra de las entrevistades como expresión parcial de la propia vida, del lugar ocupado, de la realidad leída en primera persona. Pero también como testimonio en el marco de procesos institucionales dispersos, que políticamente se construyen sobre porciones de saber, de lugares con una vivencia cotidiana que se presenta como fragmentada. El relato de las entrevistades remite a una construcción compleja y no binaria de lo estatal, lo educativo y lo punitivo.

El proceso de entrevistas se extendió en el tiempo, en el lapso comprendido entre los años 2015 y 2019, motivo por el cual es preciso dar cuenta de que la lectura y análisis de las primeras producciones de entrevista resultaron clave para reconfigurar los escenarios y preguntas desarrolladas en las instancias subsiguientes, así como para reconocer recorridos y aprendizajes acerca del propio proceso de entrevistar.

En un primer momento, las preguntas de investigación -aparentemente flexibles- indagaban de modo estanco al relato acerca de contraposiciones entre lo escolar y lo carcelario. Este sesgo llevaba a contraponer visiones o incluso constatar versiones de la realidad política y legislativa a nivel nacional y provincial para reconocer las formas en que los protagonistas se apropiaban de esas orientaciones. Paulatinamente, alteramos las formas de lectura y pregunta hacia el reconocimiento de las propias formas de construir los relatos de cada referente, y sus propios modos de comprender lo que resultaba tensión en el marco de su accionar. Sin pretensión de fragmentar las lecturas de esta

realidad, fue preciso “dejar decir” a les entrevistades aquello que necesitaban expresar, y “comenzar a escuchar” para reformular las preguntas de investigación y lo que ellas implican.

La posibilidad de realizar y leer estas entrevistas con una escucha atenta a lo que dicen y no sólo a aquello sobre lo que se pregunta, orienta esta acción a la construcción de lo que Trebisacce llama un “audífono para habilitar la escucha” (Trebisacce; 2017) permitiendo que esta instancia no resulte sólo del deseo de indagación sobre determinados temas sino de la capacidad de sorpresa y asombro acerca de lo que la realidad estudiada tiene para decir a través de la palabra de sus protagonistas. Todo esto deviene en una reflexividad antropológica y pedagógica que se constituye en una opción ética-política para con les sujetxs que han sido interpelades en el marco de este trabajo, y que sostiene una vigilancia acerca de aquellas preguntas que puedan ser obturadoras en esta tarea. El lugar de quien investiga y pregunta no resulta transparente entonces, sino que motiva a la comprensión del lugar ocupado en el campo y de las prenociones que funcionan como interpretadoras de la palabra de otros, y es oportuno objetivar para su análisis.

De este modo, con similares ejes de indagación en función de los roles ocupados y del período de vinculación a la experiencia escolar concreta, cada una de las entrevistas funcionó de manera particular orientando líneas de búsqueda. El trabajo sobre el registro de las entrevistas y las desgrabaciones dio lugar, así, a multiplicidad de categorías de análisis que abrieron distintos caminos, no todos conducentes a expresar las tensiones entre lógicas y racionalidades sino también a reconocer los malestares en términos subjetivos, que en el desempeño de las labores cotidianas condicionan las prácticas en contexto. Definimos entonces reelaborar esos malestares en clave de tensiones, ya que lejos de pensarlos en términos personales son referidos al lugar ocupado -ya fuera en el ámbito educativo o en el ámbito del servicio penitenciario-. Los malestares se resignifican, de este modo, en líneas de análisis sobre las condiciones objetivas de desarrollo de la experiencia escolar en contexto de encierro.

En esta dirección, el malestar fue configurando una categoría de análisis. Al finalizar los primeros encuentros, resultaba frecuente la sensación de que las entrevistas no aportaban "datos" o información fehaciente, por la falta de precisión de los relatos, respecto de dificultades por señalar momentos concretos, reconocer políticas públicas, registrar la normativa vigente. En este proceso, transformamos la preocupación por lo que las entrevistas no llegaban a decir, en la pregunta por aquello que sí decían; aquello

que es preciso construir desde el lugar de investigación, no sólo en referencia a la información objetiva y oficial, sino respecto de las formas y los tiempos en que las decisiones y políticas formalizadas llegan al ámbito escolar, de qué modos lo hacen y cómo son apropiadas por sus actores.

De aquí que las testimoniadas presentasen dificultades para inscribir las actividades en los distintos contextos o coyunturas sociopolíticas de aquellos años. Sus recuerdos parecían desordenados e imprecisos, pero en realidad lo eran ante los ojos de quienes buscábamos inscribirlos en la narrativa que recoge la cronología conocida de los grandes acontecimientos ocurridos en el escenario político de entonces. (Trebisacce; 2017:22)

Los tiempos del período construido para el análisis en el marco de este trabajo y los momentos de realización de las entrevistas también pueden considerarse en el marco del análisis. Mientras el período de investigación se define entre los años 2003 a 2015, las nuevas entrevistas comenzaron a realizarse en el año 2017 y hasta el 2019. En este sentido, señalamos que algunas de las implicadas en la experiencia escolar ya no se desempeñaban en sus cargos –al menos para el caso de funcionarias y trabajadoras estatales–, mientras que para el caso de las nuevas entrevistas a estudiantes, se encontraban en libertad. Esto resulta relevante, ya que la solicitud de realización de las entrevistas supuso la propuesta de reflexividad sobre situaciones del pasado reciente y una apelación a la memoria personal, que en cada caso derivó por diferentes caminos.

### **2.3.3.a. Les sujetxs entrevistades**

Al momento de definir a las referentes a entrevistar, tomamos una serie de decisiones respecto de la cantidad de entrevistas y la necesidad de establecer criterios de saturación de lo que las mismas podían aportar. La dimensión poblacional de la unidad de análisis supone un universo limitado respecto de la composición docente y de directivos vinculados al espacio escolar, organizado desde la administración del Ministerio de Educación, pero también respecto de la matrícula escolar posible de interpelar en el ámbito libre al momento de realizar este estudio. La concreción de las entrevistas estuvo determinada por la selección de roles centrales en la configuración de la experiencia en el período. Es así como la palabra de coordinadoras y directoras, docentes y talleristas ha propuesto miradas de la práctica escolar diferenciales. La propuesta a sumar las voces de mujeres que participaron de la experiencia escolar y

continúan un vínculo con la escuela fuera de la cárcel, implicó la posibilidad de resignificar un determinado fragmento del tiempo en el encierro carcelario.

Para el caso de las mujeres en libertad, luego de transitar el espacio escolar en el encierro carcelario, realizamos tres entrevistas. El marco de las mismas se adecuó a las condiciones de comunicación y acceso, así como a sus expresiones de deseo respecto de la comunicación con la investigadora. En los tres casos construimos el vínculo a través de un docente referente de la institución educativa que también está a cargo de un Anexo en la ciudad de Córdoba, al que continúan vinculadas las estudiantes. La diversidad de situaciones personales condicionó los tiempos de encuentro y continuidad de las entrevistas. La predisposición a dialogar sobre su experiencia escolar en el encierro estuvo cargada de reflexiones y memorias que implican un esfuerzo por volver a pasar por situaciones complejas en lo referido a sus causas, la articulación con la justicia, las condiciones de vida en el encierro, su familia e hijes, entre otros. Por este motivo, se decidió realizar una única entrevista, entendiendo que su voluntad es “dejar atrás” esa experiencia, y necesitan en la escucha soluciones a problemas actuales que se vinculan a las secuelas del encierro en sus posibilidades laborales, la reconstrucción del vínculo con sus hijes, la resolución de necesidades básicas, la prisión domiciliaria, el vínculo con la justicia y lo estatal, entre otras. Pudimos reconocer y objetivar la asociación de la escucha del investigador a la posibilidad de narrar una situación y encontrar una respuesta, la que no es posible articular desde este trabajo en particular y demanda una contestación en otros ámbitos que, aparentemente, no están logrando. Esta situación en particular nos llevó a reflexiones respecto del alcance de la interacción y los límites del trabajo de investigación.

El compromiso con la escucha y el respeto por lo que cada entrevistada confió al momento de entablar un diálogo, tuvo que diferenciarse de la posibilidad de intervenir en los problemas particulares tanto de mujeres, como de trabajadores y funcionaries. En relación con ello, el aporte de Rockwell permite enunciar la necesidad de fijar límites a la participación e intervención en las situaciones en que somos testigos o receptores de relatos.

A veces esto suena a una “neutralidad” poco compartida por modalidades más participativas de investigación; no es neutralidad sino una redefinición de compromisos y espacios de acción; por una parte, está el aspecto ético en el que pesa la responsabilidad frente a los entrevistados por la información que nos dan. Por otra parte, es importante abrir la discusión acerca de la

relevancia política de la investigación y sopesar el sentido y la efectividad de la participación posible en la localidad del estudio, frente al sentido mismo de la construcción de conocimientos desde y para determinada posición y acción política, en ámbitos más significativos. (Rockwell; 1987:10)

La permanencia en el campo durante un período extendido de tiempo en diversas funciones –como ya se ha indicado con anterioridad–, nos permitió un conocimiento de los actores, que luego serían interpelados en el marco de la investigación en tanto trabajadores y funcionarios de la educación en la modalidad. El contacto vía mail o telefónico con ellos, habilitó las instancias de encuentro para presentar la investigación y solicitar su participación a través de una entrevista o más. En este sentido, es preciso señalar que el ingreso al campo se realizó con antelación al trabajo de investigación y con motivos académicos y laborales diferentes. Con los objetivos y pautas metodológicas redefinidas, y la construcción de un campo de características singulares, para comenzar el estudio presente fue necesario construir cierta *salida* o distanciamiento del mismo.

A continuación, presentamos el esquema de las entrevistas sobre las que se trabajó analíticamente:

Cuadro n° 6: Entrevistas

	<b>Fecha</b>	<b>Estrategia de recolección de información</b>	<b>Propósito</b>
1	2008	Análisis entrevista a Directora Área Educación EP n°3	Reconocer la perspectiva educativa predominante, desde la organización de la administración penitenciaria.
2	2008	Análisis entrevista a Prof. Educación Física, Área Educación EP n°3	Recuperar nociones clave respecto de lo educativo, desde la experiencia como docente penitenciaria.
3	2008	Análisis entrevista a Psicomotricista, Área Educación EP n°3.	Recuperar nociones clave respecto de lo educativo, desde la experiencia como docente penitenciaria.
4	2010	Análisis entrevista Coordinadora Modalidad ECE	Reconocer los elementos centrales del proceso de creación de la modalidad y de la escuela en la cárcel de mujeres.
5	2017	Entrevista a Ex Directora CENMA “Prof. María Saleme de Burnichón”	Indagar acerca del proceso de creación de la escuela secundaria y los principales



			aspectos de su funcionamiento.
6	2017	Entrevista a Ex coordinadora Anexo n°1 - CENMA “Prof. María Saleme de Brunichón”	Indagar acerca del proceso de creación de la escuela secundaria y los principales aspectos de su funcionamiento.
7	2017	Entrevista a Docente – DD-	Indagar sobre las condiciones en que se desarrolla la práctica docente en la modalidad ECE.
8	2017	Entrevista a Docente – DM-	Indagar sobre las condiciones en que se desarrolla la práctica docente en la modalidad ECE.
9	2017	Entrevista a Ex Coordinadora CAJ	Indagar sobre el proceso de creación del CAJ y su funcionamiento en el Anexo n°1.
10	2017	Entrevista a Equipo Técnico Regional – CAJ –	Indagar acerca de los lineamientos nacionales para la ampliación de CAJ a contexto de encierro, y su funcionamiento en el marco del EP n°3.
11	2018	Entrevista Coordinadora modalidad ECE	Indagar acerca del funcionamiento de la coordinación y su equipo técnico, así como reconocer lineamientos pedagógicos a nivel provincial.
12	2019	Entrevista Estudiante de la escuela secundaria – M-	Indagar acerca de la experiencia de estudiar en el marco de la modalidad ECE.
13	2019	Entrevista Estudiante de la escuela secundaria – S-	Indagar acerca de la experiencia de estudiar en el marco de la modalidad ECE.
14	2019	Entrevista Estudiante de la escuela secundaria – A-	Indagar acerca de la experiencia de estudiar en el marco de la modalidad ECE.
15	2019	Entrevista a Ex – Directora de Educación del Servicio Penitenciario.	Indagar acerca de los principales lineamientos educativos del Servicio Penitenciario de Córdoba.

En base a la recuperación de las entrevistas, se produjeron textos sobre los que se realizaron sucesivos análisis. Primeramente, se realizaron resúmenes temáticos de cada documento en base a los siguientes ejes de indagación:

- cómo se define lo educativo en contextos de encierro carcelario;
- qué concepciones de lo educativo condicionan las experiencias de educación en la cárcel;

- políticas educativas para la escuela secundaria de adultos en contexto de encierro;
- políticas penitenciarias vinculadas a la educación;
- formas de apropiación y resignificación de estas políticas públicas en la cárcel;
- puntos de tensión y conflicto en torno a las experiencias educativas.

Seguidamente, se abordó cada esquema resumen de entrevista bajo la sistematización de categorías de sentido o categorías empíricas, categorías temáticas y categorías teóricas. Retomamos la forma de comprender la codificación cualitativa que propone Dabenigno como:

...una actividad de categorización, clasificación y rotulación de los datos que comienza identificando en los testimonios de entrevista distintos temas, subtemas y conceptos de variado nivel de abstracción (algunos muy descriptivos y otros más teóricos) para luego efectuar comparaciones entre e intracasos que permitan establecer patrones recurrentes y especificidades de los diferentes casos entrevistados” (Dabenigno; 2017: 34).

A partir del desarrollo de esta actividad fue posible avanzar en la identificación y elaboración de las categorías que han sido centrales para el análisis de los ejes de investigación.

### **2.3.3.b. El carácter de las entrevistas: entre fuentes y testimonios**

La cantidad de entrevistas y la distancia temporal entre ellas habilitaron distintas estrategias para recuperar los registros y definir estrategias de análisis. De esta manera, el relato de los protagonistas funcionaron como fuentes dado que permitieron organizar y buscar en una organización política dispersa en diferentes jurisdicciones y ministerios, a la vez que expresaron posicionamientos referidos a las formas en las que esa dimensión de la política aporta a la organización de la práctica educativa. A su vez, en determinados casos resultaron centrales ya que les entrevistados fueron responsables de implementar distintas orientaciones y modificaciones en las formas de organización institucional y escolar. En tanto informantes, nos permitieron reconocer un campo con historicidad. Como testimonios, a su vez, pudieron dar cuenta de un proceso único en donde la participación de cada quien dio forma específica al dispositivo escolar. Recuperamos, en este sentido, los aportes de Hidalgo (2018):

...el registro testimonial de las voces de las personas que se encuentran en estos lugares nos permite, por un lado, visibilizar diferentes historias de vida y trayectorias sociales que quedan atrapadas en procesos de rotulaciones asociados al delito como formas de descalificación a la persona. [...] Asimismo, por otro lado, posibilita avanzar en una comprensión más profunda de lo que sucede en estos espacios con relación a los distintos modos de intentar vivir, percibir y visibilizar procesos de resistencias, de duelos y de dolor. (Hidalgo; 2018:104)

En este proceso complejo de realización de las entrevistas, elaboramos memos como estrategia de control cual herramienta reflexiva sobre la propia tarea de entrevistar. Estos memos, como documentos privados de quien realiza la entrevista (Dabenigno; 2017), resultaron espacios de expresión de inquietudes y preocupaciones respecto del desempeño al momento de conducir la entrevista, la pertinencia de los ejes de preguntas previamente pautadas –a pesar de su modificación en el curso del intercambio– y, también, expresaron las incertidumbres sobre los aportes del relato específico al tema en estudio. Los memos fueron una herramienta a veces elaborada de manera escrita y, otras, a través de grabaciones de voz, las cuales dejaron plasmadas las sensaciones más severas del momento posterior inmediato a la situación de entrevista: incomodidades, cuestionamientos a las formas de preguntar, problematizaciones con el rol de investigadora en cada contexto de entrevista. En este sentido, esta herramienta de seguimiento del propio proceso de quien entrevista, en tanto “vigilancia epistemológica”, forma parte de una responsabilidad asumida al momento de reflexionar sobre los efectos e impacto en la construcción y análisis de datos de la intervención de la investigadora en estas instancias (Dabenigno; 2017).

### **2.3.3.c. La confianza en el marco de la entrevista**

A lo largo del trabajo con les sujetxs entrevistades, adquirió relevancia la ubicación de quien entrevista. En cada una de las entrevistas, el vínculo o contrato entrevistade/entrevistadora fue particular. Haciendo que en los casos en que mayor contenido se esperaba encontrar, la suposición de una complicidad o comprensión intersubjetiva de lo que se deseaba expresar condicionó diálogos sintéticos y apelación a un lenguaje gestual -que intentaba demostrar un acuerdo, algo conocido o algo que podría interpretarse de manera similar al pensamiento de quien estaba hablando-.

En los casos en los que el vínculo con les entrevistades había sido construido en la convivencia laboral de la práctica escolar, la suposición de un rol ocupado como trabajadora distaba de ser esta interpelación en tanto investigadora. La conflictividad permanente en el período ocupado en la coordinación del CAJ, dejaba presuponer que la perspectiva con la que se indagaban ciertas informaciones resultaba de la vocación de señalar los problemas ocasionados por la lógica penitenciaria que dificultaban el funcionamiento esperado y deseado de la escuela. Por otro lado, la presunción hacia quien entrevista como militante política tuvo repercusiones en la construcción del relato de docentes y directivos pertenecientes al ámbito escolar.

El menor conocimiento de personal penitenciario y luego de las mujeres, marcó relatos más dispersos que dejaban entrever, por un lado, las dificultades para comprender el alcance de las preguntas realizadas y, por el otro, la posible complejidad del relato utilizado para elaborar las preguntas como guías de la interlocución.

La confianza como elemento de análisis se torna central, pero dado que ha sido recuperada al finalizar este proceso de indagación resulta crucial que se defina como parte del encuadre de cada instancia desde el comienzo, para potenciar los recursos en juego a través de la palabra de cada referente y las estrategias puestas en juego por quien realiza la entrevista. En este sentido, resulta significativa la cita de Rockwell para no anular estas inquietudes del trabajo de campo sino re elaborarlas en el proceso de construcción de una lectura compleja del trabajo de investigar y producir conocimiento sobre espacios sociales complejos, en los que nos encontramos inmersos como sujetos sociales.

#### **2.3.4. La construcción analítica del trabajo de campo**

El volumen de documentos –ya sea aquellos realizados en el marco de las entrevistas, de las notas, de los marcos jurídicos, de los escritos escolares– no puede ser ordenado linealmente. Más bien, resulta en un entramado de archivos que tejen relaciones cruzadas, lecturas diversas, sujetos, tensiones. Fue preciso en el camino del trabajo buscar herramientas que colaborasen en la selección del material así como en la construcción de recorridos analíticos.

Lejos de una idea mecánica y procedimental de la codificación, se postula aquí que la tarea indelegable para el investigador de sistematización de sus materiales empíricos, requiere ir pensando e identificando simultáneamente

conexiones entre esos textos -sean estos testimonios de entrevistas, registros observacionales o documentos- y las categorías analíticas de cada estudio, hilando temas que se escuchan en las voces de nuestros informantes o emergen de nuestras observaciones con conceptos teóricos que “ajustan” y colaboran en la interpretación y sentido de esos datos. (Dabenigno; 2017:23)

Lo que se puso en juego es la interacción entre el andamiaje conceptual y el trabajo empírico para evitar que se tornen líneas paralelas de indagación. Esa relación ordenada por el trabajo conceptual, pero sensible a las categorías que surgen del campo en tanto categorías sociales/nativas o construidas, requiere de decisiones referidas al alcance del trabajo y a la selección de ejes centrales de análisis. Aunque todo fuese importante y derive en ejes de indagación válidos, no todo podía articularse en el marco de nuestra investigación.

Para su lectura y análisis, se volvió preciso definir una estructura de compilación y organización de la información en base a que se realizaron operaciones diversas tales como: reducción, despliegue y extracción de conclusiones, como parte de un trabajo de codificación cualitativa (Dabenigno; 2017). Sobre los registros y producciones de entrevistas realizamos cuadros de síntesis tematizados, trabajos gráficos exploratorios, y uso de plataformas digitales para presentar y visualizar relaciones. Estas diversas acciones permitieron poner en juego y objetivar lógicas de pensamiento particulares de quien investiga. En cambio, para el trabajo con documentos oficiales -ya sea normativas, lineamientos o producciones escolares- se trabajó en diferentes clasificaciones de acuerdo a los momentos, distinguiendo: dependencia estatal de la cual emanan los documentos, jurisdicción a la que responden, temáticas que abordan, fecha en que fueron aprobadas y puestas en marcha.

La codificación cualitativa fue una tarea continua a lo largo del trabajo, pero que significó revisión y reorganización continua de prioridades y emergentes para el análisis, de la mano del trabajo teórico simultáneo. De tal modo, las contradicciones que surgían demandaron repensar definiciones con las que iniciamos el estudio, encontrar nuevas conexiones entre temas o incluso abandonar categorías y descubrir otras.

En síntesis, el resultado de este trabajo permitió construir categorías analíticas que, en diálogo con las categorías nativas y las categorías conceptuales, organizan la presentación de los principales hallazgos de esta tesis. En este sentido, en el capítulo III trabajamos con las categorías de visibilización, distinción y fortalecimiento para analizar las políticas de reconocimiento y redistribución hacia la ECE durante las

primeras décadas del siglo XXI, identificando las tensiones que tienen lugar en la arena estatal y en la organización de sus burocracias -entre dependencias estatales y jurisdicciones-. Estas categorías nos permitieron confirmar un camino de estudio respecto del campo de la ECE, así como de sus conexiones y diferencias con los estudios en torno a la EPJyA y la cárcel. En el capítulo IV resaltamos, desde la categoría de sujeto pedagógico, la necesidad de nombrar la complejización de la definición de educandos y educadores de la ECE. El centramiento en los sujetos a partir de la resignificación de estas categorías, habilitó nombrar a los educandos reconociendo la disidencia como expresión política-pedagógica de una forma de estar en el ámbito educativo. A la vez que dió lugar al análisis de la conformación de los educadores, incluyendo una mirada integral del contexto y del lugar ocupado por un funcionariado estatal diverso. El último capítulo propone, a modo de categoría analítica, la configuración de un nuevo dispositivo institucional como resultado de las relaciones que logramos establecer entre sujeto pedagógico, educación en contexto de encierro y las formas que tomó el dispositivo institucional en las primeras décadas de este siglo.

A lo largo de este capítulo destacamos la construcción teórica y empírica como un desafío que se realiza de manera simultánea a las diversas tareas que aportan a la construcción del objeto de estudio, a la configuración del campo y a la definición de las estrategias de indagación. A su vez, resaltamos que el trabajo de investigación resulta una práctica social que involucra a sujetos con diferentes niveles de involucramiento en el campo. El reconocimiento de este marco social en el que se realiza la producción académica implica tanto una perspectiva epistemológica como también una mirada crítica acerca de cada una de las decisiones tomadas a lo largo de la investigación y de los efectos que las mismas pudieron tener al momento de conocer, comprender y analizar el universo en estudio.

## CAPÍTULO III: LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO

### Introducción

Este capítulo recorre algunos momentos centrales de la ECE en la provincia de Córdoba. Reconocemos a lo largo del mismo, el trabajo realizado por Frejman y Herrera (2010), Acín (2013) y Ferreyra (2013), quienes han elaborado diferentes estudios acerca de la historia de la EPJyA y de la ECE a lo largo del siglo XX, y en particular en las primeras décadas de este nuevo milenio. En sus trabajos podemos identificar que la relación entre ambas involucra debates y encuentros entre perspectivas educativas que se organizan en base al sujeto y/o al contexto en distintos momentos de nuestra historia educativa.

Acorde al período de estudio que hemos delimitado, nos concentramos en los principales hitos para la ECE entre los años 2003-2015. En esta clave, hemos trabajado desde el análisis del relato de referentes, así como de documentos y normativa nacional y provincial. Respecto de los documentos oficiales y leyes específicamente, cabe señalar -haciendo propias las reflexiones de Rockwell (2009)- que no asumimos los mismos como reflejo de la praxis educativa sino como formas de expresión de determinados debates de época y de las relaciones de fuerza que logran trascender en el tiempo plasmadas en documentos. Atendiendo a una mirada crítica del campo de la ECE podemos sostener que:

Es posible documentar cambios importantes que no contaron con un respaldo legal, así como identificar artículos legales que tuvieron poca influencia real (Rockwell, 2007a). Lo legal incide en las escuelas sólo cuando determinadas personas se apropian de alguna norma y la hacen valer, defendiendo sus derechos o imponiendo sus prerrogativas. (Rockwell; 2009: 160)

Siguiendo esta reflexión, marcamos que aún en contextos que se presentan como hiper-regulados como sucede con el entorno carcelario o la escuela, la normativa siempre refiere a un aspecto de la realidad pero no describe ni contempla la totalidad de la experiencia concreta. Por ello es que este capítulo resulta del diálogo con la palabra de los referentes que nos han significado una fuente de información al respecto del desarrollo de la ECE en la provincia.

Por otra parte, en este capítulo comenzamos a abordar algunos de los aspectos de

la institucionalidad destinada al encierro carcelario de mujeres y LGBT+. Realizamos este encuadre en tanto reconocemos en los cambios institucionales del castigo algunas de las condiciones para reflexionar sobre los modelos educativos y sus implicancias respecto de la disputa sobre lo pedagógico. Destacamos la dificultad por identificar en el proceso de investigación la especificidad de los lineamientos que han marcado la situación educativa en la cárcel de mujeres. Ciertos velos en el discurso oficial que podemos expresar desde enunciados como “igualdad ante la ley” o la consideración de que no existen propuestas diferenciadas para varones y mujeres en situación de encierro, dificultan el análisis de medidas específicas y significaron un desafío para esta investigación.

En este marco, los objetivos de este capítulo son:

- Identificar y analizar momentos clave de la educación en contextos de encierro para las mujeres y LGBT+, en el período 2003-2015.
- Reconocer las variables sexo-genéricas como condicionantes y ordenadoras de la educación en contexto de encierro.

### **3.1. La educación como síntesis de la administración religiosa y estatal**

La educación para las mujeres y LGBT+ puede rastrearse como uno de los objetivos centrales de las instituciones correccionales y penitenciarias del siglo XIX y XX. Más que el castigo, la intencionalidad expresa de modificar y moldear a las mujeres transgresoras han sido algunos de los sentidos recuperados desde diversos estudios (Viel Moreira, 2001; Sanchez Busso, 2009; Remedi, 2012; Vasallo y Ghirardi, 2010; De Miguel Calvo, 2014; Deangeli y Maritano, 2015). La cárcel como una gran escuela de feminidad hegemónica hacia los sectores populares expresa el sentido primigenio de la organización de este dispositivo institucional de castigo. El encierro penal configuró una extensión de la organización social, cultural, económica y política que organizó los cautiverios para las mujeres y LGBT+ -desde perspectivas dominantes en torno al género, la clase y la raza-.

En lo que hemos denominado un sentido amplio de la educación en contexto de encierro, identificamos un proceso de constitución del encierro femenino que fue configurando -desde diversas formas de estatalidad- el dispositivo educativo específico para mujeres y LGBT+.



La primera cárcel para mujeres data de 1862- fue producto de las gestiones de la Sociedad de Beneficencia ante el gobierno municipal que, entonces, administraba la cárcel capitular. En el año 1876 las cárceles de la ciudad de Córdoba fueron colocadas bajo la órbita del Estado provincial. La reforma incluyó a la Cárcel Correccional de Mujeres, que a partir de ese momento dependió del ministerio de gobierno, no obstante la administración inmediata siguió en manos de la Sociedad de Beneficencia hasta 1892; año en que por medio de un decreto del Poder Ejecutivo provincial -con fecha 15 de diciembre- el Gobernador Manuel Pizarro -que había llegado al ejecutivo producto de las conciliaciones entre clericales y liberales- concedió su gestión a la Congregación de Nuestra Señora de la Caridad del Buen Pastor de Angers (Deangeli y Maritano; 2019: 2).

Las Damas de Beneficencia y la administración de la Orden del Buen Pastor jugaron un rol político en la configuración del dispositivo institucional encargado del encierro de las mujeres y LGBT+, que tomó sus rasgos centrales durante la administración a su cargo para luego consolidarse -hacia comienzos de siglo XX- en lo que sería un proyecto correccional femenino (Deangelis y Maritano, 2015). Consideramos que los elementos de este dispositivo refieren a características específicas del encierro femenino, que deben ser resaltadas para comprender las formas de constitución en el proceso de secularización de su administración a lo largo del siglo XX. En trabajos anteriores (Venier, 2018) destacamos que las damas pertenecientes a las elites urbanas de Córdoba asumieron un rol específico –a fines del siglo XIX y comienzos del XX– en la definición de las tareas del Estado y las políticas públicas en asuntos tradicionalmente considerados sociales, pero que se encuentran estrechamente vinculados al modelo económico y productivo de la época. Este sector solicitó un tratamiento diferencial hacia las mujeres y niñas en general, y en particular hacia las mujeres infractoras o detenidas provenientes de sectores populares, proponiéndose como las encargadas de cumplir la tarea de encierro, corrección y colocación de las mismas.

Durante la administración de la Orden del Buen Pastor, las religiosas fueron las encargadas de la organización de la cárcel, y llevaron adelante los dispositivos de reforma y normalización de las mujeres y niñas que llegaban al establecimiento correccional. Las funciones de castigo, corrección y educación se organizaron desde preceptos morales y religiosos que marcaron las condiciones de encierro de las mujeres detenidas (Ini, 2000).

La tarea de la Orden fue sostenida a pesar de fuertes debates a lo largo del siglo XX (Caimari, 2007), en el que se consolidaron cambios en la participación social y

política de las mujeres. En este marco, la cárcel fue depositaria y responsable del desarrollo de una política de Estado en torno al encierro, diferenciado por una perspectiva que colocaba a las mujeres infractoras como débiles morales. Las religiosas estuvieron a cargo del disciplinamiento de mujeres y LGBT+ pertenecientes a sectores populares, siendo ellas en muchos casos provenientes de los mismos. Así lo señalan algunos trabajos que describen los modos de reclutamiento que utilizaba la institución entre las propias filas de niñas y mujeres asiladas/reclusas, que luego de extendidos años de encierro optaban por tomar los votos (Viel Moreira, 2001; Remedi; 2012).

En esta clave, comprendemos la consolidación de lo estatal en la articulación entre sectores e intereses religiosos y políticos que forjaron las características del dispositivo de encierro y corrección de las mujeres y LGBT+. Esto es así, en tanto la delegación en una orden religiosa no supuso un extrañamiento de la administración pública acerca de su funcionamiento, sino que el propio Gobierno de la provincia concedió la gestión y ratificó su funcionamiento a través de la aprobación del Reglamento del Correccional de Mujeres y Asilo del Buen Pastor. A su vez, el presupuesto, las refacciones, el aprovisionamiento de comida y mobiliario de la Cárcel, dependían del Ministerio de Gobierno, Justicia y Culto, de la Policía de la provincia o del mismo Gobernador según el momento o las gestiones concretas (Maritano y Deangeli; 2014).

La definición como seres inferiores y necesitados de tutela sedimentada en la legislación de la época, permitió esta organización hacia las mujeres y justificó la actuación sobre ellas, vinculada a postulados religiosos, morales y de género (Sanchez Busso; 2008). En este sentido, el reglamento de funcionamiento de la cárcel de mujeres (1910) expresaba un ideal de domesticidad que era reforzado en la organización cotidiana del presidio, el cual obligaba –entre otras cosas– a que las condenadas o procesadas mayores de edad preparen la comida para la cárcel de detenidos varones (Deangeli y Maritano; 2015). El refuerzo de las tareas propiamente femeninas que se esperaba de estas mujeres durante y al salir del encierro, fortalecía una perspectiva de servidumbre, de cuidado y de familia -no necesariamente preexistente- que figuraba como ideal para organizar a la clase trabajadora y a los sectores que aún no se encuadraban como trabajadoras en el marco del desarrollo económico y productivo de la ciudad (Vasallo, 2005; Maritano y Deangeli; 2014; Remedi, 2012). En este sentido, el carácter religioso del encierro y tratamiento que se dio a las mujeres detenidas no expresa los intereses de una clase dominante homogénea, sino de sectores de poder religioso, político y económico en tensión. A este respecto, los destinos de las mujeres

al momento de egresar del encierro formaron parte de un debate de época, desde modelos en pugna que plantearon de modo diferenciado los roles productivos de mujeres y varones de sectores populares. Es así que, mientras el modelo de la Orden del Buen Pastor definía la 'colocación' de las mujeres en casas de familia como trabajadoras domésticas (con o sin paga) como ideal de egreso de la cárcel, sectores más liberales entendían que las mujeres debían ser formadas en oficios que les permitieran emplearse en la creciente industria local, el comercio y otras labores demandadas en la época que daban lugar a un tipo de inserción laboral remunerada para las mujeres. Esta perspectiva da cuenta de intereses en tensión entre grupos dominantes, por la consolidación de un modelo de organización social diferenciado según el género, en que las tareas socio-productivas no sólo definían roles al interior del ámbito familiar, sino que suponían un ordenamiento de la comunidad urbana.

En este proceso destacamos el carácter estatal de las decisiones políticas en torno al encierro de las mujeres, como opción institucional que da cuenta de la convivencia de formatos diferenciados según el género en un mismo período histórico. Este aspecto pone en evidencia el carácter científico que pretendió la construcción de penitenciarías para varones, ya a finales del siglo XIX y comienzos del XX, y la permanencia hasta fines de siglo XX de una forma de comprender el delito femenino desde una óptica moral, apenas problematizada tangencialmente por los preceptos del reformismo criminológico (Maritano y Deangeli; 2015:45). En este período, y en base a lo que venimos expresando, podemos decir que el encierro carcelario se configura como una opción instruccional y correccional utilizada como estrategia de orden social diferenciada según la clase y el género.

En este recorrido que realizamos, identificamos que a fines de la década del 60 y 70, los cambios políticos y sociales en la provincia, el país y América Latina modificaron las características de la población privada de libertad. Es así que la inclusión progresiva de las denominadas 'presas políticas' en los primeros años del '70, permiten visualizar un endurecimiento del castigo y la profundización de prácticas de tortura como método sistemáticamente organizado desde las fuerzas de seguridad, y con características específicas para las mujeres. En particular, las prácticas de tortura y abuso sexual, fueron seguidas de tratos degradantes e inhumanos al momento de gestar, parir y de vincularse con sus hijos en el encierro, siendo la entrega a la Casa Cuna de la ciudad una forma de apropiación ilegal que caracterizó a la dictadura. Este proceso se desarrolló en Córdoba de la mano de la intervención del Brigadier Raúl Lacabanne

(impuesto el 7 de septiembre de 1974) en una provincia fuertemente convulsionada por el movimiento obrero organizado y en lucha.

Entre 1974 y 1975 fue llegando a la cárcel del Buen Pastor un número cada vez más grande de presas políticas. En los primeros meses de 1975, unas 40 detenidas de diferentes organizaciones: Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo (PRT-ERP), Montoneros, Peronismo de Base (PB), Fuerzas Armadas de Liberación (FAL), Partido Comunista (PC), se encontraban alojadas allí. Ubicadas en un principio en el pabellón de presas comunes y luego trasladadas a un pabellón especial donde se encontraban aisladas (Tello Weis; 2010:147).

El 25 de mayo de 1975, se produjo en esta cárcel la fuga más grande de la historia de las cárceles de Córdoba, en la que 26 mujeres lograron abandonar el establecimiento, en el marco de una estrategia ideada desde afuera y adentro, en coordinación con referentes de organizaciones militantes de la época. Algunas de ellas fueron nuevamente detenidas y desaparecidas. Este episodio llevó a una reconfiguración de la organización de la administración del castigo carcelario para las mujeres, lo que determinó que a lo largo de este período se concrete el traspaso de la administración de la cárcel de mujeres al Estado provincial. Este proceso no se desarrolló del mismo modo a nivel nacional, donde el traspaso de las administraciones de la Orden del Buen Pastor fueron hacia la órbita del Sistema Penitenciario Federal (Caimari, 2007). En este período resaltamos el fortalecimiento del rol represivo del encierro y la colaboración de las diferentes fuerzas de seguridad desde mediados de la década del 70 (Dantonio, 2013), en la detención y encierro de mujeres de diferentes sectores sociales y adscripciones político-ideológicas.

En el período subsiguiente a la recuperación democrática, no hemos logrado rastrear a nivel local estudios referidos al encierro carcelario de mujeres y LGBT+, o que den cuenta de las políticas locales al respecto. A pesar del cambio de administración, la cárcel continuó funcionando en el mismo edificio de la Orden del Buen Pastor hasta comienzos del siglo XXI. En ese marco institucional, la organización del dispositivo institucional se realizó con la designación de personal perteneciente a la órbita del Ministerio de Justicia y al Servicio Penitenciario. Esta organización inició la articulación con el sistema educativo regular, a través de la apertura específica de la unidad académica de primaria en 1990 y la afectación docente para su desarrollo de modo articulado con la organización del personal docente penitenciario. Este hito educativo marca el comienzo del proceso de distinción de lo educativo respecto de lo

carcelario, aunque no podemos afirmar que por sí sólo refiera a un cambio en las propuestas formativas o respecto de la relación educación religiosa-educación laica.

En 2001, en el marco de la construcción de una nueva cárcel para mujeres en el complejo penitenciario de Bouwer, comenzó un período de traslado de las mujeres y LGBT+ detenidas, primero, a la ex cárcel de Encausados (donde permanecieron por un período de casi dos años) y luego al Establecimiento Penitenciario n°3 (lugar en el que permanecen hasta la actualidad). La permanencia en un edificio concebido como espacio de reclusión religiosa otorgó características particulares a las dinámicas de funcionamiento cotidiano, que se expresaron al momento del traslado a una cárcel moderna -de mayor seguridad- como es el E.P. N°3.

Si bien los vínculos que es posible establecer en el espacio escolar no sólo están condicionados por la estructura edilicia y la organización de los espacios, es necesario comprender la particular manera en que ésta promueve determinadas relaciones y sentidos (Venier; 2010:59).

Por este motivo, reconocemos que el traslado de la cárcel de mujeres al Complejo Penitenciario de Bower, involucró el endurecimiento de las condiciones de encierro que en tanto prisión moderna supuso respecto del trato de les detenidas en relación con el “riesgo” que involucra su custodia; el fortalecimiento de las barreras que se generan con el exterior y para el sostenimiento de vínculos personales, familiares y sexo-afectivos; así como un proceso creciente de invisibilización de la situación de mujeres y LGBT+ detenidas y de sus hijos a cargo, dentro y fuera de la cárcel. Este apartamiento del espacio urbano -como exilio social- tuvo un gran impacto sobre la posibilidad de las familias de asistir al establecimiento a visitar a las mujeres y LGBT+ detenidas, lo que influyó sobre la dinámica cotidiana de todas las actividades que las mismas desarrollan (Venier, 2010).

### **3.2. Configuraciones de la ECE a comienzos del siglo XXI**

Con el fin de abocarnos al análisis de la ECE desde comienzos del siglo XXI, y en particular para el período de estudio de esta investigación, consideramos categorías que permiten reconocer una historicidad no lineal, que es producto tanto de la impronta de la educación organizada desde el sistema penitenciario como de los aportes de la EPJyA, y que encuentra su especificidad a partir de la diferenciación de la educación –a través de

la institucionalización de la escuela– respecto del castigo carcelario. Como señalamos en el apartado precedente, las prácticas educativas estuvieron entramadas con las estrategias de corrección y disciplinamiento -desde una perspectiva moral y religiosa- en la cárcel de mujeres a lo largo del siglo XX. Sin embargo, asistimos a un proceso de diferenciación progresiva de la educación hacia inicios de siglo XXI, cuando comienza a desarrollarse un diagnóstico crítico de la situación educativa de las personas detenidas en todo el país y la región.

Sozzo (2007) señala que en las primeras décadas del siglo se produce un tránsito entre el modelo correccional y disciplinador de las prisiones, hacia una etapa de populismo punitivo que dio lugar a la ‘cárcel-depósito’. Este proceso iniciado desde la drástica transformación económica y social de los 90’ -que dejó saldos elevados de exclusión y precarización de la vida- fue de la mano de la electoralización de la agenda de la inseguridad para responder al humor social de época frente al crecimiento del delito en la calle. El autor afirma que el fortalecimiento de estas políticas de endurecimiento penal fue dando lugar a esta idea de ‘depósito’ como:

Una prisión que abandona completamente como finalidad declarada la ‘corrección del criminal’, abrazando otros objetivos como legitimación de su existencia. Por un lado, la retribución del daño generado por el delito a través de la producción intencionada de dolor en el preso. Por el otro, y en forma mucho más central, la incapacitación o neutralización del preso, durante un lapso de tiempo más o menos prolongado –en el límite, perpetuamente-, de forma tal que no pueda volver a producir delitos, ‘protegiendo al público’, generando ‘seguridad’ (Sozzo; 2007: 104).

Este endurecimiento de las políticas de vigilancia y castigo a sectores de la sociedad que comenzaron a definirse, ya no como sujetos a resocializar sino a excluir del entramado social (Re, 2008), tiene como contracara la construcción de institucionalidad escolar en el contexto de la cárcel y el fortalecimiento del sentido de lo educativo como derecho humano en la normativa internacional y nacional. En este sentido, es posible discernir los procesos de configuración del encierro carcelario de los propiamente educativos, señalando la relación contradictoria entre ambos.

Entender este momento resulta central para esta investigación en tanto al proceso de consolidación de la prisión como depósito humano, le acompaña el proceso de fortalecimiento de la educación como institucionalidad específica y diferenciada.

Comienza, así, a expresarse a nivel nacional<sup>9</sup> e internacional la problemática de la falta de cobertura y los problemas para sostener ofertas educativas acordes a las necesidades educativas de los detenidos en todo el territorio nacional. La identificación de lo que sucede en el encierro, desde una perspectiva de “utilidad” del tiempo de encierro, se contraponen a la lógica del depósito o el encierro como mero castigo. Estas perspectivas conviven en este período siendo la agenda pública indicadora de diferentes estrategias políticas y electorales hacia la sociedad: dar cuenta de una respuesta estatal frente a la comisión de determinado tipo de delitos, la construcción de nuevas cárceles y la ampliación de la población penitenciaria bajo la demanda de “tolerancia cero”, a la vez que la reconstrucción de un discurso en torno a los DDHH y la crítica hacia las torturas y tratos crueles en el ámbito penitenciario, y el refuerzo de lo educativo como derecho humano inalienable para las personas detenidas.

En este período, podemos identificar políticas contradictorias que, por un lado, reconocen y construyen derechos y, por otro, fortalecen la prisionización e incremento de la severidad del castigo legal como estrategia de control del delito marginal, desde el endurecimiento de la política penal y penitenciaria tanto en los discursos como en la práctica (tolerancia cero) (Sozzo; 2007). En esta tensión, la progresiva diferenciación educativa, supuso una restricción para el régimen penitenciario –y tratamental– y la inclusión de nuevos agentes en el ámbito carcelario, desde la creación y fortalecimiento de unidades educativas. Pero, al mismo tiempo, abonó a construir cierta legitimidad del encierro carcelario en tanto apuesta a reconocer un sentido ‘re’ al tiempo de castigo (Wacquant, 1999; Sozzo, 2007). Muñiz Oller y Cornejo Díaz (2018) realizan un recorrido por el origen de la denominación de estas teorías “re” y las implicancias filosóficas, jurídicas y educativas que devienen de su desarrollo. Las autoras recuperan la definición de Zaffaroni -quien acuñó este término- para referirse a doctrinas que justifican la pena de cárcel con funciones de corrección, re-habilitación y re-socialización. La convivencia, entonces, de estos modelos planteados por Sozzo entre los discursos ‘re’ y las condiciones de encierro en prisiones depósito, permite enunciar una coexistencia conflictiva al interior del propio sistema penitenciario, y por ende de la estatalidad del siglo XXI.

En este marco, la agenda de la educación en contextos de encierro no sólo se configura a nivel nacional sino que fue parte de diversos programas internacionales.

---

<sup>9</sup> Programa Nacional “Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad” (2004)

Uno de ellos se encuentra relacionado a EUROsociAL, que es un programa europeo de cooperación “destinado a apoyar las estrategias y políticas de cohesión social de los países de A.L.” que se desarrolla desde 2004 (Blasco; 2018: 9).<sup>10</sup> Bourdeau (2011) afirma que el programa nace con la intención de promover el intercambio de experiencias entre administraciones públicas de los Estados de América Latina, específicamente en lo atinente a justicia, educación, empleo, fiscalidad y salud, teniendo como horizonte común la cooperación y la cohesión social -concepto que supone diversos y contrapuestos sentidos-. En 2006, y en el marco del mismo, se concretó la creación de la primera Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro<sup>11</sup> (RedLECE), que abonó a la consideración de la educación en prisiones como una problemática social urgente que debía formar parte creciente de la agenda de los gobiernos de la región (Gutierrez Gallardo, 2019). En este sentido, se pusieron en valor los pactos internacionales de Derechos Humanos, las resoluciones de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Estados Americanos (OEA) vinculadas al tratamiento de las personas privadas de su libertad y a la educación específicamente, que suponen obligaciones por parte del Estado (Scarfó; 2013). A este respecto, el Mapa<sup>12</sup> Regional Latinoamericano sobre educación en prisiones elaborado por Rangel (2009), en el marco del desembarco en América Latina de organismos como el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos<sup>13</sup> (CIEP, Francia) como parte del proyecto EUROsociAL Educación, dan cuenta de una perspectiva que requiere cierto detenimiento. Esta sistematización se sostiene sobre una secuencia de afirmaciones que aparecen como justificativas de una especificidad de la situación social en la región: problemas de inequidad económica y exclusión social, altas tasas de criminalidad, clima

---

<sup>10</sup> El componente Educación del programa se encuentra coordinado por la Fundación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-España), con el Comitato Internazionale per lo Sviluppo del Popoli (CISP-Italia) y los Ministerios de Educación de 14 países de América Latina, entre los que se encuentra Argentina.

<sup>11</sup> Es una una red regional intergubernamental de intercambios sobre las políticas públicas educativas en los centros carcelarios. Ha sido respaldada oficialmente por Ministerio la Educación de la República de Argentina, Ministerio de Educación de Brasil, Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario de Colombia, Ministerio de Educación pública de Costa Rica, Ministerio de Educación de Ecuador, Ministerio la educación de El Salvador, Secretaría de Educación de Honduras, Secretaría de Educación Pública de México, Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, Instituto Nacional Penitenciario de Perú, Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (Rangel, 2009).

<sup>12</sup> Se ha nombrado como Mapa a la investigación realizada por Hugo Rangel con el objetivo de mapear y sistematizar una serie de intercambios y colaboraciones realizadas en el marco de la RedLECE validadas por los representantes de los Estados miembros de la Red. Informes de similares características en África, Europa y Asia Pacífica en relación con las oficinas regionales de la UNESCO y de la Comisión Europea.

<sup>13</sup> El Centro internacional de estudios pedagógicos (CIEP) es un organismo público y operador en el extranjero del Ministerio de Educación Nacional de Francia (Rangel, 2009)



de violencia e inseguridad social, ruptura de la cohesión social, crecimiento de la población penitenciaria. Entendemos que este mapa expresa algunos interrogantes propios de una mirada de extrañamiento acerca de lo que sucede en la región bajo la denominación de países subdesarrollados, realizando preguntas en torno a las dificultades que los mismos tienen por acercarse a los países desarrollados. Las afirmaciones que surgen del mismo no consideran las condiciones históricas y la relación entre las formas del imperialismo, colonialismo, capitalismo y patriarcado que han determinado su configuración, así como tampoco hacen lugar al impacto del neoliberalismo en la región y en las perspectivas acerca del rol del Estado respecto del control, castigo y educación.

Esta visión, centrada en un modelo educativo correccional o tratamental, si bien utiliza un lenguaje de derechos humanos y cohesión social, coloca a la educación en tanto función que permita abordar a les sujetxs detenides según su delito con estrategias cuasi médicas para devolverles a la sociedad de la que fueron expulsades. Propone, a su vez, una resignificación de las denominadas teorías “re” como una segunda oportunidad que la sociedad o el Estado otorga a través del castigo, encierro y educación para convertirse en parte de una ciudadanía virtuosa y participativa. La educación como tratamiento educativo y terapéutico (cognitivo-conductual) supone una herramienta a partir de la que pueden adecuarse las propuestas educativas, formar a les docentes y lograr modificar conductas violentas y comportamientos dentro y fuera de la prisión (Rangel, 2009).

A nivel nacional, es posible distinguir un marco regulatorio sobre la educación en contexto de encierro que refiere, por un lado, a la legislación que reconoce a la educación en contexto de encierro en el marco del sistema educativo nacional en tanto bien común y derecho humano (Ley n° 24195/93, Ley n° 26206/06) y, por otro, a la legislación que regula el cumplimiento de la pena privativa de la libertad (Ley n° 24660/96, Ley n° 26695/11). A estas normativas de carácter nacional se vinculan otras de carácter provincial que han otorgado especificidad al abordaje de lo educativo en ámbitos carcelarios en Córdoba. En el mismo sentido que la normativa nacional, consideramos la Leyes de Educación Provincial (Ley n° 8113/91 y 9870/10) e identificamos normativa referida a la organización del tratamiento penitenciario para detenides, que contempla aspectos de lo educativo como uno de los ejes articuladores (Decreto n° 343 y 344 respectivamente). Respecto de esta normativa, resaltamos la forma en que se denomina a les sujetxs a través de un universal masculino, mientras que

para referir a la situación de las mujeres se alude a grupos diferenciados o situaciones particulares. Esto último resulta de interés, en tanto la denominación como grupo diferenciado naturaliza que la norma se construye en torno a la masculinidad hegemónica, y la diferencia se establece como excepción. La normativa en general sólo reconoce la presencia de mujeres como madres –tanto en situación de embarazo como de cuidado de hijos en el contexto de encierro– mas no se encuentra referencia alguna a la población LGBT+, operando como un silenciamiento de las situaciones que se presentan en los diferentes establecimientos.

### **3.3. Análisis histórico político para avanzar en la comprensión del campo de la ECE**

En este marco, afirmamos que la educación en contextos de encierro preexiste a los marcos que la regularon y reconocieron oficialmente desde los enclaves institucionales y ministeriales específicos de educación, tanto a nivel provincial como nacional. En base a la revisión histórica de la normativa vigente y de la experiencia empírica, hemos construido tres categorías que marcan formas de comprenderla en lo que va del siglo XXI. Estas categorías aluden a momentos históricos específicos que expresan decisiones, lineamientos y determinaciones de la política estatal que impacta sobre la ECE, pero se concretan de diversos modos según la jurisdicción provincial o nacional. La organización de las mismas, en base a los hallazgos de nuestra investigación, se ordena en torno a la noción de políticas de reconocimiento y de redistribución que hemos recuperado de Fraser (1997). Esta autora destaca la necesidad de asumir una perspectiva histórica y dialéctica para discernir el modo en que las mismas se desarrollan de la mano de procesos culturales y materiales concretos.

En este sentido, comprender el modo en que las políticas de reconocimiento se vinculan con políticas de redistribución en el ámbito de la ECE requiere de un análisis situado. De nuestro trabajo de investigación y en base a la empiria, hemos elaborado tres categorías analíticas: *visibilización* de la educación en contextos de encierro carcelario (2000-2005), *distinción* de la educación en contextos de encierro –proceso en que se encuentra la definición de la misma como modalidad del sistema educativo regular– (2006-2010), y *fortalecimiento* de la educación en contextos de encierro (2011-2015). Cabe destacar que en el proceso analítico estas categorías se encuentran interconectadas y no refieren exclusivamente a los períodos señalados, sino que pueden

rastrearse en las primeras décadas de este siglo como simultáneas. La organización temporal que proponemos, implica una lectura respecto de la predominancia de alguna de ellas en cada momento.

### **3.3.1. La visibilización de la situación educativa en los contextos de encierro carcelario (2000-2005)**

La categoría analítica de *visibilización* refiere a un momento específico en tanto reconocemos a nivel nacional y regional el aumento de la referencia a la educación de las personas detenidas en cárceles, lo que involucró diferentes estrategias y abordajes no sólo educativos, sino también –aunque en tensión– desde el ámbito de las políticas de encierro. Este momento recupera una etapa que extiende sus raíces en el siglo XX, y ha marcado, contradictoriamente, algunas miradas a comienzos de siglo XXI. Una característica que es objeto de debate refiere a la dependencia de la ECE respecto de la EPJyA<sup>14</sup>. Esta última ha sido objeto de desiguales medidas en cada provincia y, desde la definición de Regímenes Especiales en la Ley Federal de Educación (N° 24.195/1993), se organizó con criterios disímiles en cuanto a sus objetivos estratégicos, sus diseños curriculares o sus propuestas institucionales. Este aspecto se ha expresado en informes de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), como se cita a continuación:

Algunos autores señalan que el tratamiento dado por esta Ley a la EJyA no sólo es escaso sino que denota un enfoque compensatorio, que la desjerarquizó y le quitó especificidad (Rodríguez, 2008) prevaleciendo objetivos de preparación para el trabajo antes que una formación general y ciudadana, y careciendo de lineamientos básicos que promovieran la organización de espacios institucionales específicos (2010: 11).

Por su parte, Puiggros expresa que, mientras aún subsistía el analfabetismo en el continente, se sumaron demandas hacia la educación de jóvenes y adultos de actualización tecnológica a la par que la deserción escolar y la marginalidad dejó afuera de la escuela a millones de niñas y jóvenes (Puiggros en Torres; 2001). Estos primeros años del siglo conllevan debates sobre el rol del Estado en la garantía del derecho a la

---

<sup>14</sup> Podemos afirmar que la situación de la educación para las personas detenidas en unidades carcelarias no responde linealmente al devenir de la educación de jóvenes y adultos, pero se encuentra relacionada con ella.

educación, la tensión entre educación pública y privada<sup>15</sup>, la relación entre educación y trabajo, la EPJyA más allá de las políticas educativas como extensión de la acción de políticas sociales y de empleo. Al mismo tiempo, la crisis económica -con niveles de desempleo, pobreza y marginalidad en aumento- implicó, para la educación en contexto de encierro, una similar situación de incertidumbre y desigualdad en la construcción de ofertas educativas específicas en un marco de crecimiento de la población detenida. En este contexto, la visibilización de la ECE como categoría analítica nos permite indagar y analizar las acciones específicas que tienen lugar en el período 2000-2005.

### **3.3.1.a. Políticas nacionales: el diagnóstico como puntapié para nombrar la ECE**

A nivel nacional, en el año 2000 tuvieron lugar dos hitos importantes. El primero de ellos refiere a la creación de una línea de trabajo denominada Educación en Establecimientos Penitenciarios, dentro del Área de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación. Se materializa, de este modo, una preocupación por la especificidad de la misma y la necesidad de una respuesta orgánica desde la política educativa. Señalamos como hito esta definición, ya que a pesar de la existencia de la educación en las cárceles desde sus comienzos, la visibilización de educación como proceso diferenciado del encierro involucra una perspectiva en construcción que se fortalece con esta decisión, y abordaremos desde la categoría que hemos denominado de distinción.

El segundo de estos hitos se encuentra marcado por la firma del primer Convenio de Cooperación Educativa entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia – que fue actualizado en el año 2006– y definió las responsabilidades estatales en la garantía del derecho a la educación para las personas detenidas, teniendo en cuenta la formación docente permanente y la actualización pedagógica del personal penitenciario que se desempeña en el ámbito educativo. Este convenio planteó la generación de articulaciones intersectorial, intra-ministerial e inter-jurisdiccional para coordinar acciones y recursos disponibles como estrategia de gestión a priorizar: respecto de las asistencias técnicas y la provisión de equipamientos desde el Ministerio de Educación, y

---

<sup>15</sup> Esta distinción se traduciría en el reconocimiento de la educación de gestión privada como pública, llevando las denominaciones de lo público hacia fronteras de disímiles objetivos. Nos encontramos, en este período, con un reconocimiento de todo proceso educativo como público y a la diferenciación de la gestión en estatal o privada.

los recursos relacionados a infraestructura y administración que garantice la asistencia de los detenidos de todos los niveles educativos desde el Ministerio de Justicia (Frejman y Herrera, 2010).

En este sentido, se realizó una doble operación en la organización de las dependencias estatales de encierro: mientras que, por un lado, se delimitaron los ámbitos de responsabilidad para la articulación en el logro del sostenimiento de las ofertas educativas en el contexto, por el otro, se diferenció lo educativo -en clave de propuestas educativas estatales- de la organización penitenciaria del encierro, así como de la tareas propias de trabajadores y docentes penitenciarios. Esta definición fue contemporánea al proceso de transferencia educativa de los 90', significando un cambio en la jurisdicción de la administración educativa para gran parte de las cárceles del país. Mientras, en la provincia de Córdoba todos los establecimientos penitenciarios pertenecían desde sus comienzos a la jurisdicción provincial por lo que se realizó un refuerzo del sentido de la organización de la ECE en el marco de las instancias ministeriales específicas de educación.

En el año 2003 se constituyó el Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad, que en el año 2005 fue renombrado como Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro.<sup>16</sup> Desde diferentes estudios, se realizaron diagnósticos alertando sobre la falta de cobertura en la oferta educativa en contextos de encierro, las barreras en su organización y la invisibilización de una población con escasas posibilidades de formular sus demandas educativas (Rangel, 2009; Acín, 2013). En este ámbito nacional, se avanzó en la consideración de la especificidad de la ECE en tensión con el abordaje que para la misma proponía el marco normativo vigente<sup>17</sup>. Es así que se realizaron diversas acciones que promovieron la construcción de lineamientos problematizando “la gestión de la educación básica desde la Educación Especial, resabio de una concepción de la persona privada de la libertad como un ‘discapacitado o irregular social’” (Líneas de acción para Programa Nacional de Educación en establecimientos penitenciarios y de minoridad, Programación 2005). Por su parte, en el documento “Problemas significativos que afectan la educación en establecimientos penitenciarios” (2004) se expresaba que la ECE es un área de la educación de jóvenes y adultos de difícil abordaje y se señalaron

---

<sup>16</sup> Modalidad Educación en Contextos de Encierro: Informe sobre el desarrollo de las líneas de trabajo 2003-2015.

<sup>17</sup> Hacemos referencia a la Ley Federal de Educación y la Ley de Ejecución de la Pena.

algunos problemas específicos que afectan su atención entre los cuales se destacaron: la fragmentación de la gestión de las escuelas intramuros, la cobertura educativa insuficiente, la presencia escasa y desactualizada de la formación para el trabajo, la carencia de elementos materiales para el desarrollo de la tarea educativa, la infrecuente capacitación de los docentes y directivos, la incierta atención educativa de los niños que viven con sus madres detenidas.

Subsiste en el documento citado una visión de la ECE que comienza a incorporar el discurso de derechos de las personas, pero conserva una expectativa hacia la misma que refiere más a la prevención de la reincidencia en el delito que a los preceptos sostenidos para los educandos de la EPJyA. Este aspecto se refleja en la siguiente expresión:

Entendiendo que en los contenidos de la educación se pone en juego la relación específica que se considera con la sociedad y la cultura surge la necesidad de reflexionar y diseñar la oferta de la educación en establecimientos penitenciarios atendiendo a su finalidad central: la reintegración social exitosa por parte de los internos. Esto implica una fuerte consolidación del “lugar” de la escuela y su proyecto educativo dentro de las unidades penitenciarias, garantizando ofertas de modalidad presencial en los diversos niveles, que posibiliten la re-construcción de los vínculos necesarios para el logro de la finalidad enunciada. (p. 6)

Es en este sentido que entendemos que los modelos educativos para la ECE no responden directamente a los objetivos de la EPJyA, a pesar de que se presenta a los sujetos destinatarios como una característica en común y el contexto como una circunstancia.

En este período, hemos analizado diferentes acciones políticas que construyeron las condiciones para un cambio de perspectiva sobre la ECE, y que dieron lugar tanto a su definición como modalidad en 2006 así como a la modificación paulatina del paradigma desde el cual se define al sujeto pedagógico desde un modelo netamente correccional. Destacamos, entonces, acciones que abonaron a un proceso de visibilización de la ECE y de construcción de unos marcos educativos específicos para su abordaje, en tensión con la perspectiva penitenciaria y tratamental dominante. Las mismas refieren a:

- La organización de Jornadas Nacionales específicas para la ECE desde el año 2003, abocadas a: “Problemas significativos de la educación en establecimientos penitenciarios” (2003), “La articulación como estrategia de gestión” (2004), “La

ECE en el marco de los objetivos del bicentenario” (2005).

- La vinculación entre educación y formación para el trabajo sintetizado en el documento preliminar “Educación y Formación para el trabajo en establecimientos penitenciarios”, en el marco de la articulación entre el Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad y el Programa de Educación para el Trabajo y la Integración Social del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).
- La construcción del encuadre general para la implementación de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) en instituciones de encierro y la creación de 60 CAJ en la ECE en todo el país.<sup>18</sup>
- La articulación intra-ministerial, de modo que las políticas y programas trabajados en las escuelas secundarias del sistema regular también se aplicaran en la ECE<sup>19</sup> (CAJ, radios, Ajedrez educativo, Parlamentos Juveniles, Feria de Ciencias, entre otros), aspecto que destaca la especificidad de las políticas respecto de la EPJyA.

La categoría de visibilización nos permite organizar una serie de acciones políticas y de gestión que dieron forma a elementos fundantes de la ECE como asunto pedagógico en el marco de un contexto hostil para el desarrollo de experiencias educativas. Entendemos que en los primeros años de este nuevo siglo se concentran modificaciones estructurales en las formas de nombrar la escuela y su especificidad en el interior de las cárceles. Sin embargo, estos avances en las definiciones políticas para la visibilización de la ECE no presuponen a la escuela como único dispositivo institucional aunque su fortalecimiento -frente a la disparidad de situaciones en cada provincia- pudo generar ciertas condiciones para construir nuevas articulaciones con la formación técnica y profesional, la formación artística, la generación de proyectos de bibliotecas y la creación de los CAJ.

---

<sup>18</sup> Informe sobre el desarrollo de las líneas de trabajo 2003-2015 – modalidad ECE.

<sup>19</sup> Los aspectos cualitativos más importantes se lograron con el Plan de Mejora, que permitió que las escuelas ECE fueran incluidas por Secundaria y por medio de los nuevos espacios educativos (CAJ, radios, Ajedrez educativo, Parlamentos Juveniles, Feria de Ciencias, entre otros) expresados específicamente en otra Línea. Informe sobre el desarrollo de las líneas de trabajo 2003-2015, Modalidad ECE.

### **3.3.1.b. Políticas provinciales: la cobertura educativa en la creación de escuelas en contexto de encierro**

A nivel provincial, podemos destacar algunas características específicas respecto de esta categoría de visibilización. Identificamos que, encontrándose vigente la LFE y la LEP (N°8113/91), en la provincia de Córdoba se crearon los servicios educativos de primaria y secundaria en cada establecimiento penitenciario (entre el año 1982 y el 2007), al tiempo que se inició un proceso de organización administrativa de dichos centros educativos. La definición en torno a la apertura de escuelas en contexto de encierro puede puntualizarse como una decisión política provincial, a pesar de no encontrar un correlato directo en la normativa jurisdiccional. En el articulado de la LEP no se realiza mención alguna a la ECE en el marco de la definición de la Educación de Adultos como una modalidad del sistema educativo provincial.<sup>20</sup> Este aspecto permite identificar la construcción de políticas no necesariamente vinculadas a un marco normativo como determinante de sus directrices. Las decisiones de gobierno encuentran limitaciones, muchas veces, en la normativa pero también pueden modificar la realidad educativa sin contrariarla pero ampliando el sentido de la misma. La visibilización en la política provincial alude a la decisión de crear y administrar las instituciones escolares para adultes en contexto de encierro, que desde el retorno a la democracia se fue desarrollando paulatinamente como responsabilidad del Ministerio de Educación. En este sentido, la directora del CENMA, responsable del Anexo creado en la cárcel de mujeres, afirma que en el año 2003 las autoridades ministeriales le propusieron hacerse cargo de la nueva unidad educativa.

En ese momento decidieron que iban a lanzar escuelas, que las escuelas no dependieran adentro del sistema sino de afuera. Para que no se contaminaran. Para que no terminaran siendo escuelas carcelarias sino del ministerio de educación. [...] Y la consigna fue esa: convertir esa escuela en una escuela del ministerio de educación, cosa que yo me tomé a pecho. (Entrevista Ex Directora CENMA, 2017)

---

<sup>20</sup> Art. 40. - La educación de adultos es la modalidad del sistema que tiene la finalidad de garantizar la educación básica general y la capacitación técnico profesional de la población adulta con el fin de alcanzar el constante mejoramiento de su formación individual y su integración social. Brindará alternativas formales y no formales, de alfabetización y postalfabetización, de educación primaria y secundaria aceleradas, con salida laboral, de capacitación técnico-profesional.



En el relato de la ex directora se evidencia una modalidad de toma de decisiones que resalta la impronta personal de referentes educativos en la definición de políticas que construyeron las condiciones para la visibilización de lo educativo en los contextos carcelarios, a través de la creación de las unidades educativas en cada establecimiento penitenciario. Convertir la escuela en una escuela del ministerio de educación supone un lineamiento que apunta a evidenciar que lo educativo resulta preexistente a la institucionalidad creada con posterioridad, pero que es preciso construir los marcos de legitimidad para redireccionar los objetivos pedagógicos que la conducen.

Dicha orientación general para la creación de los servicios educativos de primaria y secundaria en unidades penitenciarias se expresa en el siguiente gráfico, donde se indica particularmente al Establecimiento Penitenciario (E.P.) N°3, cárcel de mujeres:

Cuadro N° 7: Servicios de EDJA en Contextos de privación de libertad. Provincia de Córdoba.

E.P. N°	LOCALIDAD	AÑO DE INICIACIÓN DE ACTIVIDADES	
		PRIMARIA	SECUNDARIA
C.C.N°1	BOUWER	1990	2001 a 2003
C.C.N°2	CRUZ DEL EJE	2007	2007
E.P. N°2	CÓRDOBA	1982	1991
E.P. N°3	BOWER	1990	2003
E.P. N°5	VILLA MARÍA	1987	2003
E.P. N°6	RÍO CUARTO	1989	2001
E.P. N°7	SAN FRANCISO	1985	2002
E.P. N°8	VILLA DOLORES	2000	2003

Fuente: Ferreyra, 2013. Datos extraídos del Archivo de calificaciones de estudiantes-D.G.E.J.yA-, y de las Inspecciones de Zonas del interior.

En el gráfico puede visualizarse que los Establecimientos Penitenciarios (E.P.) creados en la provincia desde finales de siglo XIX -como es el caso del E.P. N°2 y E.P. N°3- tuvieron formalmente una unidad educativa de primaria hacia finales de siglo XX. El E.P. N°2 de varones, localizado en el barrio San Martín de la ciudad de Córdoba, tuvo su escuela en pleno proceso dictatorial, mientras que la llegada de la escuela primaria para la cárcel de mujeres (E.P. N°3) fue en 1990. Durante la década del 80', se

identifica un proceso de apertura de espacios educativos de primaria en las cárceles de la provincia, con excepción de aquellas prisiones o Complejos Carcelarios (C.C.) creados con posterioridad. Al mismo tiempo, se identifica que la cobertura educativa para la apertura de unidades educativas de secundaria se realiza entre 1991 y 2007, siendo los primeros años del 2000 los que vieron un mayor crecimiento de la oferta, al menos en términos administrativos, teniendo en cuenta su creación y no su desarrollo específico. De este modo, podemos reconocer un lineamiento político que anticipa la perspectiva de distinción progresiva de la administración de la educación formal en contextos de encierro carcelario y que materializa la creación de la oferta de nivel secundario.

La visibilización como categoría analítica nos permite identificar algunas dimensiones de la ECE en tanto involucra decisiones políticas y administrativas específicas que no resuelven linealmente las condiciones materiales para el desarrollo de las experiencias educativas, sino que refieren al señalamiento de la pre-existencia de lo educativo en el contexto y a la necesidad de una institucionalización progresiva de los espacios escolares en la cárcel en el marco del Ministerio de Educación.

En este marco, identificamos, por un lado, las decisiones político-administrativas que implican la posibilidad de crear unidades educativas; y, por otro, la reorganización de la burocracia estatal para *hacer lugar* allí donde no se generó un espacio nuevo, sino que se disputan sentidos respecto de lo institucional y lo pedagógico. Y, finalmente, la materialización de una propuesta educativa que involucra la conjunción de objetivos para lograr que en una institución total de encierro y castigo, quienes administran el mismo habiliten su funcionamiento y la participación de los detenidos en una institucionalidad diferente.

En este sentido, cuando referimos a visibilización hacemos alusión a la identificación de una serie de elementos que comienzan a expresarse con mayor claridad en clave de tensión -y por momentos conflicto- en la medida en que se intenta organizar de un modo diferente aquello que formó parte de la propia dinámica carcelaria desde sus comienzos. La visibilización de lo educativo en la cárcel refiere a un proceso conflictivo de disputa política, pedagógica e institucional que no se resuelve sólo con comenzar a visualizar lo que allí sucede, sino con modificar drásticamente la forma en que se venía desarrollando.

Visibilizar lo pedagógico, crear unidades educativas y organizar la oferta escolar involucran, en este período, una conflictividad en el ámbito de lo estatal y de su

organización ministerial, así como supone una afrenta en torno a la legitimidad en la organización y desarrollo de las propuestas educativas en el contexto. El proceso de nombrar y organizar lo escolar puede reconocerse como anticipatorio de los cambios que se materializaron con la sanción de la LEN (2006). La Coordinadora de la ECE rememora la diversidad de dependencias ministeriales en torno a las cuales se organizó la EPJyA y la ECE entre el año 1983 y 2009, lo cual desde su perspectiva condicionó la definición de escuela como proyecto pedagógico dentro de la cárcel. Manifiesta que “la escuela debía trabajar sobre su propia identidad. La escuela como tal, de adultos como tal y recién después visibilizar lo que significa este contexto en particular” (Entrevista Coordinadora ECE, 2019).

La identidad como una disputa se fue delimitando en el marco de relaciones interministeriales, que a nivel provincial expresaron interés por lo educativo por momentos desde el Ministerio de Justicia y en otros desde el Ministerio de Educación. Es así que la firma de convenios, como herramienta para consolidar acuerdos, resulta un elemento para el análisis de la política. En esta clave, resaltamos el primer convenio de cooperación marco entre Educación y Seguridad a nivel nacional (2004). Lo que, en palabras de Acín, “implicó en ese momento que los servicios educativos de nivel primario estuvieran a cargo de docentes dependientes del Ministerio de Educación, ya no del Servicio Penitenciario” (Acín; 2013:189). Estas modificaciones, si bien paulatinas, involucran aspectos que en la práctica resultaron conflictivos acerca de las disputas de poder y las modificaciones en las funciones de los agrupamientos de cada burocracia estatal.

El conflicto se daba en la doble jurisdicción y dependencia de espacios compartidos y comunes entre el ministerio de educación (la escuela) y el servicio penitenciario, siendo la lucha de poder por el espacio el punto más álgido del conflicto. (Acosta; 2016:10)

Entendemos que el debate central de este comienzo de siglo se refiere a la disputa por la legitimidad para sostener la educación formal. La visibilización de la educación en contextos de encierro refiere a una modificación progresiva de su dependencia administrativa. Reconocemos, así, que mientras a lo largo del siglo XX se encuentra vinculada a la organización del Servicio Penitenciario, desde comienzos del nuevo siglo tiene lugar un proceso que reorganiza la burocracia estatal encargada de su administración en manos del Ministerio de Educación. La tensión que tiene como

campo de batalla la arena estatal, manifiesta diferentes modelos educativos en pugna y formas de delimitar las políticas educativas para la ECE desde dependencias que se presentan como antagónicas.

### **3.3.2. La distinción de lo educativo respecto de la ejecución de la pena y el tratamiento penitenciario (2006-2010)**

La segunda categoría analítica que nombramos *distinción*, alude al proceso de definición de la ECE como modalidad del sistema educativo regular a partir de la Ley de Educación Nacional (2006), es decir como parte de la educación común (Acín, 2013), y su correlato en la Ley Provincial de Educación (2010). Consideramos el período 2006-2010 en particular por esta impronta normativa, a la vez que reconocemos una batería de legislaciones a nivel nacional que modificó la perspectiva sobre la educación en general, y las modalidades en juego en particular.

Entendemos que este cambio expresa la consolidación de lo educativo como asunto diferenciado formalmente del proceso de ejecución de la pena privativa de la libertad, organizado en el marco del tratamiento penitenciario. Sin embargo, mantenemos una mirada crítica hacia las definiciones que se pretenden permanentes, ya que entendemos que las propuestas desarrolladas durante este período tuvieron avances y retrocesos continuos, como resultado del interjuego de relaciones de poder al interior de los espacios carcelarios donde lo educativo tiene lugar.

La distinción como categoría analítica permite reconocer el interjuego entre institucionalidades, modelos educativos y también modelos penitenciarios en pugna. El propio proceso enunciativo que abona a considerar lo educativo como diferente a lo penal, involucra perspectivas en tensión que irrumpen en esta nueva etapa y proponen una reorganización de los dispositivos institucionales.

#### **3.3.2.a. La ECE como modalidad del sistema educativo nacional**

En estos años, destacamos algunas normativas que comparten el espíritu de definir a la educación como derecho y al Estado como garante del mismo, y que podemos afirmar han sido claves en el fortalecimiento de la ECE. Subrayamos la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (n°26058/05), la Ley de Protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes (n°26061/05), la Ley de Financiamiento

Educativo (n° 26075/05) y la Ley de Educación Sexual Integral (n°26150/06).

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional se abre una nueva etapa, en base al afianzamiento de una serie de cambios de la agenda política para trabajar sobre su especificidad en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación. Entendemos, también, que la construcción de la modalidad ha involucrado una serie de determinantes normativos y decisiones políticas a nivel nacional y provincial, a pesar de lo cual resulta preciso sostener la diferenciación analítica entre los elementos que definen modalidad en cada jurisdicción y la educación en contexto de encierro, abonando a una perspectiva integral del campo. En este período, el cambio legislativo nacional crea la modalidad de educación de jóvenes y adultos y, también, la modalidad de educación en contexto de encierro. La relación entre ambas no resulta natural, sino que refiere a las particulares relaciones que se construyeron entre sí y con las demás modalidades y niveles del sistema, en base a la articulación interministerial, intersectorial e interinstitucional propuesta en cada jurisdicción provincial. Destacamos, entonces, algunos aspectos que refieren a ambas modalidades y que pueden brindar elementos para el análisis de las formas concretas en que esa relación se constituye a lo largo del tiempo, y en el marco de la cual también acudimos a la categoría de distinción como forma de avanzar en la especificidad de la ECE.

En el ámbito del Consejo Federal de Educación, se crea el Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos para el período 2007-2011 y la Mesa Federal de EJyA para la implementación del artículo 138 de la LEN. Este Plan presenta una serie de objetivos y estrategias para ampliar la cobertura de la modalidad, fortaleciendo la articulación con las jurisdicciones en el trabajo sobre lineamientos curriculares y formación docente, así como la consideración de las trayectorias socioeducativas de los estudiantes y las innovaciones pedagógicas e institucionales necesarias. Como resultado del trabajo de la Mesa Federal, se llegó a la elaboración y aprobación en el año 2010 del documento base de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (aprobado para la discusión a través de la Resolución CFE N° 87/09).<sup>21</sup> Este documento, finalmente, fue aprobado con modificaciones a través de la Resolución CFE N° 118/10 EPJA, incluyendo definiciones sustanciales sobre el sujeto pedagógico.

Nos interesa señalar que tanto la educación en contexto de encierro como su modalidad son referidas, en este documento, de modo general haciendo alusión a una

---

<sup>21</sup> Versión aprobada en la II Mesa Federal 2 de septiembre de 2009.

situación o contexto particular a considerar. Entendemos que esto alude a una aún incipiente especificidad respecto de la relación entre modalidades, que deja planteado un interrogante acerca de si se trata del mismo sujeto, y cuál es el peso que debe tener o tiene el contexto en la definición de la misma.

Por su parte, sí encontramos que en los documentos donde se plasman las Líneas de Acción del Programa Nacional “Educación en Contextos de Encierro” se expresa una agenda política de la ECE, donde adquiere un lugar central el rol del Estado y de la educación como derecho, y por sobre todo una perspectiva de los sujetos que son destinatarios de las propuestas educativas como ciudadanos.

Las construcciones de sentido que les colocaban en el lugar de la carencia y como responsables del fracaso en sus trayectorias escolares, fueron dando lugar a visiones que recogieron el mapa de las desigualdades y vulneraciones definiendo a la educación como política pública para fortalecer experiencias alojadas desde un lugar de derecho, y no de excepción o compensación. En esta línea, retomamos la planificación para el año 2007 de dicho Programa, en tanto muestra una secuencia de trabajo a lo largo de los años que estableció pisos de acuerdo respecto del lugar de la educación en contextos de encierro carcelario. Se puede leer en el mismo el desarrollo de un proceso de resignificación del propio programa, reescribiendo los motivos de su origen desde una perspectiva de derechos que es viable inscribir en un modelo educativo emancipador:

...la meta del Programa Nacional es garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de la libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno, a través del fortalecimiento de las ofertas educativas en todos sus niveles y modalidades, según corresponda a la población de niños/as, adolescentes, jóvenes y/o adultos alojados en unidades penitenciarias y/o institutos de menores. (Líneas de Acción 2007, Programa Nacional “Educación en Contextos de Encierro”: 1)

En este fragmento se fortalece una definición que consideramos central para la modalidad y que aporta a la configuración del educando de la misma. La alusión a “niños/as, adolescentes, jóvenes y/o adultos” como destinatarios de las propuestas educativas de la modalidad tensiona la definición del sujeto de la misma sólo en referencia a jóvenes y adultos. Retomamos esta distinción en el próximo capítulo, en tanto reconocemos que forma parte de una tensión presente a lo largo de todo el período, y que abona al debate en relación con el sujeto pedagógico de la ECE.

Como parte de la distinción de la modalidad ECE, reconocemos dos acciones de

gran impacto desde el ámbito nacional: por un lado, la aprobación de la Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro, por Resolución CFE N° 58/08 y, por otro, la aprobación del Documento Base “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional” como Anexo de la Resolución CFE N° 127 del 13 de diciembre de 2010<sup>22</sup>. Ambas resoluciones significaron hitos en las formas de definir a la educación en contexto de encierro y al sujeto pedagógico de la misma.

Respecto del Postítulo de Formación Docente, afirmamos que aportó a la consolidación del rol docente como educador en la modalidad reconociendo dos aspectos: por un lado, las condiciones con que se encuentra la práctica de educar en el contexto, mientras que, por otro, la formación docente como una herramienta de conocimiento y de definición de estrategias de intervención en un territorio definido como “frontera” (Frejman y Herrera, 2010). En este sentido, reconocemos que esta perspectiva acerca de la formación no es exclusiva de la ECE, sino que es contemporánea de las definiciones respecto de la educación de jóvenes y adultos, a nivel nacional y provincial (Beinotti; 2021). A pesar de lo cual identificamos una perspectiva diferencial en el proceso de definición de los ejes y contenidos de dicha formación. Los objetivos que se trazaron en el marco de la misma hicieron énfasis en la especialización de la formación de los docentes y el fortalecimiento del registro, sistematización y evaluación de las experiencias, apostando a su diversificación en relación con la complejidad institucional. Para su desarrollo se trabajó en articulación con las jurisdicciones provinciales, quienes definieron la organización y desarrollo de la propuesta curricular formativa en base a recursos locales.

Por su parte, el documento base “La Educación en Contextos de Privación de la Libertad en el Sistema Educativo Nacional” refuerza los marcos específicos que delimitan las responsabilidades de las dependencias estatales de educación y justicia en cada jurisdicción<sup>23</sup>. El mismo fortaleció la idea de modalidad organizada en función del contexto y considerando a una población destinataria diversa conformada por niños, jóvenes y adultos; a su vez resalta la pertenencia de la modalidad a la educación común

---

<sup>22</sup> Este documento se elabora y aprueba de modo contemporáneo al documento base de la educación permanente de jóvenes y adultos. Sin embargo, no encontramos elementos de diálogo entre ambas producciones oficiales.

<sup>23</sup> Estas definiciones se encuentran anteriormente establecidas en los acuerdos de colaboración firmados entre Ministerio de Educación y Ministerio de Justicia, pero por primera vez se encuentran ordenados en un único documento que propone una perspectiva integral respecto de la ECE.

y a las políticas que se definan para los diferentes niveles y modalidades. En este sentido, la referencia a la relación de la ECE con la EPJyA no se presenta a lo largo del escrito, sino respecto de la garantía del derecho a la finalización de estudios para el personal del servicio penitenciario, refiriendo a la oferta de Educación de Jóvenes y Adultes extramuros. Consideramos, teniendo en cuenta lo anterior, que esta relación entre modalidades se vincula a definiciones político-pedagógicas de cada jurisdicción, y permite identificar las características centrales de las propuestas educativas para la ECE.

Señalamos, por otra parte, acciones políticas que fortalecieron el sentido de los programas implementados en estos años. Entre algunas de ellas destacamos:

- La publicación de la serie de cuadernos “Pensar y hacer educación en contextos de encierro” (2010-2011). Esta producción fue utilizada como el material central y articulador en la implementación del Postítulo Docente, y fue elaborada por referentes de cada una de las temáticas abordadas, desde el ámbito de la Coordinación Nacional de la modalidad educación en contexto de encierro.
- La continuidad de la organización de las Jornadas Nacionales para pensar la ECE, que a lo largo de este período se realizó con las siguientes temáticas: “Consecuencias del encierro en la subjetividad. Cultura y educación para la inclusión” (2006); “El desafío de construir una modalidad” (2007); “Ejes políticos y consensos para un planeamiento federal compartido” (2008); “Lineamientos políticos y estratégicos de la modalidad” (2009); “Experiencias significativas en la construcción de identidad y visibilidad de la modalidad” (2010).
- La provisión de material bibliográfico y equipamiento tecnológico para las escuelas en contexto de encierro en base a diversidad de programas educativos extendidos hacia la modalidad. Así también la entrega de bibliotecas y equipos de ajedrez para docentes y estudiantes.

La categoría de distinción nos permite reconocer la existencia de un campo educativo específico de la ECE, que debate con la educación organizada desde el ámbito penitenciario a lo largo del siglo XX, y también se encuentra en tensión con las formas de enunciar y relacionar las modalidades del Sistema Educativo en la definición de su sujeto pedagógico.



### **3.3.2.b. Readecuaciones a nivel provincial: una modalidad dentro de otra**

En el escenario de la provincia de Córdoba para el año 2007, las ofertas de educación primaria y secundaria se encontraban en marcha en todas las unidades penitenciarias de la provincia, incluida la cárcel de mujeres. Este período fue el de más alto nivel de conflictividad en el contexto respecto de las relaciones interinstitucionales entre actores de ambos ministerios, en tanto se modificaron los marcos de acción históricamente organizados de modo exclusivo por la administración de los establecimientos penitenciarios (Acosta; 2016). Esta conflictividad se destaca en lo referido al funcionamiento interno de las unidades penitenciarias, la articulación con las unidades educativas y los anexos escolares, así como con los sujetxs que comienzan a ingresar en calidad de educadores y el incremento paulatino de personas detenidas que asisten a espacios educativos.

Señalamos cuatro decisiones políticas que marcan la especificidad de la jurisdicción y permiten comprender la complejidad de la articulación intra-ministerial e inter-jurisdiccional. Hacemos referencia a los decretos reglamentarios para detenidos procesados y condenados, la creación de la coordinación de la modalidad, la implementación del Postítulo específico y la sanción de la Ley de Educación Provincial. A continuación, desarrollamos cada una de estas acciones políticas:

#### **a) La aprobación de los decretos referidos al Reglamento General para Internos Procesados y Condenados (N°343/08 y n°344/08)**

Retomamos aquí esta normativa provincial, en tanto da cuenta de una particular forma de entender lo educativo en relación con el tratamiento penitenciario, aunque no se trata de una normativa que emane del ámbito educativo. Los Reglamentos mencionados permiten reconocer organizadores y resoluciones que a nivel institucional ordenan los agrupamientos de los detenidos, según su condición de procesados o condenados. La aprobación del texto ordenado del Reglamento de Internos Condenados<sup>24</sup> y el Reglamento General para Internos Procesados<sup>25</sup> indica una especificación de la ley de ejecución penal en la cotidianeidad del encierro, que resulta

---

<sup>24</sup> Decreto PEP n°344 reglamentario de la ley 8812. Reglamento de Internos Condenados. (texto ordenado del decreto reglamentario n° 1293/00 de la ln° 8812, de adhesión a la ln° 24.660 de ejecución de la pena privativa de la libertad).

<sup>25</sup> Decreto PEP n°343 reglamentario de la ley 8812. Reglamento General de Internos Procesados. (2008).

previo a otras definiciones políticas y normativas para la ECE en la provincia, pero posterior a la sanción de la LEN.<sup>26</sup> Ambos decretos regulan el funcionamiento interno de la cárcel, especificando pautas en la relación de las personas detenidas con el tratamiento penitenciario y el acceso a salud, educación y trabajo durante el período de detención, así como una serie de normas de comportamiento y sanciones ante el incumplimiento de las mismas. En relación con nuestro objeto de estudio, estas normativas llaman nuestra atención respecto de las tensiones sobre lo educativo en tanto refuerzan la perspectiva que considera la educación como mecanismo propio del tratamiento y herramienta de resocialización/corrección especialmente para condenados.

La referencia a educación en estas normas resulta un aspecto utilizado para la evaluación del proceso que debe realizar la persona en tanto detenida. Así lo podemos reconocer en el Reglamento de Condenados (N°344/08) cuando expresa que formarán parte del Informe del Consejo Correccional -a través de la elaboración de la categoría *concepto*-<sup>27</sup> las observaciones reunidas de las siguientes áreas: Seguridad Interna, Trabajo, Asistencia Social, Educación y Psicología (Anexo IV, art. 69). En este mismo sentido, se define que los responsables de las áreas pueden solicitar informes periódicos acerca de asistencia a educación, dedicación y aprovechamiento, participación y actitudes en las actividades recreativas, culturales o deportivas (Anexo IV, art.69), teniendo a su vez la potestad de considerar estímulos ante el desempeño destacado (Anexo IV, art. 10).

Un elemento que resulta clave para comprender la relación de estos reglamentos con las políticas hacia la ECE deviene del hecho de que se trata de una normativa establecida por decreto del Gobernador de la Provincia (Juan Schiaretti) y refrendado por el Fiscal del Estado y el Ministro de Justicia. Pese a que este decreto resulta posterior a la LEN, y que en parte de su articulado refiere a aspectos de la valoración de la participación en actividades educativas por parte de los detenidos, reconoce como antecedentes normativos sólo los referidos a la ejecución de la pena privativa de la

---

<sup>26</sup> Nombramos estas normativas en tanto entrevén la situación diferenciada en el encierro según la condición de procesados o condenados, ya que las características de la organización destinada a personas en proceso judicial y personas condenadas refiere a institucionalidades diferentes formalmente, aunque en la práctica esa diferenciación se vuelva difusa para quienes provienen del ámbito escolar.

<sup>27</sup> Concepto. Artículo 67: El interno será calificado de acuerdo al concepto que merezca, entendido como la ponderación de su evolución personal de la que sea deducible su mayor o menor posibilidad de adecuada reinserción social. Se considerarán las observaciones realizadas por las distintas áreas del tratamiento, sobre la calidad de las reacciones y demostraciones de cualidades personales del interno, en sus relaciones interindividuales, respuestas en programas personalizados y en aquellas actividades inherentes a la fase período en que se encuentre el interno.

libertad<sup>28</sup>. Respecto de lo cual consideramos que alude a una política jurisdiccional que ordena las relaciones entre dependencias provinciales, y que orienta la organización de la educación en las unidades carcelarias desde un marco exclusivamente punitivo/disciplinario. En esta medida, comprendemos que se abona a una definición de la ECE desde una perspectiva correccional, aludiendo a la interrelación con el sistema educativo provincial para su desarrollo -con propuestas de gestión pública y privada- pero apropiándose de la evaluación como dispositivo que excede lo pedagógico y que aporta a la consideración de la calidad de la persona y a sus posibilidades de avanzar en el tratamiento penitenciario, para eventualmente lograr mejoras en lo referido al cumplimiento de su condena y otras prerrogativas del proceso judicial.

En este sentido, la categoría de distinción nos permite identificar la normativa provincial en conflicto con el espíritu de los cambios a nivel nacional.

#### **b) La creación de la coordinación de la modalidad ECE (2009) en la órbita de la Dirección General de Educación de JyA.**

Como segunda decisión jurisdiccional, señalamos la creación de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultes (en el marco del Plan de la Educación de JyA en la provincia de Córdoba – 2008), cuyos objetivos centrales se definieron en torno a la expansión, integración e innovación de la modalidad, y la creación de la Coordinación de Educación en Contextos de Encierro dentro de su estructura orgánica (2009). Esta organización involucra definiciones pedagógicas respecto del sujeto y el contexto, que hace a la relación entre modalidades y entre los diferentes niveles del sistema educativo. Así lo expresa la Coordinadora de la ECE en el siguiente fragmento de entrevista:

Hubo gente que entendía que contexto de encierro debía ser una modalidad fuera de adultos. Contexto de encierro entendido como una modalidad. Otros entendemos que no debe ser así, porque el alumno que está privado de libertad es un adulto, básicamente. La privación de la libertad es una circunstancia. [...] adultos es la modalidad y contexto de encierro es solo una parte (Entrevista Coordinadora modalidad ECE, 2010).

La definición de la modalidad ECE se realiza en la provincia de Córdoba sobre

---

<sup>28</sup> Ley Provincial N° 8812 de adhesión a la Ley Nacional N° 24660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad y el Decreto Reglamentario N° 1293/00 y su modificatorio Decreto N° 1000/07.

una segmentación de la población escolar en base al componente de edad y exclusión del sistema educativo regular (jóvenes y adultos), lo que supone ponderar de modo diferente a las definiciones nacionales la ponderación de la especificidad y la distinción entre contexto y sujetos.

Esta Coordinación tuvo en sus comienzos la responsabilidad de llevar adelante acciones de relevamiento general de las unidades educativas y los problemas más significativos, así como avanzar en la articulación interministerial para la resolución de conflictos, y la implementación posterior de la formación docente específica (Acín, 2013). En este sentido, la Coordinación se encuentra en una etapa fundacional de un trabajo de articulación escasamente pre-existente en la relación interinstitucional, a pesar de que las escuelas existen con anterioridad a la misma y se han configurado en la relación-tensión con el escenario en que se encuentran inscriptas territorialmente. Sobre esta función, cabe destacar que:

Los centros educativos en contextos de encierro de la provincia no tienen una dependencia ni jerárquica ni funcional de la Coordinación, no obstante ello, el rol fundamental es el de articular las acciones de los centros educativos entre las inspecciones de Zona, la DGEJyA, el Servicio Penitenciario de la Provincia, Patronato del Liberado, Institutos de Formación Docente, Universidades y todo organismo no gubernamental con el que las escuelas mantengan vinculación. (Ferreira; 2013:187)

Resulta, así, que las escuelas dependen funcionalmente de cada inspección según el nivel dentro de la DGEJyA, pero no así de la Coordinación de la Modalidad. Esta función articuladora se tensiona, por un lado, con los lineamientos propios de cada nivel y, por otro, con las formas que desde la organización de cada establecimiento penitenciario se habilita para el desarrollo de las propuestas educativas y el acceso de las personas detenidas a los espacios escolares.

### **c) El desarrollo de la primera cohorte de la formación docente para contextos de encierro (2010-2011)**

En tercer lugar, consideramos la particular implementación de la formación docente para contextos de encierro (2011) en la provincia como un elemento clave en el proceso de distinción de lo educativo respecto del dispositivo carcelario. En este sentido, la implementación del Postítulo Docente se organizó -en Córdoba- para

docentes en ejercicio pertenecientes a la órbita de las escuelas –Ministerio de Educación–, pero también para el personal educativo del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, de la Secretaría de niñez, adolescencia y familia (SENAF) y personal técnico y de seguridad de las dependencias del Servicio Penitenciario<sup>29</sup>. La convivencia de educadores y docentes de diferente adscripción institucional significó un punto de inflexión en la confrontación de perspectivas sobre la educación, que sintetizó los elementos de la conflictividad cotidiana en cada territorio. El reconocimiento, por otra parte, de los educadores de diferente adscripción institucional como tales, da cuenta de una perspectiva política que difiere del espíritu de la normativa nacional y ha dado forma al desarrollo de la modalidad en la provincia.

La coordinadora de la misma afirma que los efectos más significativos de esta formación fue minimizar el conflicto interpersonal entre los actores institucionales de ambos ministerios (Educación y Justicia), comprender el contexto y trabajar en la implementación del Acuerdo Base (Acosta; 2016:17). En nuestra investigación, sin embargo, identificamos tensiones crecientes entre agentes estatales en el marco de la distinción progresiva que se operó entre el dispositivo institucional escolar y el dispositivo de castigo. El reconocimiento del personal docente del Ministerio de Justicia y DDHH, a partir del Postítulo, cimentó la convivencia de dos formatos educativos en el ámbito de la ECE. Por un lado, la apuesta a lo escolar y a la finalización de estudios en el marco de los preceptos de la LEN, que concentró a la docencia del ministerio de educación en torno a la escuela primaria y secundaria; y, por otro, una idea de escuela como espacio diverso en el que conviven propuestas de diferente procedencia institucional, como se evidencia en el relato de la coordinadora de la modalidad a continuación:

Quando el ministerio de Justicia y Seguridad abre la posibilidad de otros cursos y otros talleres, de la Agencia Córdoba Cultura, de tal fundación. El Ministerio de Justicia y el SP tienen una idea más amplia que los propios docentes. Ellos hablan de educadores. [...] Y de pronto tenés el profe de la universidad. Y un empleado penitenciario que da un curso de carpintería. Y para el Ministerio de Justicia son educadores. [...] Estamos hablando de educación integral y nos resistimos a mirar al otro como educador. (Entrevista a Coordinadora Modalidad ECE, 2018)

---

<sup>29</sup> La primera cohorte se desarrolló entre los años 2010 y 2012, mientras que una segunda cohorte inició en 2014, con el objetivo de promover que quienes hubieran comenzado en la primera instancia acrediten el Postítulo. Esta primera experiencia llegó a un total de 470 egresados pertenecientes a dependencias educativas y penitenciarias de toda la provincia.

La convivencia de estos formatos educativos, sosteniendo modelos en tensión, configura las formas de definir a los educadores y particularmente la noción de docente, y tensiona la exclusividad de la tarea de enseñanza pretendida a la adscripción escolar y al Ministerio de Educación. La coordinadora de la modalidad señala que “fue una oportunidad para la formación específica de los docentes, pero también pone de relieve blancos sobre negros y otros problemas que estaban disimulados o invisibilizados que fueron motivo de muchísimo trabajo” (Entrevista a Coordinadora Modalidad ECE, 2018).

En este marco, identificamos que se propició la confrontación de perspectivas no sólo pedagógicas sino institucionales, en un escenario por fuera del territorio de la práctica entre los educadores del Ministerio de Educación y el personal de educación del servicio penitenciario. La distinción de los educadores, según su pertenencia institucional, abonó a una tensión respecto de la legitimidad de las prácticas de enseñanza, pero no se resolvió en el sentido que la normativa nacional define.

#### **d) La sanción de la Ley de Educación Provincial (n° 9870/10).**

Como cuarto elemento a nivel provincial distinguimos la sanción de la Ley de Educación Provincial (n° 9870/10), que en su art. 56 reconoce a la Educación en Contextos de Encierro como una modalidad del sistema quedando, a partir de lo definido en su Art n° 57<sup>30</sup>, comprendida dentro de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Se determinó, de este modo, a nivel provincial, una relación normativamente definida entre las modalidades, que coloca a una circunscripta a la otra. Sobre esta definición, señalamos dos cuestiones. En primer lugar, esta interpretación política se realiza al mismo tiempo que a nivel nacional, la modalidad ECE cobra fuerza y construye especificidad, puntualmente tras la aprobación del documento base de la misma (Res. CFE N° 127/10). Esto involucra una relación con las propuestas educativas concretas que se desarrollan en contexto de encierro mediadas por una multiplicidad de autoridades que no dependen administrativa ni orgánicamente a la modalidad ECE. Hacemos alusión a que se materializa una dinámica que involucra a: Anexos educativos,

---

<sup>30</sup> Artículo 57.- Modalidad. La modalidad de educación para jóvenes y adultos en la Provincia de Córdoba será abarcativa de la educación en contextos de privación de libertad de personas adultas y de menores en conflicto con la ley penal. (Ley n° 9870/10)

con sus respectivas coordinaciones administrativas, los cuales se encuentran bajo la órbita de un CENMA, con una dirección institucional; a su vez, cada CENMA se relaciona con la inspección de nivel, que se organiza en el marco de la DGEJyA. La coordinación ECE se encuentra subsumida a esta última, pero sin ninguna institución a cargo, lo que torna su accionar un desafío en el marco de la diversidad de propuestas que se organizan en función del sujetos jóvenes y adultes: primaria, secundaria, educación técnica; y encuentra limitado su accionar por fuera de los marcos definitorios de la modalidad EPJyA que la contiene. En segundo lugar, la delimitación a la modalidad de jóvenes y adultes involucra una definición respecto de la población destinataria de las propuestas educativas, que limita el alcance de las definiciones nacionales. En el ámbito de la provincia, la restricción de la población destinataria a la modalidad de jóvenes y adultes supone al menos una exclusión. Esto es así, en tanto identificamos que la modalidad excluye de la planificación educativa a los niños menores de 4 años -que se encuentran alojados junto a sus madres-. Si bien estos aspectos no se encuentran mencionados en la Ley Provincial, forman parte del marco legal nacional en el artículo 58<sup>31</sup>. La cobertura insuficiente del derecho a educación de los niños que conviven con sus madres-cuidadoras en el encierro, expresa uno de los aspectos destacados en los diagnósticos de comienzos de siglo XXI sobre la situación educativa de la ECE.

Nuevamente, la categoría que definimos como *distinción* nos permite analizar el impacto de las decisiones políticas respecto de la demarcación de las características centrales de la ECE y su organización como modalidad. Tanto desde lo que implica respecto de la comprensión del contexto como de la definición del sujeto, los lineamientos provinciales suponen una diferenciación de lo educativo en relación con el contexto penitenciario, pero esto no implica autonomía en los marcos posibles de acción. En el marco de considerar estas políticas como de reconocimiento, a pesar de las diferencias que implican en la construcción de marcos de acción para la ECE, sostenemos que su análisis nos permite identificar las disputas en torno al modelo educativo imperante, y no refieren exclusivamente a la tensión entre educación-castigo/escuela-cárcel.

---

<sup>31</sup> Artículo 58.- Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños/as 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. (Ley n° 26206/06)

### **3.3.3. El fortalecimiento de la ECE: de las políticas de reconocimiento a las políticas de redistribución**

La tercera categoría analítica de *fortalecimiento* remite a la relación entre políticas de reconocimiento/políticas de redistribución (Fraser; 2007), en tanto expresa la relevancia de una relación procesual que involucra la visibilización y la distinción de la ECE en la primera década de este siglo. Al organizar este recorrido en tres momentos, nos referimos al cambio de algunos sentidos en las normativas, políticas y en la consideración del sujeto pedagógico que aparecen en un proceso de acumulación cualitativa hacia la posibilidad de hablar de una ampliación del sentido de la ECE y de sus condiciones materiales concretas. Es decir, las categorías propuestas apuntan a nombrar una serie de prácticas sociales institucionalizadas (Fraser; 2007) en la arena estatal que mantuvieron un estatus desigual para las personas detenidas en establecimientos penitenciarios en relación con el acceso a la educación, y más aún para mujeres y LGBT, niños y jóvenes en contextos de privación de su libertad. Reconstruimos, en la primera década de este siglo, una serie de acciones que refuerzan el reconocimiento -aún, a pesar de las tensiones entre modelos- al tiempo que podemos destacar ciertas iniciativas que se orientan a diseñar políticas redistributivas.

Nos referimos a un período en que, tanto a nivel normativo como en la construcción del sentido de lo educativo, se reafirma la noción de sujeto de derechos. Destacamos una serie de leyes nacionales que apuntan a abordar la violencia de género que atraviesa la vida de mujeres y LGBT+ en todos los ámbitos en que se desenvuelven. En este sentido, remitimos a tres normativas que se pueden enmarcar en la línea de políticas de género y diversidad sexual de reconocimiento y que aportan a la comprensión de los sujetos desde una perspectiva integral de género y derechos humanos: la ley de Protección Integral a las mujeres para prevenir, sancionar y erradicar la violencia (Ley n° 26485/09), la ley de matrimonio igualitario (Ley n° 26618/10) y la ley de identidad de género (Ley n° 26743/12). Las mismas involucran modificaciones en la consideración de las personas, así como permiten entrever los regímenes de poder que generan desigualdad, violencia y discriminación en la población por su identidad de género y orientación sexual.

Esta batería normativa desde una mirada interseccional y decolonial del modo en que se organizan las propuestas educativas, así como el régimen carcelario, habilita la reflexión sobre los enclaves institucionales y los mecanismos que pueden llegar a



generar el predominio de violencias institucionales y estatales y/o la posibilidad de ejercer derechos básicos. La mirada hacia los sujetos no se modifica de manera automática a partir de estas leyes, pero se habilita un período de revisión de las experiencias educativas con el antecedente de la Ley de Educación Sexual Integral, que permite cuestionar lo que sucede en la escuela e interpelar las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, la categoría de fortalecimiento nos permite destacar el modo en que lineamientos que no devienen directamente del ámbito educativo, construyen modificaciones en el funcionamiento de la escuela en el contexto carcelario. Estos cambios, organizados centralmente a partir de la sanción de la denominada Ley de Estímulo Educativo (2011), interpela a toda la comunidad educativa. El fortalecimiento se presenta, entonces, como un horizonte de las prácticas educativas, que configura un ensanchamiento de la escuela respecto de sus posibilidades de intervención pedagógica y la construcción del sujeto pedagógico de la ECE, desde una perspectiva de clase y género. Con ello, no sólo nos referimos a un crecimiento cuantitativo, sino a la interrelación entre dispositivos institucionales que permite identificar el movimiento de un espacio institucional dentro de la cárcel que se configura y modifica continuamente.

### **3.3.3.a. El fortalecimiento de la ECE a nivel nacional a partir del estímulo educativo**

En el año 2011 se aprobó a nivel nacional la Ley N° 26695 denominada como ley de Estímulo Educativo, que modificó el apartado dedicado a “Educación” de la Ley n° 24660/96<sup>32</sup> de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. Uno de los puntos más destacados públicamente se vinculó al aspecto de “estímulo” en la reforma, al ser posible avanzar en las distintas fases y períodos de la progresividad prevista en el tratamiento penitenciario, a partir de la presentación de certificación del cursado de trayectos educativos completos durante el período de encierro<sup>33</sup>. En este sentido, ya hemos señalado que esta lógica de premiación es propia de la administración del

---

<sup>32</sup> Es posible señalar que esta normativa no emana desde el ámbito educativo, no obstante tuvo un gran impacto en la conformación de la matrícula escolar y el acceso al derecho a educación para las personas en situación de encierro carcelario. Y se reconoce en su formulación la participación de personas en situación de encierro, así como referentes de la educación y la política a nivel nacional.

<sup>33</sup> Artículo 140: Estímulo educativo. Los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán de acuerdo 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 [...]

encierro y se encuentra presente también a nivel provincial en el marco de los Decretos Reglamentarios para Condenados y Procesados. Pero, esta normativa nos interesa en particular ya que, si bien no emana del ámbito educativo, resignificó el lugar de la educación en la ejecución de la pena privativa de la libertad, reforzando al mismo tiempo su sentido como derecho y reconociendo al Estado como garante de la misma, en consonancia con el espíritu de la LEN.

La categoría de fortalecimiento nos permite identificar, en este período, un espacio en disputa pero en crecimiento para lo educativo en el marco del dispositivo carcelario, con una incidencia específica en la normativa propia de la regulación del encierro. Algo así como una inmiscusión de un derecho en un contexto de castigo. En este marco, nos interesa resaltar la expresión de tensiones y definiciones contrapuestas, que responden a la modificación parcial de una normativa compleja en su elaboración y su implementación desde sus comienzos, en la década del 90'. Esta complejidad refiere no sólo a las negociaciones entre actores políticos y sociales respecto de la ejecución de la pena, sino también a la pretensión de regular el funcionamiento del dispositivo carcelario desde una multiplicidad de organismos estatales y perspectivas de intervención.

La Ley de Estímulo incorpora modificaciones en los artículos 133 a 142 de la Ley n°24660/96. La norma base se organiza desde una perspectiva que refiere específicamente al tratamiento de les condenades y al régimen penitenciario, en tanto su modificación se concentra en la condición de sujetx de derecho de las personas detenidas y anclada en la normativa educativa vigente<sup>34</sup>. Encontramos en la misma una referencia múltiple a las personas en tanto su condición de detenidos, condenados o alumnos. La alusión a la categoría de alumno de las personas detenidas que asisten a propuestas educativas interrumpe la forma en que la ley se refiere a les sujetxs.

Es así que surge de la lectura de los artículos 133 a 135<sup>35</sup> que la educación es un

---

<sup>34</sup> Los internos deberán tener acceso pleno a la educación en todos sus niveles y modalidades de conformidad con las leyes 26.206 de Educación Nacional, 26.058 de Educación Técnico-Profesional, 26.150 de Educación Sexual Integral, 24.521 de Educación Superior y toda otra norma aplicable (art. 133, Ley n°26695).

<sup>35</sup> Artículo 133: [...] Los fines y objetivos de la política educativa respecto de las personas privadas de su libertad son idénticos a los fijados para todos los habitantes de la Nación por la Ley de Educación Nacional. Las finalidades propias de esta ley no pueden entenderse en el sentido de alterarlos en modo alguno. Todos los internos deben completar la escolaridad obligatoria fijada en la ley.

Artículo 135: Restricciones prohibidas al derecho a la educación. El acceso a la educación en todos sus niveles y modalidades no admitirá limitación alguna fundada en motivos discriminatorios, ni en la situación procesal de los internos, el tipo de establecimiento de detención, la modalidad de encierro, el nivel de seguridad, el grado de avance en la progresividad del régimen penitenciario, las calificaciones de

derecho que no puede verse afectado por la condena, y debe ser garantizado desde el ingreso por la administración del establecimiento penitenciario. En este sentido, reconocemos la importancia de los cambios introducidos en la dinámica educativa, desde una normativa que proviene de una modificación de la ejecución de la pena privativa de la libertad, y no estrictamente desde el ámbito educativo.

Por este motivo, destacamos que este es un período de cambios en la organización de la ECE, que implican, por un lado, a las propuestas educativas, las evaluaciones penitenciarias y el rol de educación dentro del tratamiento penitenciario, y, por otro, - pero en relación con lo anterior- una reorganización de las propias tareas de las dependencias educativas a cargo de la ECE. Así se señala en el Informe sobre el desarrollo de la ECE a nivel nacional (2003-2015):

Desde el 2012 en adelante, en esta nueva etapa la Coordinación de modalidad ECE recibe, a partir de la sanción de la Ley 26.695/11 y su Decreto Reglamentario N° 140/15, modificatoria del Capítulo VIII de la Ley 24.660 de Aplicación de la Pena Privativa de la Libertad, una nueva responsabilidad y tarea: la de supervisar el desarrollo de acciones educativas y producir indicaciones para que las autoridades de Justicia y Derechos Humanos y las autoridades penitenciarias den cumplimiento efectivo de las leyes vigentes (Informe sobre el desarrollo de las líneas de Trabajo 2003 – 2015)

Esta relación en el ámbito de la organización burocrática estatal da cuenta de la complejidad del campo de la ECE, que no se reduce al ámbito de lo escolar ni a una dependencia ministerial específica, sino que se construye y amplía su propio ámbito de actuación en la medida en que determina el espacio y la legitimidad en el marco de los objetivos del propio sistema penitenciario.

En el camino de implementación de esta normativa tuvieron lugar -a nivel nacional y provincial- una multiplicidad de debates respecto de las formas de intervención tanto del poder ejecutivo (Ministerio de Educación y Ministerio de Justicia) como del poder judicial. Algunos de ellos giraron en relación con la distinción entre educación formal y no formal, la legitimidad de los organismos estatales para desarrollar acciones educativas y formativas para las personas detenidas, la valoración de las certificaciones y la concreción de las medidas de estímulo.

---

conducta o concepto, ni en ninguna otra circunstancia que implique una restricción injustificada del derecho a la educación.

### **3.3.3.b. Nuevos dispositivos pedagógicos a nivel provincial: hacia el fortalecimiento de la identidad de la escuela en la ECE**

A nivel provincial, indicamos cuatro aspectos que implican una reapropiación de las políticas nacionales y un avance en la cobertura educativa. Por un lado, el impacto de la sanción de la Ley Estímulo en la reorganización de las propuestas educativas respecto de aquellas que certifican trayectos reconocidos judicialmente y aquellas que no lo hacen. En segundo lugar, señalamos la creación del equipo de acompañamiento de la Coordinación de la ECE como una innovación pedagógica que fue posible en tanto correlato de la formación docente del Postítulo. En tercer lugar, mencionamos a grandes rasgos el avance en la implementación del curriculum de secundaria para JyA en el ámbito de las escuelas emplazadas en contexto de encierro, y los aspectos críticos que se identifican respecto de la falta de consideración de la modalidad ECE en su elaboración. Por último, aludimos a la creación de la Mesa de Trabajo Intersectorial como estrategia de consolidación de espacios de resolución de conflictos y construcción de acuerdos y abordajes a nivel local.

En este apartado consideramos el primer aspecto, en tanto los demás serán desarrollados en el capítulo V, al momento de repensar el dispositivo institucional escolar.

Destacamos que el impacto de la modificación de la Ley 24660 de ejecución de la pena se expresó no sólo a nivel institucional, sino que tuvo su correlato en el ámbito público a través de los medios de comunicación. En este período, las autoridades educativas fueron interpeladas respecto de la posibilidad de que los detenidos logaran su libertad en base a terminar sus estudios. Lo que se entiende como un avance legislativo en clave de acceso a derechos, fue prontamente interpretado como una manifestación de falta de efectividad del sistema penal y de la “puerta giratoria” de la cárcel. Así se lee en un conocido periódico local al respecto de la mirada política sobre la utilidad electoral de esta normativa:

En ese año electoral, el Gobierno apeló a diferentes estrategias para sumar voluntades. Y en ese plan se incluyó a los presos que también votaban. Frente al clamor por seguridad por parte del ciudadano común, no era factible una conmutación de penas. Pero los votos de los presos interesaban y, por eso, poco antes de las elecciones presidenciales se reformó la ley de ejecución penal. (Durán, 21 de octubre de 2012, “Los presos que estudian”, diario La Voz: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/presos-que-estudian/>)

En este marco, las autoridades educativas del Servicio Penitenciario debieron explicar el alcance de la norma y sus limitaciones judiciales, afirmando que se generaron “falsas expectativas” y que aún no había claridad sobre la implementación de la misma. Su reglamentación se haría efectiva en el año 2015, articulando las responsabilidades del Ministerio de Educación, servicio penitenciario y Ministerio de Justicia de cada jurisdicción, y la gestión específica del beneficio de estímulo educativo desde la garantía del acceso a educación hasta la certificación de los trayectos finalizados, y el procedimiento judicial subsiguiente.

La coordinadora de la modalidad ECE sostiene, a su vez, que se generó una expectativa mayor a la que podía cubrirse desde las unidades educativas existentes, con una matrícula que explotó y la elaboración de “listas de espera” para los detenidos que solicitaban incluirse en propuestas educativas. La presión hacia la oferta educativa se intensificó pero no pudo cubrirse en su totalidad, dando cuenta de las condiciones limitadas en los espacios carcelarios para el desarrollo de las mismas, además de las propias condiciones de estructura del Ministerio de Educación.

Una tensión que identificamos al respecto refiere a la autoridad que actúa en la efectivización del articulado de la Ley. En este sentido, el dispositivo de evaluación trasciende al dispositivo institucional escolar, siendo facultad del poder judicial el análisis pormenorizado del avance en el tratamiento penitenciario de cada persona y de su solicitud respecto de la consideración de las certificaciones educativas en el cómputo específico.

...lo cierto es que el art. 140 sí se aplica pero no se aplica masivamente. No es para todos. No es una decisión de la escuela, tampoco es una decisión del Servicio Penitenciario, es una decisión que toma el juez conforme a la causa y conforme a las circunstancias especiales en cada causa. (Entrevista a Coordinadora ECE, 2019)

La categoría de fortalecimiento resulta una herramienta valiosa para analizar el impacto de la normativa en el marco de una articulación compleja entre autoridades estatales respecto de la implementación de la ECE, y también a un crecimiento de la demanda educativa así como a una matrícula sostenida. La coordinadora de la modalidad expresa estos cambios:

Hoy las listas de espera siguen siendo importantes en número. Y lógicamente una matrícula sostenida. Porque quien accede a la escuela, a diferencia de años anteriores, no la abandona. Entonces la permanencia, la promoción y el egreso no tienen nada que ver con los datos de años anteriores. (Entrevista Coordinadora Modalidad ECE, 2019)

Es decir, se refuerza un criterio educativo de permanencia y promoción que, en cierto sentido, se encuentra favorecido por el hecho de que no todos puedan asistir a la escuela y que el lograr hacerlo se convierta en un privilegio.

En este marco, los listados se configuran en base a criterios que definen los responsables de educación de los dos ministerios, lo que plantea la impronta de la política educativa a nivel provincial respecto de la convergencia de objetivos pedagógicos desde ambas carteras ministeriales. Así lo indica cuando afirma:

Ahora se trabaja junto con el SP a la hora de determinar las listas de inscriptos y de personas que acceden a la escuela. Antes eran una serie de requisitos que definía el SP conforme a criterios de seguridad y documentación del estudiante. Entonces el SP sólo pasaba a la escuela el listado -producto de un censo previo- de estudiantes en condiciones de inscribirse en tal año. Ahora eso es algo que se hace conjunto en la escuela con el SP. (Entrevista Coordinadora Modalidad ECE, 2019)

En este sentido, los criterios de cada dependencia están orientados a su especificidad, aunque no se encuentran explicitados de manera formal en ninguna regulación oficial. De este modo, es en el interjuego de los actores que participan de estas instancias donde se define la posibilidad del ejercicio del derecho a educación.

En este capítulo definimos categorías para realizar un recorrido en la reconstrucción de la ECE. Consideramos que es preciso abonar a esta historia de la educación que ha sido poco visible y que aporta claves para complejizar el análisis de las políticas educativas de reconocimiento y redistribución. Planteamos que el desarrollo de la ECE en la primera década de este siglo cimienta límites específicos al accionar de la administración del dispositivo de castigo y también modifica la intervención estatal. Las categorías de visibilización, distinción y fortalecimiento como categorías de análisis de la educación para mujeres y LGBT+ en situación de encierro amerita mayor desarrollo, pero a los fines de nuestro objeto de estudio su definición

aporte claves para comprender las tensiones y las disputas entre modelos educativos, modelos penitenciarios, dispositivos y políticas en el marco de la estatalidad del siglo XXI. En este sentido, sostenemos la relevancia de mantener la distinción entre educación y modalidad en contextos de encierro, ya que sus formas de conformación en el tiempo reconocen debates abiertos sobre la educación para las personas privadas de su libertad, como campo de estudio y de acción.

## **CAPÍTULO IV: LA CONFIGURACIÓN DEL SUJETX PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO**

### **Introducción**

En este capítulo abordamos el análisis del sujetx pedagógico de la educación en contexto de encierro, reconociendo que se refiere a un campo en configuración desde la pedagogía y también desde los estudios sobre la cárcel. Entendemos que sujetx pedagógico resulta de la red de lazos entre educando-educador-conocimiento, siendo su especificidad referida a una serie de intervenciones político-pedagógicas en contextos de encierro las que orientan prácticas desde diversos enclaves ministeriales y jurisdiccionales, en diferentes momentos históricos. Retomamos, entonces, las categorías analíticas que propusimos en el capítulo anterior desde una mirada político-normativa, para ponerlas en relación/tensión con las perspectivas de los referentes que desde la co-presencia en las prácticas cotidianas de la escuela secundaria hablan de sí y de las relaciones con los demás. En las próximas páginas desarrollamos esta relación de manera analítica, tomando cada uno de los componentes del sujetx pedagógico educando y educador, en tanto en el capítulo siguiente ampliaremos la lectura respecto del currículum.

Son objetivos de este capítulo:

- Analizar la conformación del sujetx de la educación en contexto de encierro desde una perspectiva crítica, feminista e interseccional.
- Identificar y analizar las miradas en tensión sobre las formas de enunciar lo que se entiende por educandos y educadores en tanto componentes del Sujetx Pedagógico.

### **4.1. Les educandos**

Consideramos propicio iniciar este apartado recuperando algunos aspectos que nos permiten enunciar características de los educandos. Al respecto, destacamos que nuestra investigación alude a un estudio en el marco de una relación pedagógica y no de castigo. Definimos, así, a los educandos de la ECE como sujetxs de derechos, problematizando la construcción de identidad en torno al carácter de internados, detenidos o delincuentes. Los educandos son, entonces, quienes -en un contexto



específico- requieren una consideración particular en relación con el encierro carcelario, pero no así por la definición de una identidad respecto de su condición de detenidos.

#### **4.1.1. Luces y sombras en el camino de definición de los educandos en contexto de escuela de la ECE**

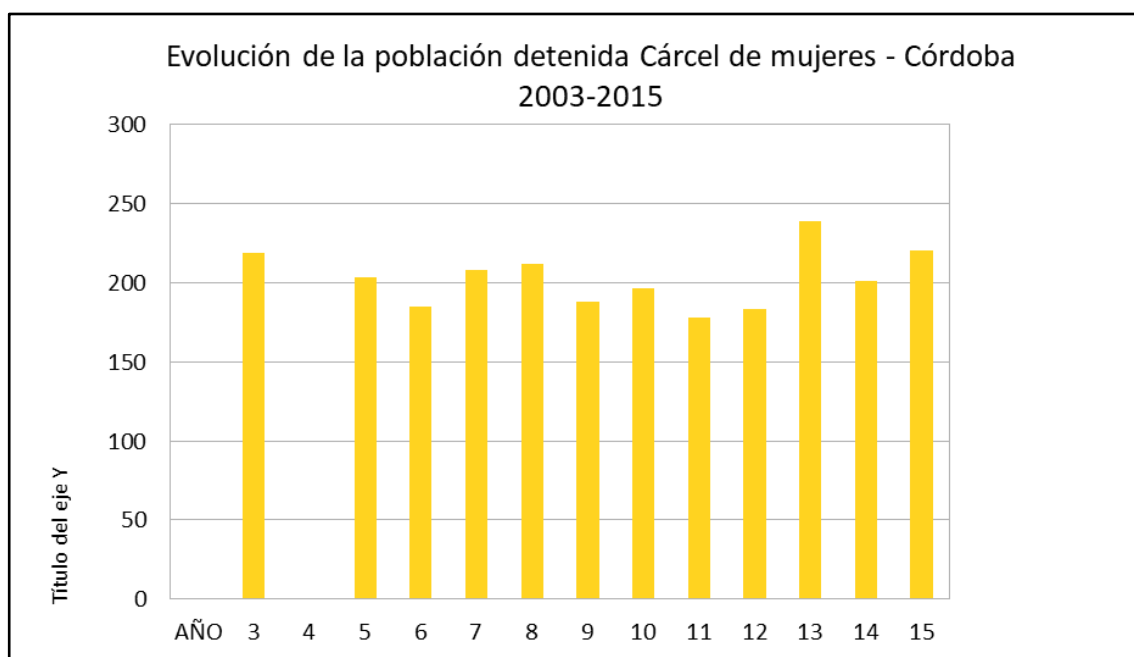
En este camino, analizamos instrumentos de información sobre la población carcelaria y los estudiantes de la escuela secundaria de la EPJyA. Hacemos referencia, por un lado, al Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) del Ministerio de Justicia y DDHH de jurisdicción nacional, el cual recoge y elabora la estadística penitenciaria oficial del país en base a la información que brinda cada jurisdicción provincial, y muestra características de la población privada de libertad en unidades penitenciarias desde el año 2002 hasta la actualidad; por otro, nos referimos al Sistema VOCES, que es una herramienta elaborada desde el Equipo Técnico de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJyA), del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, el cual reúne información sobre los estudiantes de centros educativos de la modalidad de EPJyA, y se llevó adelante en el año 2013, 2015 y 2019. Ambos dispositivos de información nos han aportado y ocultado elementos para la comprensión de la situación específica de mujeres y LGBT+ en tanto educandos.

En lo referido al SNEEP, identificamos la población penitenciaria de la provincia de Córdoba organizada en base a la distinción binaria de cárceles de varones y cárceles de mujeres<sup>36</sup>. Retomamos específicamente el registro de la población de la cárcel de mujeres que nos permite construir una aproximación a la población escolar en nuestra investigación. En este sentido, nos interesa resaltar dos aspectos en los siguientes gráficos: en primer lugar, señalamos la evolución de la población detenida en la cárcel de mujeres de la provincia de Córdoba, con una media de 203 detenidos en el período 2003-2015, teniendo como pico máximo el número de 239 detenidos en el año 2013.

---

<sup>36</sup> En estos informes (considerados desde el año 2003 a 2015) no se incluye la referencia a población LGBT+.

Gráfico n°1: Evolución de la población detenida en la Cárcel de mujeres. Provincia de Córdoba.

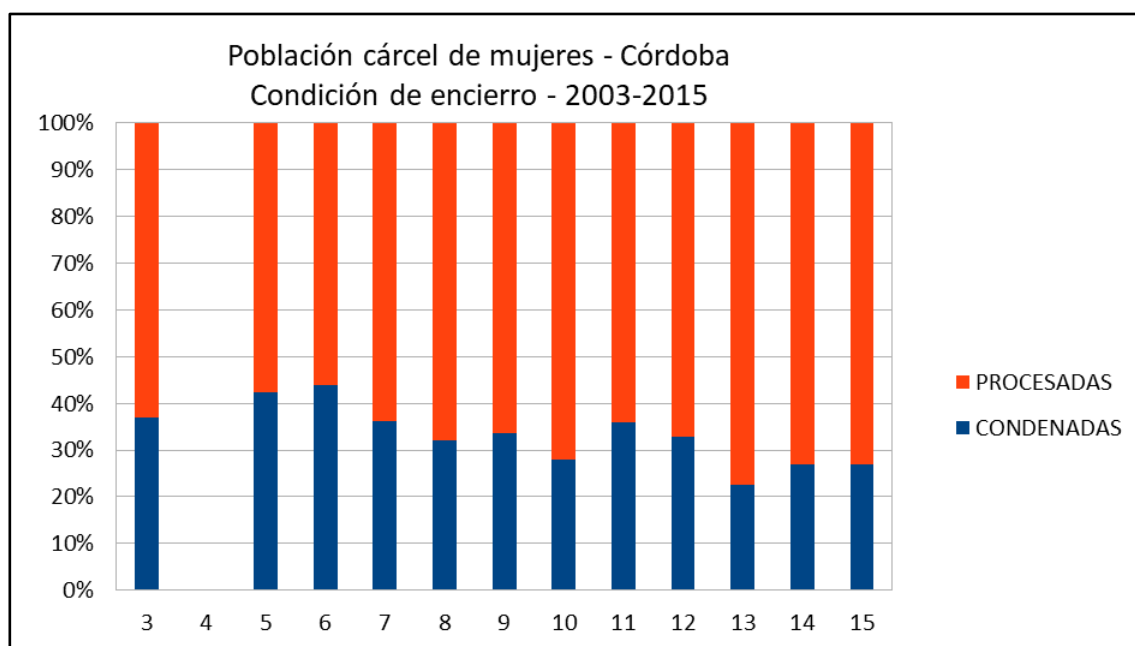


Fuente: elaboración propia en base a información del SNEEP (2003-2015).

El gráfico expresa que a lo largo de los años considerados, la población de detenidas no sufrió modificaciones en línea de indicar un aumento sostenido, sino que indica momentos de incremento y de disminución en la cantidad de detenidas. Observamos, así, una diferencia considerable con el aumento de la población carcelaria femenina a nivel regional y la situación en otras provincias, como Buenos Aires, en la que se constata que la población carcelaria femenina se quintuplicó en un período similar: pasando de 634 en el año 2004 a 3068 detenidas en el año 2018 (Malacalza, 2020).

En segundo lugar, ponemos en relación estas cifras con la composición de la población, identificando la variable condición de encierro. Aquí encontramos que ante la aparente continuidad de la cantidad de detenidas año a año en la cárcel de mujeres, la cantidad de condenadas disminuye.

Gráfico n°2: Población cárcel de mujeres, provincia de Córdoba. Condición de encierro: 2003-2015.



Fuente: elaboración propia en base a datos de SNEEP 2003-2015.

Estos indicadores expresan un incremento de la presencia de mujeres y LGBT+ detenidas en condición de procesadas. El SNEEP indica que en 2003 un 63% de la población se encuentra con prisión preventiva, mientras que hacia el 2015 esta condición representa un 73,2%. Lo que para el período 2013-2015 indica que aproximadamente tres cuartos de la población detenida en la cárcel de mujeres (77,4%) se encuentran con prisión preventiva, es decir sin juicio ni sentencia. Vinculamos este proceso a lo que Sozzo (2007) denominó como electoralización de la agenda de inseguridad y que parece reforzar una política de prisionización como medida preventiva que termina configurando una población penitenciaria inflada.

Destacamos esta referencia, dado que en base a esta condición identificamos un diferencial acceso a educación desde la administración carcelaria. A partir del relato de las entrevistadas, pudimos distinguir un período en el cual las propuestas educativas (primaria, secundaria, superior, talleres, biblioteca) se organizaron con una oferta para condenadas y otra para procesadas, duplicando las propuestas educativas en pos de responder a la demanda de unas y otras en diferentes momentos. Esta organización se mantuvo hasta el 2008 aproximadamente, según pudimos reconstruir desde el relato de diferentes protagonistas. Compartimos un fragmento de una integrante del plantel

educativo del establecimiento penitenciario, que grafica esta situación:

Pasa que el secundario es sólo para internas condenadas. Y primaria para cualquiera. [...] Y aparte se considera que la interna que está primaria, tratar que no se contamine tan rápido con el resto de la población. Porque las cosas malas se pegan muy rápido. (Entrevista Prof. Educación Física, Área Educación, Establecimiento Penitenciario N°3, 2008)

Esta particular organización refiere a una construcción de sentido propia de la administración carcelaria, que clasifica a los educandos en función de una valoración de su situación judicial/penal; pero, a su vez, en base a una comprensión del proceso educativo que destaca las consecuencias negativas del “contagio” en el vínculo entre pares. A partir de estas construcciones, se afirma que “la escuela del delito” tiene lugar entre detenidos y por el aprendizaje de malas prácticas que contaminan a las personas que ingresan por primera vez. Esta diferenciación se modificó con posterioridad a la sanción de la LEN, pero también luego de la sanción de los decretos que definen con fuerza normativa el Reglamento de Internos Condenados y Procesados<sup>37</sup>.

Por otra parte, el sistema VOCES de la DGEJyA resume una serie de datos estadísticos de la población estudiantil de la modalidad EPJyA en la provincia de Córdoba. Este informe indica información de los estudiantes que asisten a las propuestas de secundaria presencial para JyA, entre las que se encuentran los Anexos localizados en establecimientos penitenciarios. A pesar de esto, no encontramos referencia específica al contexto en el informe, lo que limita nuestra lectura acerca de los educandos de la ECE. En cambio, sí podemos recuperar cierta información referida a la situación de mujeres respecto de algunos indicadores<sup>38</sup>. Los datos ofrecidos por el sistema VOCES indican que para el caso de los CENMA presencial en el año 2014 el 56,0% de la matrícula estaba compuesta por mujeres, en tanto en la modalidad semipresencial ese número ascendía a 69,6%. Del mismo modo, expresa que del total de estudiantes en la modalidad presencial, mientras un 7% de los hombres afirman tener hijos, para el caso de las mujeres ese número asciende a un 28%; esta diferencia se manifiesta también en la modalidad semipresencial, donde las mujeres con hijos ascienden a un 54% contra un 12% en el caso de los hombres. Esta información nos permite vislumbrar una posible relación entre maternidad y continuidad educativa.

---

<sup>37</sup> Decreto 343 y 344/2008.

<sup>38</sup> Cabe señalar que la referencia a la distinción por sexo del informe sólo se explicita respecto de la maternidad /paternidad y la situación de encontrarse a cargo del cuidado de hijos.

Ambos sistemas de estadística recogen información individual de las personas vinculadas a sus marcos de acción, sin embargo al momento de presentar dicha información no se hace de manera diferenciada. En cambio, se presenta bajo un universal que invisibiliza las particularidades y no permite una lectura interseccional de la relación entre las variables relevadas. La información se encuentra disponible, pero no es accesible para conocer la situación de la población de mujeres y LGBT+. En este sentido, Muzzopappa (2011) refiere a las dificultades por acceder a información pública en la arena estatal como un indicador que habilita el análisis de las implicancias de esas limitaciones, ya que “no solo es posible construir conocimiento a partir del examen de lo que los documentos dicen, sino también a través del estudio de las formas en que se posibilita o se impide nuestro acceso a ellos” (p.25). Por esto mismo, sostenemos que la información disponible se construye sobre criterios de género que colocan a la masculinidad como norma y subsumen la situación de mujeres y LGBT+ a la misma. Esto se traduce tanto en las dificultades por conocer su situación en tanto detenidas, como respecto a la visibilización de la modalidad ECE en el marco de la modalidad de EPJyA y a las trayectorias educativas desde una perspectiva de género. Por ende complejiza la definición de los marcos de acción educativa orientada a la atención de los educandos.

#### **4.1.1.a. “¿Quiénes son nuestras alumnas?”<sup>39</sup>**

Como hemos planteado, la información estadística colabora en la comprensión del sujetx, pero en cierto modo también obstruye su análisis interseccional. Por este motivo, indagamos sobre otro tipo de documentación oficial que nos ha permitido nombrar con mayor especificidad a quienes se encuentran relacionadas con la escuela en tanto educandos. Señalamos, en primer lugar, el trabajo realizado por la Coordinación del Anexo n°1 -en conjunto con un grupo de docentes- que refiere a un diagnóstico realizado con motivo de avanzar en la elaboración del Proyecto Institucional (PI) 2015 “La mujer como agente socio-político-económico”. En segundo lugar, realizamos el rastreo de la matrícula escolar desde el año 2003 y hasta el año 2015, con el apoyo del actual coordinador del Anexo n°1. Por último, incorporamos la referencia del CAJ como aporte a la configuración de los educandos de la ECE en la cárcel de mujeres.

Respecto del diagnóstico en el marco del PI, se realizó una encuesta sobre un

---

<sup>39</sup> Proyecto Institucional (2015).

número de 29 estudiantes. Si bien esta producción no cuenta con rigor estadístico, nos presenta una serie de datos que resultan significativos y específicos de la situación de mujeres y LGBT+ que asistieron a la escuela entre el año 2013 y 2014. A partir de lo sistematizado, recuperamos la siguiente información:

- Las estudiantes son identificadas como mujeres<sup>40</sup> argentinas (sólo una es de nacionalidad peruana), siendo el 82% oriundas de la ciudad de Córdoba Capital mientras que el 18% son del interior de la provincia. Sus edades oscilan entre los 24 y 65 años, pero la mayor cantidad se encuentran entre los 25 y 35 años.
- 16 se encuentran en condición de condenadas y 13 de procesadas.
- Respecto de la maternidad: la mayoría tiene hijos, entre 1 y 6 niños (6 estudiantes no son madres).
- En todos los casos, hasta su detención aportaban al sostenimiento económico de su hogar, siendo único sostén de hogar la tercera parte de ellas.
- Los motivos por los que debieron interrumpir sus estudios figuran como: problemas económicos del grupo familiar, prioridad del trabajo, maternidad, falta de interés personal, así como poca motivación y acompañamiento familiar.
- Los trabajos en que se desempeñaban fuera de la cárcel se identifican con: empleadas domésticas, cuidado de niños y ancianos, venta ambulante, empleadas de comercio, mozas. Sólo 2 (dos) indican haber trabajado en blanco y 2 (dos) son jubiladas.
- La mitad de las estudiantes encuestadas participó de actividades comunitarias como comedores y merenderos barriales, roperitos comunitarios o centros vecinales/cooperativas. En tanto 10 (diez) cobraban por esta tarea un programa de fortalecimiento laboral.

Comenzamos, así, a configurar una imagen de quiénes se encuentran vinculadas al espacio educativo escolar. Lo que podemos identificar es que se trata de mujeres trabajadoras, que cumplían entre una y tres jornadas laborales antes de estar detenidas: realizando tareas domésticas y de cuidado en el ámbito familiar, trabajando fuera de su casa para obtener un ingreso económico y también realizando tareas socio-comunitarias. Esta última categoría resulta un hallazgo que vincula el adentro y el afuera de la cárcel, permitiendo ubicar a mujeres y LGBT+ por fuera del ámbito doméstico. A su vez, aporta a la reconstrucción de una referencia comunitaria del espacio de vida fuera de la

---

<sup>40</sup> No hay referencia alguna a lo largo de este documento respecto de la población LGBT+. Esto dificulta nuestras posibilidades de identificar situaciones particulares en lo que nos ocupa.

cárcel, en tanto los agenciamientos de mujeres y LGBT+ resultan significativos respecto de su configuración como educandos.

En otro sentido, el relevamiento mencionado permitió indagar sobre la historia familiar en aspectos como el trabajo y las trayectorias educativas. En función de lo cual, la ex-coordinadora del Anexo afirma que encontraron indicadores de “muchísima repitencia familiar”, aludiendo a aspectos de la organización de las tareas productivas y reproductivas respecto a relaciones sociales de desigualdad, como: empleos precarizados, poco reconocidos y mal pagados, trabajo no remunerado como las tareas domésticas y de cuidado, y también respecto del delito en tanto “los eslabones más débiles”. Estos elementos aportan a una lectura interseccional de los educandos en tanto delimitan cuáles son los entramados de poder dentro y fuera de la cárcel de los que participan “y que ellas venían de historia iguales, repitiendo y repitiendo...” (Entrevista ex-coordinadora Anexo n°1, 2019). Resultan relevantes estos aspectos, que nos indican que las mujeres y LGBT+ detenidas y que asisten a la escuela se encuentran inmersas en regímenes de poder y desigualdad antes, durante y después del encierro, sin embargo construyen espacios de toma de decisión y autonomía como retomar o iniciar sus estudios.

A este respecto, y a partir de registros escolares, fue posible reconstruir la evolución de la matrícula escolar a lo largo del período considerado en nuestra investigación:

Tabla n° 8: Cantidad de mujeres y LGBT+ inscriptas y que completaron ciclo escolar – Anexo n°1, CENMA Prof. María Saleme de Burnichón– año 2003-2015.<sup>41</sup>

Ciclo escolar – año	1° año		2° año		3° año	
	inscriptas	completaron	inscriptas	completaron	inscriptas	completaron
2003	12	5				
2004	8	8				
2005			3	3		
2006			4	2		
2007			3	3		
2008	19		5	2	4	3

<sup>41</sup> Si bien el período de nuestra investigación se limita a los años 2003-2015, consideramos pertinente tener en cuenta el período más extenso que grafica la situación anterior y posterior al mismo.

2009	24	7	4	2	2	1
2010	12	3	7	3	2	
2011	23		4	1	1	
2012	34	11	10	2	2	
2013	35	5	11	6	2	
2014	23	5	12	6	12	6
2015	29	4	6		10	6

Fuente: gráfico elaborado en base a información escolar.

Esta referencia nos indica un crecimiento de la matrícula en función de la apertura de cada año de la propuesta educativa<sup>42</sup>. Si vinculamos la misma al gráfico inicial respecto de la evolución de la población carcelaria, podemos notar un aumento en la participación en la educación secundaria de la ECE, como un posible reducto de autonomía -en el marco de un contexto hostil y del tratamiento penitenciario-.

A este respecto, y para profundizar la referencia acerca de quiénes se constituyen como educandos, señalamos la impronta del CAJ en la conformación de la matrícula escolar. Nos referimos, por un lado, a la cantidad de mujeres y LGBT+ que se incorporan a la actividad educativa y, por otro, a las características de quienes lo hacen. En relación con lo primero, los registros escolares dan cuenta de listas de inscripción para la participación en diversos talleres culturales que oscila entre las 20 y 64 mujeres y LGBT+<sup>43</sup>, y similares números respecto de quienes finalizaron la cursada. Respecto de lo segundo, señalamos un factor de conflictividad en la definición de educando, en tanto la presencia de ciertas mujeres y LGBT+ en la escuela actúa como filtro para la participación de otras, incorporando la dinámica propia de las relaciones vinculares entre detenidas. La inclusión de las “cachivaches<sup>44</sup>” –a través de la convocatoria del CAJ a quienes no se encuentran escolarizadas– supuso tensiones con estudiantes de la escuela y nos permite realizar algunas reflexiones a modo de hallazgo. A continuación, recuperamos la expresión de una ex estudiante de la escuela secundaria respecto de lo que ella vivió como una situación expulsiva del CAJ:

La otra experiencia que tuve en el CAJ, fue ir al taller de fotografía. Pero

<sup>42</sup> Primer año en 2003, segundo año en 2005 y tercer año en 2008.

<sup>43</sup> Informe de gestión CAJ (2013)

<sup>44</sup> Cachivaches



nos sacaron a todas las del C y se quedaron con esa gente. No se puede trabajar así de que no nos escuchemos. No compartía. Porque no se podía hacer nada, ningún taller. Eran todas cachivaches. Gente que no te deja trabajar, que van a molestar, no les importa si viene gente de afuera. Van a la escuela a molestar. A manosearse, a buscar pareja. No les importa quién esté. Hacen lo que quieren. Molestan. No te dejan trabajar. Para mí eso es un cachivache. (Entrevista ex estudiante M, 2019)

Visibilizar a través de la palabra de los educandos las formas de referencia hacia otros, permite retomar el carácter normativo y disciplinante que se opera en el ámbito escolar. Es decir, qué es lo que se puede hacer en la escuela y qué no, en tanto norma reproducida desde las experiencias y trayectorias individuales que indican que ciertas acciones no son tolerables como: besarse, tocarse, fumar, molestar. En este sentido, reforzamos la imagen de cierta norma desde la que se desarrolla la ampliación de matrícula escolar, algo así como cada quién en un lugar: las cachivaches en el CAJ, las alumnas normales<sup>45</sup> en la escuela. Afirmamos que existen tensiones entre estudiantes por el “estar en la escuela”, que se activan al momento de convivir con aquello que no se encuentra escolarizado. Las cachivaches resultan desde estos relatos una antítesis de las “buenas alumnas”, quienes expresan resistencias y actitudes disciplinantes -como homofóbicas- al momento de compartir el espacio educativo: en función del delito cometido, de los conflictos propios de la convivencia en contexto de encierro pero también respecto de la orientación sexual e identidad de género de quienes portan rasgos disidentes. En esta clave, recuperamos la voz de una ex-estudiante:

La mayoría que han entrado se han hecho lesbianas, o ya venían así. Yo no. Tengo mis hijos. No juzgo a las personas. Pero me pongo a pensar: qué explicación le darán a sus hijos. (Entrevista a ex-estudiante Anexo nº1, 2019)

La sexualidad en la escuela se expresa como una forma de oposición a la infantilización que propone el dispositivo carcelario y, otras veces, el propio dispositivo escolar. Ante la pretensión de dejar el cuerpo sexuado en la puerta del aula, las cachivaches proponen un orden disruptivo, que en definitiva le permita a todas expresar: “acá estamos, somos mujeres adultas, y también cogemos”.

Entendemos que esta tensión resulta central en la configuración del educando, que

---

<sup>45</sup> Nos referimos con normales a quienes pueden sostener el cumplimiento de pautas de comportamiento entendidas como adecuadas para el ámbito escolar.

aporta a la comprensión del sujeto pedagógico, en tanto nos habla de una disputa por estar/sostener la experiencia educativa al tiempo que mutar el dispositivo escolar. En este sentido, retomamos de McLaren la noción de actos de resistencia, en tanto los mismos permiten visibilizar los regímenes de poder que se encuentran en juego.

Los actos de resistencia atentan contra el orden establecido; no sólo lo combaten de forma continua y tenaz, sino que se mofan de él, lo ridiculizan y lo trastocan simbólicamente, como medio para vislumbrar una realidad más justa y humana. (McLaren, 1995, p. 158).

La pedagogía puede, entonces, resistir una mirada integracionista para proponer reflexiones que permitan comprender diversas expresiones de la desigualdad. El primer paso para modificar el destino de exclusión pedagógica y -por supuesto- social, es problematizar los relatos que obturan las posibilidades de denunciar las opresiones. Esto resulta una empresa difícil si sólo nos concentramos en quienes se encuentran escolarizadas en la ECE, porque seguimos operando un silencio pedagógico sobre quiénes fuera y dentro de la cárcel no son dignos de estar en la escuela. Para comprender al educando, sostenemos que es preciso indagar sobre cuánto de esa trayectoria escolar inconclusa ha sido producto de la propia dinámica escolar, y qué se ha modificado de los dispositivos escolares que se ofrecen en estos escenarios de alienación y violencia. Les educandos de la ECE traen a la luz la posibilidad de lo cachivache, y en ese proceso no sólo refieren a las acciones de resistencia y oposición de los individuos sino a la posibilidad de una pedagogía cachivache, que sostenga una ruptura epistémica y política con las formas escolares que perpetúan la reproducción de la normalidad y la exclusión de lo profano.

#### **4.1.1.b. “Yo he cambiado una ‘cárcel’ por otra”<sup>46</sup> El género y las diversas formas de habitar la identidad**

Mientras avanzamos en la definición del educando de la educación en la cárcel de mujeres, afirmamos que no es posible definir el ser Mujer de un único modo. Por este motivo, retomamos aportes conceptuales que no sólo problematizan el género, el sexo y la sexualidad como construcciones sociales y por tanto situadas, sino que además ponen al descubierto la simultaneidad de sistemas de opresión que constituyen la experiencia

---

<sup>46</sup> Fragmento de una carta escrita por una mujer detenida, publicada en Abelleira, 2017, p.138.

vital de los sujetos sociales (Platero, 2012; De Lauretis, 2000; Harding, 1998). En este sentido, las definiciones sobre las formas adecuadas de feminidad se producen en relación con otros sistemas de diferenciación y jerarquías como son la clase, la raza, la etnia, la nacionalidad y/o la condición de encierro penitenciario. No sólo la presencia de mujeres y disidencias en la cárcel rompe con la pretensión de pensar en una sola forma de habitar las identidades sexo-genéricas, sino que nos permite afirmar que el Estado regula desigualmente sus vidas. La identidad que construye quien ha transitado la cárcel configura una condición política, que coloca al sujeto en relación directa con un Estado que opera sobre su cuerpo, tiempo, vínculos, sexualidad y subjetividad una serie de mecanismos de control y disciplinamiento que dejan marcas más allá de la condena.

En trabajos anteriores (Venier, 2019), hemos expresado que el encierro configura una forma de opresión antes, durante y después del paso por la cárcel; ordenando rasgos que no sólo se vinculan a la condición de mujer pobre sino también disidente, en tanto la disidencia es una ruptura con la manera de ser que el modelo hegemónico designa para “las mujeres”, y para las subalternizadas en particular. El impacto diferencial del encierro por motivos de género es señalado en las intervenciones de las entrevistadas. Este análisis, sin embargo, no suele realizarse en términos de desigualdad de género, sino que reafirma una lectura binaria de la organización social e institucional. Encontramos en el relato de la autoridad de educación del establecimiento penitenciario la siguiente lectura:

La mujer es más complicada, mucho más complicada que el hombre. Mucho más mañosa. Las mujeres somos más complicadas. El hombre es más práctico. El hombre viene él nada más. La mujer tiene a los hijos. Si la mujer está acá, él tampoco se hace problema por los hijos que están afuera. (Entrevista Directora Área Educación – SP – 2008)

En otro sentido, las mujeres y LGBT+ se encuentran en procesos de resignificación de sus propias historias de vida. A la par que pueden participar de espacios educativos de subjetivación en tanto sujetos de derecho, son objeto de procesos de desubjetivación permanentes a partir de las propias dinámicas del encierro carcelario. Cuando los educandos expresan lo que es la libertad, reconocen los diversos cautiverios y violencias que han atravesado tanto dentro como fuera de la cárcel. Sobre este asunto, rescatamos la elaboración escrita de una detenida que forma parte de una producción

colectiva en este mismo período<sup>47</sup>:

No me piensen como una loca, pero lo que me resulta extraño es que a pesar de todo, yo he cambiado una 'cárcel' por otra, mi vida era eso que llamaría contexto de encierro voluntario extramuros, por una intramuros con algunas diferencias bastante marcadas. Afuera vivía sin vivir, sin ser yo misma, perdida en un laberinto de sombras que me acosaron durante muchos años. (Abelleira, 2017, p.138)

Comprender las palabras citadas desde lo que Lagarde nos aporta en “Los cautiverios de las Mujeres” (Lagarde, 2005), hermana esta condición personal a una situación social determinada por formas de organización que coloca a las mujeres bajo la tutela de otros -esposo, hermano, padre, familia o incluso Estado-, y que ha castigado la disidencia con el confinamiento en hogares, hospitales o prisiones<sup>48</sup>. La concepción del encierro carcelario como extensión de otros cautiverios requiere comprender la socialización de género. Las mujeres de sectores populares fuera del encierro carcelario asumen una serie de tareas que las dejan reducidas a un estado de disponibilidad hacia sus parejas, sus hijos, su familia, cediendo su propio desarrollo personal. En este marco, la cárcel en tanto transición entre cautiverios, presenta condiciones con las que no cuentan en el afuera. Este encierro permite distanciarse de otros contextos de violencia (familiar y de género) hacia un contexto en que la violencia institucional se vuelve protagonista. Pero aun así, en este escenario se propicia un margen de maniobra para tomar decisiones sobre su vida, que se encuentran vedadas en otros ámbitos. De este modo se manifiesta en el trabajo colectivo realizado en el marco del taller de Comunicación Popular del CAJ<sup>49</sup>, que se presenta a continuación:

AFUERA: Los maridos nos pegan. Pasamos hambre con nuestras/os

---

<sup>47</sup> La propuesta fue realizada y desarrollada como actividad de extensión como Taller de lectura y escritura de cartas, por la Facultad de Filosofía y Humanidades, enmarcado en el Programa Universidad en la Cárcel (P.U.C.) de la Universidad Nacional de Córdoba. Y se publicó en formato libro como producción colectiva bajo el nombre “Las del mundo al revés. Cartas inevitables para todxs desde la cárcel”. 2017, Córdoba.

<sup>48</sup> Es preciso recordar en este sentido que el encierro correccional a las mujeres no siempre estuvo relacionado a la comisión de un delito, sino a la ruptura de normas propias de su condición. Esta situación ha asumido formas específicas en tanto las mujeres pertenezcan a su vez a determinados sectores sociales, pero hasta avanzado el siglo XX habilitó la autoridad del varón a encerrar a la mujer en una institución correccional –como la que hoy asume el nombre de cárcel de mujeres– por un pedido de divorcio, una infidelidad o el incumplimiento de pautas requeridas en tanto esposa, madre y/o hija.

<sup>49</sup> Producción colectiva en Agenda Libro: “No más violencia contra las mujeres presas”, CAJ, 2012. Esta publicación fue elaborada en espacios de taller en el marco de la propuesta de Comunicación Popular y se presentó en el formato de agenda-libro con una tirada de 100 ejemplares.

hijas/os. Sufrimos discriminación en el trabajo por riesgo de posibles embarazos futuros y por otras cosas. Sufrimos amenazas, torturas y femicidios. Somos víctimas de la violencia de género. Por el simple hecho de ser mujeres nos violentan económica, social, física, psíquica y emocionalmente. Sufrimos violaciones. Tenemos miedo al hombre. Nuestras familias no nos aceptan por ser así como somos hoy, lesbianas o bisexuales.

ADENTRO: Torturas psicológicas y físicas. Obligación a estudiar. Violencia, maltratos. No nos dejan salir al área educación. Las oficiales te provocan la reacción. No pagan el trabajo. Hay explotación laboral y medicalización forzada. Existe la cama de sujeción en el servicio médico donde permanecemos entre 12 y 24 horas atadas de pies y manos. (Producción colectiva en Agenda Libro, No más violencia contra las mujeres presas, CAJ; 2012)

En esta misma dirección, en el marco del PI, se resaltan las dificultades que enfrentan las mujeres para conquistar el *espacio exterior* social y la vida en libertad como una utopía inalcanzable en tanto “siguen atadas a un mandato patriarcal en el cual el matrimonio y la vida puertas adentro, pareciera ser la mejor profesión por qué optar”(2015).

Este reconocimiento habilita la posibilidad de expresión de diferentes maneras de vivir las identidades sexo-genéricas en el ámbito escolar, pero además proyecta pedagógicamente un estar siendo que no sea objeto de normalización. A este respecto, nombrar adquiere un valor político que permite reflexionar sobre la situación de las personas LGBT+ en las cárceles de mujeres.<sup>50</sup> Entendemos que la poca visibilización de la población LGBT+ les coloca en situación de mayor vulnerabilidad en tanto imposibilidad de ejercer derechos, vedada por el disciplinamiento sexual del que son objeto continuamente. Valiéndonos de las producciones plasmadas en la agenda-libro elaborada en el marco del CAJ, recuperamos algunas de estas voces disidentes:

Tengo 24 años y mi apodo es Tincho. [...] Yo soy una mujer por dentro y por fuera soy un hombre, el cual ha decidido su sexualidad hace mucho tiempo enfrentando en primer lugar a mi familia que no fue fácil y en segundo lugar a una sociedad muy injusta y discriminadora la cual no se da cuenta cuánto daña a chicas como yo y, a la vez, a chicos de la sexualidad que sea. (Relato en Agenda Libro, El amor en el encierro, CAJ; 2012)

De Calvo (2016) sostiene que existen diferentes terrenos donde se articulan

---

<sup>50</sup> Los trabajos que hemos rastreado en esta materia, se encuentran enfocados en la situación de mujeres travesti-trans alojadas en cárceles de varones (Corti, 2018; Malacalza, 2017).

estrategias de subsistencia al encierro que se juegan en el ámbito emocional, en la corporalidad, la afectividad, la maternidad y las relaciones amorosas. Mientras que la identidad de género y la orientación sexual puede constituir una barrera, en la medida en que se distancia de lo esperable respecto del arbitrario definido como femenino a nivel familiar, social e institucional, el espacio escolar tiene la oportunidad de ser un lugar donde se expresen. De este modo, podemos comenzar a nombrar la presencia de varones trans o identidades masculinizadas, lesbianas, identidades no binarias, así como también experiencias que replican vínculos familiares tradicionales (madres, tías, hermanas) como mecanismo de acompañamiento y subsistencia en el encierro.

Por su parte, las identidades masculinizadas en la cárcel de mujeres disputan cotidianamente por reconocimiento. Una de esas batallas se libra en torno al nombre propio, en tanto desde las prácticas penitenciarias se insiste en nombrarles como mujeres. Esta situación adquiere otras características al momento de participar del espacio escolar, al menos desde la sanción de la Ley de Identidad de Género que habilita el reconocimiento del nombre elegido y la identidad autopercebida. Sin embargo, esta diferenciación aún implica dificultades en la comunicación institucional.<sup>51</sup> Retomamos, sobre este punto, palabras de un docente de la escuela acerca del modo en que se reconoce la identidad autopercebida y el nombre elegido:

Mujeres que las podríamos llamar chicas-chicos. He tenido muchas a lo largo de todos los años. Son los casos más notorios. Más allá de los chicos trans, que se cambian el nombre. [...] Cuando empiezo el año les pregunto el nombre. Me ha pasado más de una vez de alguna chica que me dice “yo me llamo Pablo” “Yo me llamo Jorge”. Bueno, vos te llamás Pablo o Jorge. Y así yo los llamo. [...] No tienen otro nombre sino el que ellas eligieron. (Entrevista a docente DD, 2017)

Esta tensión reafirma que la sexualidad y la identidad de género son parte central del disciplinamiento y el tratamiento penitenciario. Por esto, quienes sostienen relaciones lésbicas libran otra batalla por el cuidado de sus vínculos sexo-afectivos que se encuentran cuestionados por el aparato tratamental de la cárcel. En las siguientes citas, producidas en el trabajo colectivo de la agenda-libro, recuperamos dos relatos de mujeres sobre el impacto de dicho ordenamiento de género en la continuidad de sus vínculos y espacios de vida.

---

<sup>51</sup> Por ejemplo al momento de convocar a las mujeres y LGBT+ desde los pabellones para asistir al espacio escolar.

Acá, vos tenés tu pareja... Ellas (las oficiales) se dan cuenta que vos estás en pareja en un mismo pabellón y ahí nomás te cambian, te sacan porque ellas no quieren que hagamos parejas. No sé qué es tanto lo que les molesta porque si vamos al caso cuando vos tenés tu pareja es cuando más vivís encerrada en tu pieza, de lo que andás en el salón. Y sin embargo no nos dejan. (Relato en Agenda Libro, El amor en el encierro, CAJ; 2012)

En este momento me encuentro re mal, estoy destruida porque me cambiaron de pabellón y estoy en un pabellón que no estoy bien. Yo tengo mi pareja en el otro sector. Ya no sé qué hacer. No aguanto más porque yo mi contención la tengo en el pabellón anterior. (Relato en Agenda Libro, El amor en el encierro, CAJ; 2012)

El impedimento por sostener vínculos sexo-afectivos entre mujeres, y en particular si las mismas son madres, se presenta como un accionar preocupado por preservar la identidad e integridad de mujer de les detenidas, en tanto sostenimiento de la hetero-cis-normatividad. En este ámbito, las mujeres y LGBT+ intentan revertir los efectos negativos del encierro y el deterioro de su identidad por la acción de los agentes disciplinarios (De Miguel, 2016). La naturalización, en cambio, de vínculos heterosexuales es la contracara de la dificultad por concebir a les sujetxs por fuera de los binarismos de mujer y varón.

...las intervenciones de las guardias en el aula muchas veces era mirando a las parejas o parejas ocasionales. También eso hubo que trabajar, trabajar la mirada homofóbica de otras mujeres a este tipo de relaciones. (Entrevista ex coordinadora CAJ, 2019)

En este sentido, las tensiones entre el tratamiento penitenciario que se enfoca en la domesticidad y feminización de las mujeres se enfrenta con barreras de les sujetxs detenidas. Las mujeres y LGBT+ desarrollan de manera continua estrategias de toma de decisión/negociación y resistencia activa, lejos de encontrarse en una situación de pasividad y aceptación de las normas y las violencias que se les imponen (De Miguel Calvo, 2016).

#### **4.1.1.c. “Hay mujeres que están encerradas cuando podrían estar apoyando la educación de sus hijos” Maternidad, mandatos y encierro**

En las últimas décadas, el movimiento feminista ha puesto en debate los roles y estereotipos de género que colocan a las mujeres como las únicas responsables del

cuidado de sus hijos. Esta valoración ha permitido el avance en lo que denominamos políticas de reconocimiento respecto de la puesta en agenda de temas que permanecían en el ámbito doméstico (Fraser, 2015). La maternidad como mandato socialmente sostenido, invisibiliza la cantidad y superposición de conocimientos y tareas que involucra el encontrarse al cuidado de otra persona, y mucho más el hacerlo en un contexto de violencia y sufrimiento continuo como el carcelario.

Según datos presentados por el CELS<sup>52</sup>(2011), el 85,8% de les detenides encuestades en cárceles de mujeres declaró ser madre y el 88% expresaron estar a cargo de hijos menores de 18 años<sup>53</sup>. El cumplimiento de tareas en tanto cuidadoras excede a lo que se entiende por maternar (Malacalza, 2020), y les coloca en la responsabilidad de ser proveedoras de los recursos necesarios para la subsistencia. Las decisiones que se juegan al momento de desarrollar ambas tareas -proveer/cuidar- pueden relacionarse a decisiones que presentan la infracción de leyes como una estrategia más de subsistencia. Recuperamos esta perspectiva para avanzar hacia la definición de educando, a través de las palabras de la directora de educación del Servicio Penitenciario en el siguiente fragmento de entrevista:

La mayoría de las internas que están por venta de drogas lo hacen para sostener a sus familias. Como ellas dicen “están los chicos jugando, yo estoy en casa, abro la ventana y vendo, y nadie ve nada”. [...] Han naturalizado la venta de la droga, para poder alimentar a sus hijos. [...] Pero yo creo que hay un vacío, que es tener en cuenta esta realidad. La interna sale y se encuentra con una pared. (Entrevista a Ex Directora de Educación del Servicio Penitenciario, 2019)

Las estrategias de cuidado y subsistencia colocan a las mujeres y LGBT+ en un lugar de evaluación de costos-beneficios al asumir tareas que podrían ser penadas con el encierro carcelario. Entendemos este lugar de madres-cuidadoras como una instancia de responsabilidad y toma de decisiones con fines de evaluar escenarios de crianza-cuidado-provisión, y no así como una debilidad en sí. En este sentido, una de las estudiantes entrevistadas afirma que ante los riesgos de dejar a sus hijos para salir a trabajar fuera de la casa tomó la decisión de quedarse a su cuidado y comenzar a vender.

---

<sup>52</sup> Si bien la información refiere a mujeres y LGBT+ en cárceles federales, se entiende que la correspondencia estadística puede ser considerada similar para el caso de detenides en cárceles provinciales. No se cuentan para esta investigación con similares estadísticas a nivel provincial, que se encuentren desagregadas en base a la situación diferencial de mujeres y varones detenides.

<sup>53</sup> A estos porcentajes debe incorporarse una lectura de otras personas que se encuentran bajo el cuidado de mujeres y LGBT+ como hermanes, adultes mayores, personas con discapacidad.



Según Garibaldi Rivoir (2018), el hecho de que haya cárceles para que mujeres vivan con sus hijos, y no suceda lo mismo para con los varones detenidos, expresa la legitimidad de un régimen de desigualdad de género que reproduce y fortalece las responsabilidades atribuidas tradicionalmente a las mujeres aún en condiciones de vulneración de derechos para esas infancias. La autora sostiene que la permanencia de las mujeres y LGBT+ con sus hijos no resulta sólo de una decisión personal, sino que se vincula a la noción de corrección y rehabilitación que se emprende desde el propio tratamiento penitenciario sobre las “malas madres” que delinquen, y que se acopla con decisiones judiciales que lo legitiman: “el juez prioriza que los niños estén con su madre”<sup>54</sup>. Esta estrategia punitiva abona a una resocialización de género, reforzando - desde una cultura judicial- la naturalidad de las responsabilidades de maternar de las mujeres y LGBT+, sin garantizar las condiciones materiales y subjetivas en que dicha tarea se realiza para con sus hijos dentro como fuera de la cárcel (CELS, 2011). En la siguiente cita traemos la voz de un docente de la escuela, que reafirma la necesidad del reconocimiento del rol de cuidadoras y resalta la responsabilidad estatal como garante del mismo.

Hay mujeres que están encerradas cuando podrían estar apoyando la educación de sus hijos, dándole el Estado quizás a través de otras políticas públicas la posibilidad de continuar con eso que han dejado. (Entrevista a Docente DM, 2017)

En el encierro –como muchas veces afuera también– las mujeres se encuentran de manera exclusiva al cuidado de sus hijos. Este es uno de los motivos por el cual deben abandonar sus estudios secundarios o no pueden retomarlos en el ámbito “libre”. Para quienes conviven con sus hijos en el encierro la situación no difiere en mucho, ya que deben realizar todas sus tareas junto a ellos o resignarse a no poder cumplir con las mismas, con las consecuencias que ello supone en su tratamiento penitenciario. Los niños siguen la suerte de sus madres, y las mujeres no pueden pensarse por fuera del rol de maternar, cuidar y proveer a otros, aún en el encierro.

Que los niños convivan con sus madres en el encierro, responde a diferentes decisiones de las mujeres y LGBT+ y también a la definición de estrategias de cuidado y autocuidado. Involucran, en todos los casos, contradicciones y tensiones respecto de las consecuencias que el encierro supone para los niños, pero también lo que les espera

---

<sup>54</sup> Fragmento de entrevista a Psicomotricista, área educación, E.P. n°3, 2008.

en el afuera sin la garantía de contar con las redes de cuidado necesarias para sostener la vida cotidiana. La presencia de los niños es una realidad que da cuenta de un número sostenido aunque variable en el tiempo. En el siguiente cuadro se expresa la cantidad de internas que conviven con sus hijos por año<sup>55</sup>:

Cuadro n° 9: Cantidad de mujeres y LGBT+ que conviven con hijos en Establecimientos Penitenciarios - Córdoba 2003-2015.

Año	cantidad de internas	con hijos en el EP	sin hijos en el EP
2003	243	10	233
2004	252	15	237
2005	237	13	224
2006	215	13	202
2007	245	9	236
2008	247	8	239
2009	227	7	220
2010	235	5	212
2011	220	8	212
2012	222	10	212
2013	286	9	277
2014	254	4	250
2015	267	6	261

Fuente: elaboración propia en base a informes SNEEP 2003-2015.

A este respecto, el SNEEP permite conocer la cifra de detenidas que viven con sus hijos en la cárcel de mujeres de Córdoba<sup>56</sup>. El reconocimiento legal del impacto que genera el encarcelamiento de las mujeres y LGBT+ en los hogares y en sus hijos es una materia pendiente del ordenamiento judicial (CELS, 2011). Pero la consideración pedagógica del modo en que los educandos pueden consolidarse como tales en contextos mediados por el malestar, la violencia, la carga mental y la responsabilidad en el cuidado de sus familiares, es una tarea que demanda mayor precisión respecto del impacto de los procesos de prisionización en las posibilidades de agenciamiento con la educación y la escolaridad más específicamente.

<sup>55</sup>Teniendo en cuenta que el número de niños puede ser mayor que el expresado, ya que por momentos algunas mujeres han estado a cargo de más de un hijo menor de 4 años. Según han indicado en las entrevistas respecto de internas migrantes que se encuentran solas en el país a cargo de sus hijos. Estos números no son continuos a lo largo del año, sino que varían a lo largo de los meses y en base a la situación procesal/judicial de sus madres.

<sup>56</sup>No obstante, estas cifras no refieren a cantidad de niños, ya que por momentos se puede convivir con más de un hijo en tanto sea menor de 4 (cuatro) años.

#### **4.1.1.d. “Considero que estos niños son desfavorecidos cognitivos”<sup>57</sup> Maternidad y niñez en la ECE**

En este recorrido, incorporamos a la definición de educando de la ECE en la cárcel de mujeres dos aspectos centrales. Por un lado, la consideración de la maternidad como una realidad que involucra a un porcentaje elevado de los detenidos y de quienes se encuentran en contexto de escuela. La maternidad y la responsabilidad de cuidar/proveer no refiere solo a la convivencia con los hijos en el encierro, sino también respecto de quienes se encuentran fuera de la cárcel. Resulta preciso, de este modo, expresar que las tareas de cuidado se continúan a la distancia, pero se complejizan poniendo en riesgo la subsistencia de quienes quedan afuera. Si vinculamos esta situación -que genera angustia y preocupación en mujeres y LGBT+ que maternan- al porcentaje de detenidos en situación de proceso, es posible discernir que la implementación de la prisión preventiva afecta más allá de la persona imputada a una red de vínculos familiares que quedan expuestos y sin un acompañamiento oficial adecuado.

Por otro lado, resulta posible avanzar en la visibilización de los niños como educandos y como parte de la población de la ECE, en especial a partir de su definición legal como modalidad (en la LEN). Esta afirmación supone el requerimiento de diversificar las propuestas educativas que los involucren tanto en el ámbito en el que conviven con sus madres-cuidadoras como en el exterior de la institución carcelaria, construyendo las condiciones materiales y organizativas que lo hagan posible. En esta clave, una pedagogía crítica nos permite romper con el mandato de la maternidad como imposición hacia las mujeres y LGBT+ y lograr construir condiciones de justicia social y educativa, que no sólo garantice la cercanía de niños con sus madres-cuidadoras sino, también, el acceso a experiencias educativas anti-destino que subviertan el orden de la institucionalización permanente. El acceso a un cuidado adecuado y a educación es una responsabilidad estatal, establecida en la normativa vigente, que no puede quedar sujeta a las condiciones de posibilidad de quienes maternan desde el encierro carcelario.

A este respecto, el documento base de la ECE especifica las estrategias en base a las cuales deben construirse políticas públicas tendientes al cumplimiento de la LEN y a garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes, promoviendo la universalización de la atención educativa de los niños que viven con sus madres detenidas en cárceles, en

---

<sup>57</sup> Fragmento de entrevista a Psicomotricista, área educación, Establecimiento Penitenciario nº3, 2008.

espacios similares e incluso en la situación procesal de prisión domiciliaria.

El grupo de niños/as de 45 días a 4 años de edad que viven en cárceles porque sus madres se encuentran detenidas tienen derecho a participar en las propuestas educativas correspondientes al nivel inicial. Por ello, se allanarán los obstáculos que impidan su inclusión en instituciones escolares de nivel inicial externas a la institución de seguridad. Estos niños/as ven afectados sus procesos de socialización y maduración por la condición de encierro que padecen cotidiana y permanentemente. Esta es una fuerte razón por la cual es imprescindible que sean incluidos en escuelas de nivel inicial externas, ya que además de preservar su salud psicofísica, reafirma la igualdad, la no discriminación y genera condiciones favorables para el desarrollo de sus potencialidades. (Anexo Resolución CFE N° 127/10)

Del Anexo resulta claro que debe atenderse la situación educativa de los niños de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos y/o criados en estos contextos de encierro. El informe sobre el desarrollo de las líneas de trabajo en ECE (2003-2015) expresa que la situación a nivel nacional es muy diversa, pero que en todos los casos se evidencia la falta de una estrategia consensuada para la atención de los niños que viven en el encierro desde las dependencias educativas provinciales. En la provincia de Córdoba, durante el período en que las mujeres y LGBT+ se encontraban en el edificio de la Orden del Buen Pastor, asistían a instituciones educativas extramuros, siendo las trabajadoras penitenciarias quienes cumplían el rol de acompañantes pedagógicas<sup>58</sup>. Con posterioridad al traslado de establecimiento penitenciario, la preocupación por la situación educativa de los niños resuena en las palabras de autoridades y docentes penitenciarias, como lo expresa el siguiente fragmento de entrevista con la ex directora de educación del Servicio Penitenciario:

Hablamos para ver la posibilidad de hacer algún proyecto con los niños, y nos dijeron que no. Que no nos correspondía. Que a la institución le correspondía el cuidado de las madres, no de los niños. Los niños lo único que hacían algunos días es ir a un jardín cercano. Porque en el correccional era como una casa de familia grande donde vivíamos muchas mujeres. Pero allá era una cárcel, propiamente una cárcel. (Entrevista a Ex Dir. Educación, SP, 2019)

El traslado al complejo penitenciario de Bouwer, luego del paso por la cárcel de Encausados, interrumpió de modo permanente el acceso a propuestas educativas para la

---

<sup>58</sup>En tanto eran las encargadas de llevar y buscar a los niños, así como participar de actividades escolares.

primera infancia en el ámbito libre. La distancia de la ciudad de la nueva cárcel es uno de los aspectos destacados por las referentes entrevistadas como impedimento para la continuidad de la asistencia de los niños a escuelas extra muros. Sin embargo, a lo largo de todo este período, se constata que la cobertura educativa se encuentra a cargo del área de educación del servicio penitenciario, como parte de un logro de dicha gestión, tal como se denota en el siguiente fragmento de entrevista:

Cuando fuimos al correccional de mujeres, había un jardín en el interior. Porque acá en el correccional, peleando y peleando logramos que nos dejaran empezar a trabajar con los niños. (Entrevista ex Directora Educación, Servicio Penitenciario, 2019)

Los profesionales a cargo de dicho espacio -profesionales y docentes penitenciarios- son quienes advierten sobre los riesgos de la situación de encierro en que los niños nacen y crecen en los primeros años de su vida, así como señalan los efectos nocivos en su crecimiento y socialización en este ámbito de hostilidad continua. La diferencia en las experiencias que puede tener un niño dentro o fuera de la cárcel construye condiciones de desarrollo cognitivo desigual. De este modo, la profesional que acompaña el trabajo con niños en el establecimiento penitenciario, señala con preocupación la situación de riesgo en que viven y su condición de “desfavorecidos cognitivos” en tanto se encuentran limitados a experimentar situaciones cotidianas:

Yo encuentro mucha diferencia en cuanto a experiencias que el niño puede tener. Que puede conocer y que puede tener, que pueda crecer su nivel cognitivo en cuanto a eso. Yo en cuanto a eso sí, considero que estos niños son desfavorecidos cognitivos. Porque justamente, el hecho de poder acceder a una plaza. Con otros niños, de poder mirar otras cosas, de poder experimentar otros tipos de coordinación. De otros tipos de patrones motrices, del correr o de saltar en una plaza. De subir una hamaca. Están limitados, por eso yo considero que son niños en riesgo. (Entrevista Psicomotricista, SP, 2008)

Desde el Ministerio de Educación, sin embargo, no se ha cubierto esa vacancia, tal como lo denota la coordinadora de la modalidad ECE, quien indica como dificultad la cantidad y continuidad de la matrícula de niños en el espacio carcelario:

Cuando pedimos un espacio desde el Ministerio de Educación no había partida. Son muy poquitos. Nunca son 20. Sí el Ministerio de Educación cuando llegaron las ludotecas, llegaron a las cárceles y fue a la cárcel de

mujeres. Estaba muy bien armada esa biblioteca, y ayudó a armar el espacio de juego de los niños. (Entrevista Coordinadora Modalidad ECE, 2019)

Lo que podemos afirmar es que, a lo largo del período 2006-2015, hubo niñas en el contexto de la cárcel de mujeres, y les mismos no participaron de propuestas educativas del Ministerio de Educación, según lo indica la normativa nacional, sino que fueron atendidas sus necesidades educativas desde el área educación del Servicio Penitenciario. Esto nos convoca a considerar que les educandos de la modalidad ECE no pueden limitarse a la definición de Jóvenes y Adultes, tal como supone la inclusión en la modalidad de EPJyA. Pero, a la vez, también nos invita a reflexionar sobre las condiciones en que estudian las personas a cargo de niñas que transitan las propuestas educativas de JyA en el ámbito libre.

#### **4.1.2. El devenir educando como construcción que rebasa el encierro carcelario**

La identidad como educando en la ECE se presenta como una posibilidad y una disputa por ocupar un lugar institucional y social diferente al encierro. El devenir educando resulta una construcción que se realiza de manera compleja. Para llegar a una mejor comprensión tendremos en cuenta tanto las estrategias que mujeres y LGBT+ desarrollan en la conjunción de dispositivos institucionales, como también en la ruptura con las definiciones estáticas que dichos aparatos operan sobre ellos.

Para avanzar en este cometido, definimos tres categorías analíticas: *la urgencia de tiempo*, como categoría que recupera el proceso subjetivo de apuesta a una proyección pedagógica en presente; *la prohibición de saber*, como relación social e institucional determinada por la clase y el género; y *la salvación*, como el enunciado de estrategias individuales de resignificación de lo educativo y contra la desubjetivación del contexto de encierro. Estas categorías refieren a estrategias que les educandos llevan adelante de manera simultánea y marcan sus decisiones respecto de la educación y la escuela. Ser educando de la ECE supone, en síntesis, conjugar el tiempo pedagógico, la viabilidad de conocer y la posibilidad de ser.

##### **4.1.2.a. La urgencia de tiempo**

En primer lugar, nombramos la *urgencia del tiempo*, como unidad de medida del tiempo en el encierro carcelario, pero también como unidad de valoración de las

expectativas sobre lo escolar. La necesidad de mejora de las condiciones de vida, exige a la pedagogía poner mayor peso en el presente que en el futuro –por momentos inalcanzable–. Les detenidos saben que se encuentran hoy, pero no saben qué les depara el mañana. La voz de la ex coordinadora del CAJ manifiesta esta tensión entre una pedagogía del presente (Gaete Vergara, 2018) y una pedagogía que promete un futuro mejor.

Y esa necesidad de hablar de cómo estamos hoy. [...] lo primero que se trabaja aunque quieras trabajar el cuento fantástico, es qué está pasando hoy acá, y qué me está pasando a mí. Atravesado por este cuerpo, por esta persona como urgente. (Entrevista ex Coordinadora CAJ, 2017)

La urgencia del presente como práctica de avanzar minuto a minuto, frente a las barreras para planificar y decidir sobre la propia vida, representa un continuo desafío para el ámbito educativo y les educadores. La urgencia de las situaciones vividas en relación a la justicia, a la familia, al trabajo, a la salud, al pabellón, a las violencias, inquietan la respuesta de la escuela que no siempre puede procesar esa realidad.

Porque los talleres tenían que ser a partir de las necesidades que tenían las mujeres. Y las necesidades de las mujeres eran económicas, las necesidades de las mujeres era aprender, era empoderarse mínimamente aunque sea tomando la palabra. (Entrevista ex Coordinadora CAJ, 2017)

En este sentido, la premura por lo que sucede día a día plantea una forma de vinculación disruptiva con el ámbito educativo y demanda una respuesta específica desde lo estatal. Allí donde se solicita permanencia, constancia y paciencia, se encuentra de parte de los educandos la construcción de un vínculo caracterizado por la espontaneidad, la urgencia y las ausencias por períodos extensos. Ir a la escuela no refiere a una acción cotidiana, sino a una decisión de sostener lazos que no se reducen al aula y que se sostienen en un tiempo discontinuo. El tiempo construye parte de la identidad como educandos, porque para quien parece tener “todo el tiempo del mundo”, las demandas subjetivas, legales y organizativas del encierro les plantean una necesaria economía de apuestas.

#### **4.1.2.b. La prohibición de aprender**

En segundo lugar, nos referimos a la dinámica específica que ha asumido para muchas mujeres y LGBT+ su relación con la educación y específicamente con la escuela. Nombramos así la *prohibición de aprender* como una realidad marcada por las desigualdades y violencias por motivo de género que han atravesado muchas de las trayectorias educativas de les detenidas. Hablamos de prohibición en tanto -a través de los relatos- reconocemos que a lo largo de sus trayectorias se han vinculado a relaciones sociales, educativas y sexo-afectivas que implícita o explícitamente les han impedido sostener su escolaridad. Esta limitación se relaciona a lo que Lagarde (2005) refiere como *los cautiverios de las mujeres* y que se expresan a lo largo de toda la vida en diferentes ámbitos sociales (no sólo en el ámbito carcelario) respecto de sus posibilidades de escoger y decidir sobre situaciones fundamentales de su vida. En esta dirección, destacamos la perspectiva de la ex coordinadora del CAJ, quien reconoce este diferencial de poder en el afuera.

...mujeres que no fueron al colegio porque su pareja también se los prohibió. Historias de prohibición de aprender a leer, porque incluso es terrible pero podemos pensar que hay grados de libertad que son más en la cárcel que en otros lugares. (Entrevista a ex Coordinadora CAJ, 2017)

Respecto de esta situación, la violencia que atraviesa la vida de mujeres y LGBT+ limitan la libertad a tal punto que el tiempo de encierro en la cárcel puede representar una oportunidad de constituirse como sujetxs con autonomía. En este sentido, es posible considerar que la prohibición de aprender como categoría analítica permite visibilizar los regímenes de poder que condicionan la vida de quienes se encuentran en contexto de escuela, pero que no es una sentencia de por vida sino un piso sobre el cual se construyen estrategias para ser y aprender. Consideramos que este aspecto aporta a la comprensión del educando de la ECE en tanto las relaciones que consolidan lo educativo como espacio viable para mujeres y LGBT+ pueden resquebrajar los mandatos de clase y género que hasta el momento funcionan como destino.

#### **4.1.2.c. El salvarse a sí mismas**

En tercer lugar, sostenemos que algunas de las estrategias que pueden enunciarse a partir de considerar las decisiones que vinculan a mujeres y LGBT+ con el ámbito



escolar en la ECE refieren a *salvarse a sí mismas*. Una estudiante de la escuela lo formula del siguiente modo:

Yo siento que dejé una huella allí. Porque hicimos cosas que no se habían hecho antes. Yo para salvarme a mí misma también. Para salir de ese contexto de encierro, y tener la mente libre para hacer cosas que te puedan hacer bien, o le puedan hacer bien a los demás. (Entrevista ex estudiante S, 2019)

Insistimos con la perspectiva de considerar a les sujetxs desde una participación activa, y no sumisa, ante las situaciones de mayor opresión. La vida en el encierro presenta diversos desafíos para la subsistencia, entre los cuales la decisión de salir del pabellón de residencia supone un diferencial respecto de quienes deciden pasar más tiempo allí. En este sentido, decidir salir forma parte de una estrategia que puede relacionarse al trabajo, a la participación en talleres o en la decisión de finalizar estudios. Cada estudiante ha construido, en torno a esta decisión, un sentido para sí que está directamente vinculado con los procesos de subjetivación y vinculación con el conocimiento que pueden tener lugar en el ámbito educativo, pero no exclusivamente.

Esta expresión aporta un elemento significativo hacia la construcción del educando, en tanto mujeres y LGBT+ detenidas son en muchos casos sobrevivientes de las múltiples opresiones que atraviesan sus vidas, pero también se encuentran movilizadas continuamente por la búsqueda de bienestar personal, familiar y colectivo.

#### **4.1.3. La visión de los demás**

Incorporamos aquí la forma en que docentes -del Ministerio de Educación- y personal de educación del servicio penitenciario incorporan elementos sobre las mujeres y LGBT+ que participan de la experiencia de ECE. En este marco, las formas en tensión en que se percibe la participación educativa de los educandos abona a una mirada compleja.

Educando de la ECE no puede enunciarse de modo homogéneo sino que debe considerar estos aspectos por momentos contrapuestos, ya que responden a su vez a modelos educativos diferentes que se encuentran en juego de manera simultánea. En base a nuestra reflexión sobre las buenas alumnas y las cachivache, entendemos que la mirada de los educadores incide en las posibilidades de los estudiantes de ser parte de las propuestas educativas, tanto respecto de la convocatoria a habitar el espacio

educativo, como a sostenerse en el transcurso de los ciclos educativos. Apuntamos a que, según sea la perspectiva que predomine desde los educadores respecto de los educandos, será viable el recorrido -a veces imposible- desde los pabellones hacia el espacio escolar.

#### **4.1.3.a. La visión que construyen los educadores como aporte a la noción de educando**

Consideramos en este apartado, la voz de docentes y directivos del ámbito educativo para resaltar una perspectiva que contempla lo particular de la situación de las mujeres y LGBT+ que transitan la escuela en esta cárcel. Además, consideramos la elaboración de proyectos escolares, de gestión e institucionales como clave en la producción y sistematización de esas miradas en documentos que trascienden la tarea escolar cotidiana. Resaltamos entre ellos: el proyecto de Gestión 2012 del CAJ, el proyecto de ESI (2015), el proyecto “Ronda en el Bosque” (2014) y el Proyecto Institucional (2015).

En primer lugar, recuperamos las impresiones de los docentes acerca de los educandos en los comienzos del desarrollo de la propuesta de la escuela secundaria. Fuera de una visión romántica hacia mujeres y LGBT+, esta mirada resalta el temor a la situación de ingreso a una institución penitenciaria por parte de los docentes y el temor hacia lo que podía suceder en el espacio educativo con los detenidos. A modo ilustrativo, destacamos el siguiente fragmento de entrevista con un docente:

Al principio teníamos la custodia adentro del aula. Y eso incomodaba un poco. Algo que nosotros estábamos al principio más tranquilo. Porque no conocías el ámbito. Una cosa es que te pase un hecho delictivo en la calle, y otra cosa es estar en compañía permanente de gente que ha cometido ese hecho. O sea, tenías desde un simple hurto hasta un homicidio con alevosía, premeditación. (Entrevista Docente DD, 2017)

La particular conformación del plantel docente en el tiempo, implicó una socialización entre pares que permitió construir una mirada de las mujeres y LGBT+ como educandas posicionadas desde el derecho a educación y la especificidad de la tarea pedagógica, y menos en las causas judiciales de cada detenida. La tensión, sin embargo, en torno a la conflictividad en el espacio escolar se expresa en todos los relatos en base a diferentes aspectos: las relaciones interpersonales entre estudiantes, la

propia dinámica entre educadores y educandos, la pérdida o sustracción de material educativo. Asumir esta conflictividad supuso generar acuerdos en el ámbito escolar entre docentes y con los estudiantes, pero así también con el personal del servicio penitenciario, lo que involucra ciertas características en el vínculo educando-educador que motivan un mutuo reconocimiento en tanto adultos y sujetos presentes en el intercambio educativo.

Los docentes reconocen a sus educandos en tanto mujeres. El nombrar a los estudiantes como mujeres -si bien aún es incipiente el reconocimiento de las personas LGBT+- involucra hablar de ellas pero también, en cierto modo, con ellas. De este modo aparece el sufrimiento y la carga mental por los cuidados de sus familias como un rasgo que se expresa en la consideración de los educadores. Esta categoría de la angustia, no coloca a las mujeres y LGBT+ en un lugar pasivo de dolor sino que reconoce el esfuerzo por estar presente en una relación educativa y permite humanizar esa relación, aún desde la identificación de dificultades para el desarrollo de propuestas de enseñanza y de aprendizaje.

La posibilidad de elaborar un diagnóstico sobre su situación particular en pos de elaborar proyectos de gestión o el propio proyecto institucional permite visibilizar una situación específica pero también involucrarles como partícipes del proceso educativo del que forman parte. Sucede esto en el proyecto de gestión del CAJ así como en el proyecto Ronda en el Bosque<sup>59</sup>. Esta mirada colaboró en resignificar las dificultades que surgen en el contexto de escuela, permitiendo ampliar el espectro de actuación de la ECE. Como mencionamos anteriormente, la valoración de las mujeres y LGBT+ como sujetos en comunidad habilita prácticas no infantilizantes, que les propongan construir proyecciones más allá del horizonte de lo pensable en el momento.

Por otra parte, esta apertura a hablar de los sujetos en la experiencia concreta en su condición de mujeres diversas, habilitó iniciar un camino de implementación de la ESI que propuso hablar, reflexionar y repensar sus apuestas vitales. Algunos de estos temas se plasmaron en proyectos específicos de ESI y del CAJ, y transversalizaron la propuesta educativa de secundaria. En este sentido, recuperamos un fragmento del proyecto ESI<sup>60</sup>:

---

<sup>59</sup> Proyecto elaborado por los estudiantes en articulación con una organización de la sociedad civil, para desarrollar actividades recreativas y de lectura con los niños que visitan a sus familiares detenidos. Los estudiantes fueron protagonistas de la identificación del problema, así como de la elaboración del proyecto y de su realización.

<sup>60</sup> El mismo expresa -a su vez- la dificultad que aún persiste para pensar la adecuación de estas

...más allá del carácter universal de la Ley en relación a su aplicación para todas las modalidades, no se han diseñado aún lineamientos curriculares específicos para la EPJyA(\*) ni para la educación en contextos de encierro. Por lo que, del gran abanico de contenidos que se desprenden de la ley, recuperamos nuestra experiencia cotidiana en las aulas para, en esta primera propuesta para la implementación de la ESI, abordar contenidos vinculados a la realidad sociocultural del espacio de intervención. Es así que los docentes que llevaremos adelante estas primeras propuestas, hemos convenido en trabajar sobre cuatro ejes, los que nos resultan según nuestro diagnóstico institucional, los principales: 1.Las dimensiones de la sexualidad; 2.Cuerpo y Sexualidad; 3.Enfermedades de transmisión sexual, VIH/SIDA; 4.Embarazo Adolescente; 5.Diversidad Sexual. (Proyecto ESI, 2015:1)

Los relatos de docentes confirman que “mirar a las mujeres” les permitió visibilizar la presencia de otras identidades sexo-genéricas en el espacio escolar. De este modo, los educadores pudieron elaborar también -tanto en las entrevistas como en los documentos mencionados- una mirada crítica hacia el disciplinamiento de género que se consolida en el encierro y que, por momentos, tiene lugar en el espacio escolar:

Pienso que es la misma lógica de cómo gobernar para que supuestamente no sea un descontrol pero en realidad es todo un disciplinamiento de cómo ser mujer. Una estigmatización. De que “éstas que están acá son un desastre, chupan, fuman, no les importa nada los hijos. Si te hubieran importado tus hijos no hubieras hecho eso”. Esa lógica, como “sos una resaca irrecuperable”. (Entrevista a Ex Coordinadora CAJ, 2017)

La construcción que desde los docentes se realiza hacia los educandos, por un lado reconoce la historicidad del vínculo pedagógico, que comenzó desde el temor y el desconocimiento, para luego dialogar con adultos con capacidad de crear y producir nuevas experiencias de conocimiento; y, por otro, resignifica el carácter social de este vínculo desde el reconocimiento de trayectorias familiares y educativas que no determinan la situación de encierro como parte de una identidad, pero reconocen el complejo entramado de violencias que forman parte de su historia educativa.

#### **4.1.3.b. La mirada penitenciaria de la Interna**

En el ámbito penitenciario, docentes y profesionales refuerzan, en cambio, la

---

normativas a la modalidad EPJyA y ECE.

mirada de la interna como universal que expresa las características de un agrupamiento homogéneo, respecto del cual opera continuamente un dispositivo de control y evaluación no sólo en relación con sus acciones delictivas sino de su propio “ser mujer”. En palabras de una profesional del área de educación del establecimiento penitenciario se sintetiza una visión hacia les detenides pero también una ubicación de poder desde el que es posible hablar sobre ellos y no con ellos, reforzando el disciplinamiento de clase y género.

...no están tan mal, por lo que no quieren salir. Yo creo que no salen porque son vagas, porque por ahí les gusta más dormir, o pasan mejor el tiempo así. Eso es una cuestión ya cultural de ella. (Entrevista a Psicomotricista, profesional en el Establecimiento Penitenciario n°3, 2008)

Cuando se refiere a “ella”, además de por su condición de detenides, hay una construcción social y cultural del ámbito del que provienen y una generalización de clase y género. La interna se presenta, así, como una construcción en singular y universal que incluye a mujeres y LGBT+ unificando sus pautas culturales, identidad, orientación sexual y construcción del ser “mujer”. En este sentido, encontramos afirmaciones de la autoridad educativa del establecimiento penitenciario que refieren a que la interna:

...no entiende que la educación y la capacitación le permiten a ella mejorar como persona, encontrar otros caminos para su vida, otra solución para sus problemas. Porque al desarrollarse intelectualmente, indudablemente, tiene más capacidad para razonar. Pero ella no entiende que todo eso está vinculado con la educación, con el aprendizaje. (Entrevista Directora Área educación, Establecimiento Penitenciario n°3, 2008)

Estas manifestaciones invisibilizan una relación social que construye desde el género el rol que ocupan estas mujeres en la comunidad, incluso estando presas, responsabilizándoles por su falta de prioridad a lo educativo-escolar y reforzando a la vez su proyección personal ligada al cuidado de otros. Estos elementos se endurecen desde la institucionalidad penitenciaria y construyen una visión entrelazada de la educación como oportunidad de transformación desde un modelo correccional. El personal vinculado a educación desde el Establecimiento Penitenciario expresa esta relación entre educación/ tratamiento/ corrección:

Tienen que cumplir con conducta, convivencia, higiene, educación y trabajo. Si no lo hacen, se las sanciona. Es para que vayan incorporando ciertas pautas porque no se higienizan, son sucias, se pelean. (Entrevista a Prof. Educación Física, Establecimiento Penitenciario n°3, 2008)

Estos discursos nos permiten identificar una construcción histórica de la condición de interna que conlleva dificultades para el acceso al espacio educativo. En estos aspectos, la normativa vigente y las disposiciones institucionales vuelven viable u obturan el escenario escolar. Mientras que en un momento la condición de procesades puso condiciones a la asistencia escolar, luego serán el comportamiento o la disciplina los elementos que definen el llegar a ser educando.

## **4.2. Les educadores**

En este apartado, nos abocamos a la comprensión de las formas en que se configuró la noción de educadores de la ECE. Entendemos que esta definición, en tanto relación, se ha ido expresando someramente en lo trabajado al respecto de los educandos. Pero consideramos, en particular, aspectos específicos que son indicadores de, por un lado, una perspectiva estatal acerca de la educación y, por otro, de los sujetos y situaciones que han formado parte de la experiencia educativa. En este sentido, resulta clave -en base a los hallazgos de nuestra investigación- señalar que el elenco de profesionales de la educación en el ámbito escolar se constituyó en el período estudiado y tuvo permanencia en el período que finaliza en 2015.

De este modo, no encaramos la delimitación de una noción en abstracto, sino de la participación concreta de los protagonistas del período que dió forma a la noción de educadores como elemento para la comprensión del sujeto pedagógico en tanto relación social y educativa.

### **4.2.1. El devenir educadores en una escuela en conformación**

La perspectiva vertida en el documento “Problemas significativos que afectan la educación en establecimientos penitenciarios” (2004) expresa una mirada respecto de las prácticas docentes y sus principales características referidas a la formación, a la percepción del rol docente, al trabajo, a la enseñanza y a la especificidad del contexto, que exceden a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se entiende por “prácticas docentes” al amplio espectro de cuestiones que atraviesan su tarea cotidiana y que se vinculan tanto con la enseñanza, como con situaciones institucionales y usos organizacionales. Las relaciones sociales, las formas del trabajo, los intercambios comunicativos, la peculiaridad de lo cotidiano, también configuran las prácticas docentes. (Problemas significativos que afectan la educación en establecimientos penitenciarios, 2004: 8)

En esta clave, al momento de configurar la noción de educadores es preciso mantener una perspectiva amplia del campo de acción de los actores que no se encuentra reducida al ámbito del aula y la enseñanza, sino que involucra las relaciones que se tejen en el espacio educativo y en relación con el espacio carcelario.

En el período estudiado, los docentes abocados a la tarea específica de desarrollar propuestas educativas en el marco de la escuela secundaria, fueron modificando su accionar respecto del marco institucional que les alojó. Hasta el año en que se crea la unidad educativa de secundaria<sup>61</sup>, los docentes entrevistados señalan que su tarea se encontraba íntimamente relacionada con la organización de la educación del establecimiento penitenciario. En este sentido, definen que su rol era *dar clases en la cárcel*, sin una referencia escolar determinada ni un marco de contención específico que oriente su accionar pedagógico. Recuperamos la palabra de una docente que refiere al respecto:

Hasta el 2004 no teníamos muy en claro los objetivos de lo que queríamos lograr con la enseñanza en cuanto a la educación que íbamos a brindar. Y tampoco teníamos buenos resultados, porque era ir viendo y probando qué podíamos hacer. Teníamos un primer año porque sólo teníamos el ciclo básico. Todavía no estaba la nueva Ley de Educación, por lo cual la gran mayoría de ellas sólo hacía ese año, o terminaba la primaria y no continuaba. (Entrevista a docente y ex coordinadora del Anexo n°1, 2017)

La creación del Anexo en 2003 definió un escenario diferente de acción para la práctica docente. La pertenencia a la escuela como componente de la definición de la docencia destaca la importancia de la relación entre el dispositivo institucional escolar y la organización de las tareas propias de los educadores. Así lo expresa la coordinadora del Anexo escolar:

---

<sup>61</sup> Ya que con anterioridad a su creación como Anexo, sólo se encontraba creado el primer año de la propuesta de adultos, que se correspondía con la cobertura de la educación obligatoria determinada por la Ley Federal de Educación (1993).

Hasta que la directora del CENMA me comenzó a mostrar lo que era realmente una escuela, y que había que trabajar en otros proyectos. [...] En este tiempo se sumaron los docentes de segundo y tercer año. Y fuimos teniendo reuniones de docentes a la noche, que por lo menos desde lo personal me permitió ir adquiriendo una noción de escuela que no tenía hasta ese momento. (Entrevista a docente y ex coordinadora del Anexo n°1, 2017)

En este período, los docentes pertenecientes a la órbita del Ministerio de Educación comenzaron a percibirse como parte de un colectivo vinculado a una institucionalidad diferenciada de la cárcel, con una dirección pedagógica que resignificó sus prácticas. Esta delimitación se realizó en base a la acción de determinadas referentes, como la directora del CENMA y la coordinadora del Anexo, cuya impronta estableció los marcos para la tarea docente y las relaciones con el servicio penitenciario.

Distinguimos, entonces, el devenir como una categoría que nos permite distinguir un proceso de conformación de un cuerpo de profesionales docentes, que se configuró en el período estudiado en base a diferentes situaciones condicionantes.

#### **4.2.1.a. Las formas de ingreso a la docencia**

Recuperamos el modo en que una parte de los docentes comienza a formar parte del plantel, donde destacamos la “convocatoria” como parte de una estrategia que dió un sentido a la praxis educativa. En el relato de los docentes identificamos esta forma de ingreso, que se expresa como ejemplo en el siguiente relato:

Me llama la que era Inspectora General en ese momento, y me dice: “te quiero pedir que me mandes un profesor de lenguas porque estoy por abrir dos primeros años en la cárcel de hombres y en el Buen Pastor. Vamos a probar, vos comprenderás que no podemos llamar a docentes por orden de mérito” porque todavía tenía esa idea que tenían que ir docentes que tuvieran disposición. Tanto es así que yo mandé a un alumno que tenía en la facultad en ese momento, ya era profesor. (Entrevista ex directora CENMA, 2017)

Cabe resaltar esta forma de convocatoria a una parte del plantel docente, que a medida que se implementa cada año de la propuesta de secundaria se va incorporando a la tarea docente. Destacamos la confianza como criterio de selección, a la par que la construcción de ciertos acuerdos acerca de la enseñanza y las vinculaciones con educación y cárcel que resultan significativas en cuanto a la socialización entre pares.



En este marco, reconocemos distintas perspectivas sobre la docencia: por un lado, la que plantea la necesidad de construir un régimen docente en contexto de encierro, que dialogue entre la especificidad y las experiencias fuera del mismo<sup>62</sup>. En esta clave, se consolida la necesidad de preservar una visión crítica sobre el entorno institucional, constituyendo la praxis docente en base a objetivos pedagógicos diferenciados del tratamiento penitenciario. Como parte de esta perspectiva, compartimos la mirada de la directora del CENMA en el marco del que se organiza el Anexo n°1:

Siempre dije que un docente no debía tener las 30 horas ahí adentro. Porque no conocen otra aula, que la que conocen ahí. El sistema te chupa. Así seas el más lúcido de todos. [...] Que vieran qué cosas eran normales en una escuela, y qué cosas estaban sucediendo que no son normales en una escuela. (Entrevista a Ex Directora CENMA, 2017)

La directora propone resguardar una praxis docente crítica en base a una vigilancia pedagógica que se construye en las prácticas en diferentes escenarios escolares, mientras indica que la permanencia en lugares de coerción -como la cárcel- puede generar estrategias de supervivencia en el trabajo docente que se vinculen a la naturalización o al acostumbramiento de las pautas arbitrarias propias de la misma.

Al mismo tiempo, otra perspectiva afirma que lo educativo en el contexto de encierro puede ocupar un rol de colaboración con el tratamiento penitenciario, a modo de política para mejorar la situación y progresividad de los detenidos. En esta clave, destacamos la mirada de las autoridades educativas que se encuentran en el ámbito ministerial, con responsabilidad de gestión que exceden lo propiamente escolar.

¿Cuál es la función del docente? Dar su clase, desarrollar su tema. Trabaja, y organiza el grupo. En ese sentido sí tiene autonomía, decide. Y toma las decisiones que considera pertinentes en función del grupo de alumnos. Y trimestralmente, o cuando el servicio determina, que son las fechas de los consejos, el docente presenta un informe”. (Entrevista a Coordinadora Modalidad ECE, 2010)

Esta mirada expresa un momento de la definición del trabajo docente, que aún se encuentra ligado al tratamiento penitenciario a través de la elaboración de informes que colaboran con la evaluación de las personas en tanto internas. Cabe resaltar que la

---

<sup>62</sup> Esto así en tanto las formas de acceso al cargo se realiza al igual que en otros niveles educativos, sin la solicitud de experiencia o formación previa, y con un régimen específico que se fue construyendo a lo largo del período.

misma se encuentra más ligada a la gestión política y se ubica desde cierta mirada desterritorializada, por lo cual entendemos que los espacios ocupados en la burocracia estatal en cierto modo condicionan una mirada u otra, respecto de los educadores.

#### **4.2.1.b. La formación docente en escenarios complejos y conflictivos**

Como plantea Beinotti (2021), abordar la docencia en este marco de complejidad institucional involucra considerar la especificidad del contexto pero también las condiciones previas de la formación docente inicial. Estos aspectos se destacan en el relato de los docentes entrevistados, quienes indican que la incorporación de docentes a la educación en contexto de encierro carcelario requiere una serie de conocimientos diferentes a la experiencia en el ámbito educativo regular. La definición de docente para la ECE involucra lecturas diversas sobre la formación inicial, la formación específica y la formación continua, así como también de la tarea a realizar en el marco de un dispositivo institucional escolar en vías de consolidación.

La pertenencia a la escuela y al Ministerio de Educación resulta un elemento en construcción y delimitación, en el marco de una práctica educativa simultánea y por momentos superpuesta a la actividad desplegada por el Ministerio de Justicia y DDHH y el Servicio Penitenciario. En ese camino, afirmamos que la institución penitenciaria también configura la práctica docente. El ordenamiento de la misma se construye desde la cercanía, la cotidianeidad y la tensión con el personal del servicio penitenciario, más allá de la dependencia ministerial a cargo formalmente. Por lo que no sólo la formación docente sino la socialización en el ámbito escolar aportan a la definición del rol de los educadores.

Es por ello que resaltamos los procesos a través de los cuales los docentes conocen las formas de funcionamiento escolar, que se caracterizan por la espontaneidad en el trato con los demás. No hemos podido rastrear, en este sentido, ninguna disposición o lineamiento específico orientado a colaborar con los procesos de ingreso en la docencia y formación continua que refiera a temáticas del trabajo cotidiano.

#### **4.2.1.c. La entrada al establecimiento penitenciario como condicionante de la praxis de los educadores**

Por otra parte, entendemos que el ingreso resulta de una categoría territorial que refiere a la dinámica cotidiana de los intercambios que se requieren para llegar al

espacio de trabajo, lo que involucra múltiples situaciones de conflicto con el personal del establecimiento penitenciario. Este aspecto configura, también, el devenir de los educadores en tanto funciona como un encuadre institucional de control y coerción acerca de lo que significa la tarea docente. La tensión en el momento de llegada e ingreso a la institución penitenciaria para acceder al espacio escolar ha sido expresado en los relatos con mucha conflictividad. Es así que los docentes solicitan, en diferentes oportunidades, instancias de encuentro con las autoridades de la DGEJyA y de la modalidad ECE para manifestar los inconvenientes que encuentran al momento de ingresar y/o planificar la enseñanza en tanto se condiciona y restringe el uso de ciertos materiales didácticos (como notebooks, pen drive, útiles escolares, entre otros).

La requisita que pesa sobre los sujetos que pretenden ingresar al establecimiento penitenciario como agentes extraños invade aspectos personales y también de la propia práctica profesional docente. En el primer sentido, en relación a que se solicita ingresar sin ningún medio de comunicación, lo que implica dejar cualquier dispositivo telefónico o de comunicación en el exterior, pero también la documentación personal (como el DNI) que queda al resguardo del personal de seguridad. En cuanto al segundo, los educadores expresan la tensión al momento de tener que indicar -a los guardias que se encuentran en el ingreso- el sentido de los elementos con que cuentan como soporte didáctico. De este modo, la evaluación penitenciaria por correlación de fuerza puede modificar o cuestionar las estrategias consideradas por los educadores al momento de planificar sus estrategias de enseñanza.

#### **4.2.2. La identificación de un funcionariado estatal de educadores**

Identificamos a la docencia como parte de un funcionariado estatal y un cuerpo de profesionales encargado de desarrollar propuestas educativas para jóvenes y adultos en contexto de encierro. Este agrupamiento se consolidó en el proceso de organización de la burocracia estatal que progresivamente delimitó tareas y responsabilidades en un marco institucional complejo.

La formación de cuerpos de profesionales al interior del Estado, como elemento característico y propio de la conformación histórica de ciertas profesiones<sup>63</sup>, se presenta

---

<sup>63</sup> Soprano y Rodríguez (2018) proponen la distinción de los agrupamientos profesionales referidos a educación, salud y seguridad como los más relevantes en la historia de la institucionalidad estatal en nuestro país. Reconstruir las dinámicas de su constitución habla de particularidades de esos campos profesionales a la vez que de las formas en que el Estado ha organizado su propio ordenamiento

como una forma de ordenar y resolver el funcionamiento institucional. En este sentido, identificar la formación, acceso al cargo y organización de lo educativo permite analizar una serie de aspectos que distinguen a los educadores del Ministerio de Educación y a quienes se desempeñan desde el ámbito del Ministerio de Justicia y DDHH, o el Servicio Penitenciario más específicamente. En este sentido, señalamos la existencia de una conflictiva porosidad institucional, que condiciona la predisposición de los actores estatales a efectuar intercambios entre sí (Bohoslavsky y Soprano, 2010).

Para comprender los debates y disputas sobre el lugar de los educadores en la constitución del sujeto pedagógico, revalorizamos la importancia de estas relaciones y tensiones intra-estatales. Antes que resolver estas tensiones de manera predeterminada atendiendo sólo a la conformación del cuerpo docente, entendemos que es preciso visibilizar el devenir de una praxis educativa que se modificó en el tiempo, tal como hemos reconstruido en el capítulo anterior. Esto nos lleva a concentrar la mirada sobre la constitución de los educadores –en tanto funcionariado estatal y cuerpo de profesionales– como respuesta histórica que organiza la gestión de la educación en contextos de encierro. Cabe aquí recuperar la categoría *distinción* como herramienta para comprender algunas de las batallas que se libran por la legitimidad de la práctica educativa.

Lo que sucede en la ECE se encuentra condicionado por las decisiones que se toman en diferentes ámbitos estatales y que llevan no sólo definiciones con indicaciones de prácticas educativas, sino que reconfiguran los vínculos entre actores. Tanto agentes penitenciarios como referentes docentes y directivos del ámbito escolar han reconocido la importancia de la articulación para el desarrollo de las diversas propuestas. Estas apreciaciones expresan las dificultades para la acción cuando en el territorio se libra una batalla continua de poder y autoridad.

Las definiciones emanadas del Ministerio de Justicia y DDHH, así como de distintas disposiciones penitenciarias, tienen un gran impacto en la organización del trabajo de los educadores. En este sentido, afirmamos que la organización del área de educación dentro de la órbita del Establecimiento Penitenciario delimitó el marco de acción de otras institucionalidades y actores provenientes de diferentes instituciones, como la escuela o la universidad. Este reconocimiento de los poderes diferenciales de intervenir en la experiencia educativa se subraya en la voz de diferentes actores

escolares y en particular de la ex-directora del CENMA:

Todo dependía, y todo dependió de quien estuviera a cargo de la escuela desde el servicio penitenciario, de quien fuera la encargada de escuela, del área de educación. Mientras hubo alguien que estaba comprometido, tuvieron la guerra con sus propios jefes. El mismo servicio decía que eran traidoras porque defendían la escuela, porque decían: “cómo no va a estar en la escuela, acá lo tienen que traer, tiene que estar a las 9”. Que no se cerrara la escuela porque había requisa. Cosas elementales. La escuela tiene que estar abierta. (Entrevista a Ex Directora CENMA, 2017)

En esta línea, la organización del trabajo docente se construye desde el marco organizacional y la impronta del funcionariado estatal. Entendemos que les funcionaries que detentan responsabilidades en relación con lo educativo, desarrollan experiencias de articulación e intercambio que condicionan y posibilitan las prácticas escolares. Es así que destacamos el ámbito de la Mesa Intersectorial de Trabajo, que se conforma a partir de la Res. CFE N°127/10 como una construcción no sólo normativa, sino en base al reconocimiento interpersonal de quienes ocupan los lugares institucionales que la integraron y desde donde dieron cauce a una serie de acuerdos para el desarrollo de lo educativo en contexto de encierro. Este aspecto resulta central como modo de poner rostro humano a los dispositivos institucionales y comprender el impacto de las relaciones personales y profesionales -y no sólo de las disputas- al momento de construir las condiciones para el desarrollo de lo educativo. En este sentido destacamos el relato de la coordinadora de la modalidad ECE:

Yo trabajé en la cárcel de San Martín, y ella era la referente de educación de la cárcel de San Martín. Nos conocemos de muchísimos años. Con ella y con “S” del Ministerio de Justicia, que en la gestión anterior del Dr. Angulo era su asesora porque es pedagoga, y ahora es directora de capacitación penitenciaria. [...] Seguimos trabajando juntas y a veces ni siquiera hace falta una reunión. Hacemos la reunión cuando sea estrictamente necesario y tenga que venir la universidad, o Fulano para hablar de tal tema. Sino, se va resolviendo en este círculo de confianza. (Entrevista a Coordinadora Modalidad ECE, 2018)

Esta expresión muestra que la permanencia en los cargos y el reconocimiento mutuo entre les funcionaries influye en la posibilidad de construir articulaciones y alternativas para la resolución de conflictos, más allá de la propuesta orgánica que se define desde la creación de la Mesa Intersectorial de Trabajo.

La forma co-construida entre actores de distinta adscripción orgánica se presenta como necesaria para el funcionamiento escolar y el desarrollo de las prácticas docentes. En este sentido, nos resulta preciso rebasar la lógica de la confrontación de instituciones en nuestro análisis hacia un modo de identificar y comprender las formas de relación entre funcionaries y profesionales, con fines de construir o consolidar el espacio para lo educativo. Este aspecto permite avanzar hacia una definición de los educadores que no refiere exclusivamente a un lugar ocupado en la institucionalidad escolar sino, también, a una apuesta respecto de un proyecto pedagógico -que incorpora el debate sobre modelos educativos en tensión-. Lo que supone, por un lado, considerar el agrupamiento en base a la praxis educativa que reúne a referentes de diferente adscripción institucional en torno a objetivos educativos ‘comunes’, mientras que, por otro, analizar el modo en que esa relación supone una ruptura con su propia pertenencia y jerarquía, lo cual puede ser definido en determinados momentos como una “traición”.

Respecto de esto, definimos la fidelidad de los educadores a la pertenencia institucional como una categoría analítica que colabora en la comprensión de las tensiones y disputas en la configuración de los educadores. Una mirada binaria de contraposición de los dispositivos institucionales propone la consideración de los agentes estatales como adversarios. Por este motivo, resaltamos el rol de las definiciones normativas y políticas que abonan a la consolidación de la diferenciación institucional, en tanto performan a los sujetos que portan sobre sí los símbolos de esa institucionalidad. El impacto de esas definiciones en el territorio habilita un campo de batalla entre cuerpos de profesionales y funcionaries de uno y otro ámbito ministerial, independientemente de las propuestas educativas en juego. Se supone así que: ni un docente puede confundirse con la normatividad carcelaria, ni los docentes penitenciaries deberían priorizar lo educativo sobre lo correccional.

#### **4.2.3. Docentes penitenciaries: “nosotros tenemos otras responsabilidades que los docentes del ministerio”**

Los docentes penitenciaries se definen en base a la forma de ingreso y práctica docente en el establecimiento penitenciario, desde la administración del Ministerio de Justicia y DDHH. De este modo, la docencia penitenciaria reconoce su pertenencia en el marco del dispositivo institucional de encierro, desde el cual se refuerza la comprensión de la educación como elemento central del tratamiento penitenciario. El ingreso al cargo

se realiza por una selección previa que da cuenta de la construcción de objetivos específicos desde dicha administración para con la tarea de los docentes y su función dentro del entramado institucional. Una parte de este proceso es compartida en el relato de la Directora de Educación del Servicio Penitenciario al momento de narrar su propio ingreso a la docencia:

Pasé todas las evaluaciones iniciales, psicológica, laboral, con la gente de seguridad. Y evaluaban el manejo que tenías desde cómo trabajar con adultos, hasta cómo darías una clase de determinado tema. (Entrevista a ex Directora Educación Servicio Penitenciario, 2019)

La gestión de los espacios y la demanda educativa fue organizada desde el dispositivo penitenciario hasta la creación de las unidades educativas correspondientes a primaria y secundaria. Reconocer este proceso en el marco de la definición del sujeto pedagógico en contexto de encierro aporta a la configuración de una idea de educadores que se realiza desde distintos espacios institucionales.

Es así que para que lo educativo sea viable, sus tareas se organizan en torno a una serie de funciones y responsabilidades vinculadas a la organización del espacio educativo, la gestión de la población de mujeres y LGBT+ que asisten a actividades educativas, la participación en el tratamiento penitenciario y diversos requerimientos que se presentan desde la institución de encierro. Todas estas tareas les permiten un conocimiento de la institución de encierro diferencial a los docentes del Ministerio de Educación. Así podemos reconocerlo en voz de distintas docentes penitenciarias de la cárcel de mujeres y LGBT+, quienes por su parte entienden que sus objetivos educativos confluyen con el rol de los educadores de la escuela. En los siguientes fragmentos de entrevista, la Directora de Educación del Servicio Penitenciario –quien fue previamente docente y directora de educación de la cárcel de mujeres– nos aproxima al modo en que desde su lugar se configura el rol de los docentes penitenciarios:

Porque nosotros tenemos otras responsabilidades que los docentes del ministerio. Porque si bien tenemos los mismos objetivos que el docente del ministerio, tenemos otras responsabilidades. (Entrevista a Ex Dir. Educación Servicio Penitenciario, 2019)

Las formas en que se organiza la tarea de docente penitenciaria involucra

responsabilidades en términos administrativos-institucionales respecto de encontrarse en el marco de una fuerza de seguridad como asistentes del tratamiento:

Tenemos muchas docentes penitenciarias con tareas administrativas. Porque es necesario, porque un informe educativo lo tiene que hacer un docente, no lo puede hacer un secretario. [...] Porque sabe, responde a las palabras técnicas, saber definir lo pedagógico. Porque el docente es quien lo ve todos los días al interno. (Entrevista a Ex Directora Educación Servicio Penitenciario, 2019)

En este sentido, se encuentran a cargo no sólo de tareas educativas y organizativas, sino incluso de tareas de evaluación y elaboración de informes -en el marco del tratamiento penitenciario- y de custodia. Desde este marco de acción se prefigura su vínculo con los docentes de la escuela y con las mujeres y LGBT+ detenidas que asisten a la misma. Algunas de las tareas que realizan giran en torno a participar del Concejo, garantizar la seguridad de los docentes del Ministerio, conocer la grilla de actividades y facilitar los movimientos de las personas involucradas, orientar las acciones del personal de seguridad, entre otras. Las docentes penitenciarias tienen un conocimiento y acceso a la institucionalidad de encierro que supone no sólo una responsabilidad sino una comprensión diferente de lo que sucede en el establecimiento y respecto de los detenidos. Estas visiones son muchas veces contrapuestas a las que sostienen los docentes escolares, quienes ingresan desde “el exterior”.

Esta dimensión de las prácticas -que pueden facilitar u obturar las experiencias educativas en el ámbito escolar- requiere una comunicación cotidiana entre agrupamientos de docentes. Por lo que, si bien señalamos las barreras para el desarrollo de las propuestas escolares, reconocemos que la conflictividad se vincula a las relaciones de poder y saber entre estos cuerpos de profesionales más que a una valoración negativa de lo educativo en sí mismo desde el establecimiento penitenciario.

#### **4.2.4. Las mujeres y LGBT+ detenidas como educadoras**

Nos interesa finalizar este capítulo problematizando la noción de educadores como sinónimo de docentes. En este sentido, incorporamos a los detenidos como sujetos posibles de constituirse en tanto educadores. Sostenemos esta afirmación, por un lado, respecto del rol que ocupan las mujeres y LGBT+ en el sostenimiento de la participación escolar a través de la promoción de la asistencia, la difusión de



información y el acompañamiento en la resolución de tareas escolares para con sus pares. Estas acciones resultan de gran relevancia para la permanencia de les educandos en el ámbito escolar pero se encuentran invisibilizadas en tanto se realizan de mayor modo en el espacio de residencia –pabellón-, ajeno a la mirada de la escuela. Y por otro, reconocemos que las mujeres y LGBT+ portan trayectorias laborales y educativas que permiten definir la relación educador-educando mediada por saberes que desandan los límites de las instituciones. Resulta central, en este aspecto, recuperar el lugar de sujetxs de saber de las personas detenidas, y por ello rescatamos el siguiente relato de entrevista a una ex estudiante de la escuela:

... me habían pedido que les diera cursos a las demás mujeres de los otros pabellones, en la escuela. Desde el área de educación (del servicio). Particular, o sea no pertenecía a ningún espacio. Ni al CAJ ni nada. [...] Yo hago artesanías en porcelana fría. Y a las compañeras del pabellón les enseñé. Fue cambiando la cosa en el pabellón. Estaba dándoles una mano para que aprendieran un oficio, y tuvieran plata. (Entrevista a Ex estudiante S, 2019)

Este reconocimiento hacia las mujeres y LGBT+ como forma de construcción de espacios de educación en el lugar de vida, ya sea en el pabellón como en la escuela, parece promisorio de una perspectiva más amplia que lo escolar. Algunas de las experiencias desarrolladas en el ámbito del CAJ se orientan en esta misma dirección. Se reconocen saberes y otorgan espacios diferenciales para les detenides, que permiten ocupar lugares diferenciados en el ámbito educativo y exceden la separación entre docente y estudiante. Esta posibilidad, de la mano de una comprensión crítica de que la relación educando-educador no es estática, da lugar a una reciprocidad entre adultes que en el espacio educativo son portadores de saberes y construyen un vínculo mediado por los mismos.

En este capítulo nos hemos concentrado en un análisis crítico de les sujetxs reales que aporta a la comprensión del sujetx pedagógico, desde la complejización de las miradas tradicionales de educando y educador. De este modo, intentamos revertir la relación lineal entre educando=estudiante y educador=docente. En el camino de analizar las formas de su configuración histórica, incorporamos a les niñes como educandes de la

ECE, así como tomamos la categoría nativa de cachivache para graficar la necesidad de romper con la noción de mujer en tanto universal hegemónico. Por su parte, al momento de considerar las formas en que se ha conformado la noción de educadores reconocemos la historicidad en la constitución del plantel docente de la escuela secundaria, pero también consideramos las formas educativas anteriores a la escuela que se han sostenido desde la organización carcelaria a lo largo del siglo XX. Así, emerge la categoría de docentes penitenciarios como una forma en relación con la docencia escolar, que visibiliza las tensiones entre cuerpos de profesionales y burocracias estatales. De igual manera, nos permitimos reconocer las múltiples acciones educativas que realizan las mujeres y LGBT+ detenidas en tanto portadoras de saberes que se ponen en juego en el espacio escolar y en el espacio de vida en los pabellones.

## **CAPÍTULO V: HACIA LA COMPRENSIÓN DEL DISPOSITIVO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO**

### **Introducción**

A partir de lo trabajado sobre la noción de sujeto pedagógico, nos interesa retomar la relación entre la particular definición del mismo y la forma que asume el dispositivo –en tanto artefacto cultural– para desarrollar lo educativo en determinado momento histórico. El dispositivo en esta investigación refiere a la educación escolarizada en la cárcel, construcción que excede la contraposición de la escuela y la cárcel como aparatos acabados y en relación, cuales objetos sin implicación mutua en un contexto específico. Esto implica también romper con la ilusión de la omnipotencia de la escuela o de la cárcel, parafraseando a Rockwell (2009) cuando indica que debemos evitar reificar a las instituciones como todopoderosas e inmovibles. Desde la ilusión normativa o la visión de la conflictividad continua de esta relación, puede parecer por momentos que la escuela se encuentra también presa de normas ajenas. Lo que queremos en este capítulo es nombrar y analizar el dispositivo, en sus tensiones propias y en relación con la institucionalidad que en cierto modo lo contiene y oprime, pero que también lo constituye.

Afirmamos que la escuela en el contexto carcelario no sólo resulta un nuevo dispositivo, sino que produce transformaciones hacia lo que entendemos por dispositivo penitenciario. Esto es así en tanto la función educativa ha estado presente en la organización del encierro carcelario: primero como corrección y luego como derecho. Pero su institucionalización no responde a un proceso natural del desarrollo de la institucionalidad bajo administración estatal, sino que es el resultado de disputas por el poder y la legitimidad para desarrollar propuestas educativas que garanticen el acceso a la educación a los educandos, en tensión con las formas tratamentales y correccionales de entender la misma.

Son objetivos de este capítulo:

- Describir y analizar las relaciones que dan forma a la configuración del dispositivo institucional escolar en contexto de encierro.
- Construir una lectura crítica respecto de las formas en que condicionan mutuamente educación y encierro en la organización de un nuevo dispositivo institucional.

- Considerar críticamente los elementos políticos y normativos como aspectos de la estatalidad en tanto rasgo central de la organización y administración de la ECE y el dispositivo resultante.

### **5.1. Recuperando dispositivo como herramienta de comprensión**

En este apartado, nos interesa señalar un hallazgo del proceso de investigación. Hemos reorganizado los términos del debate histórico sobre las tensiones entre la escuela y la cárcel, para dar un lugar analítico a las tensiones institucionales en el marco de las propuestas de educación secundaria de adultos en contexto de encierro carcelario. Esta operación involucra la consideración de ambos dispositivos institucionales, antes que desde la confrontación, desde la mutua configuración hacia la creación de algo diferente que excede los marcos de cada dispositivo considerado por separado.

De este modo, desde el trabajo empírico nos encontramos con que el espacio educativo se construye como resultado de esas relaciones y no como un dato de la realidad. Al ingresar a la cárcel, el espacio físico que se denomina “escuela” refiere a una construcción que no sólo se encuentra emplazada en el corazón del establecimiento penitenciario, sino que resulta organizado desde el área educativa del mismo. La escuela como dispositivo específico no es algo con lo que pudiéramos toparnos en el territorio sino resultado de una indagación sobre las formas de funcionamiento que permitieron con el tiempo separar “la paja del trigo” en el continente llamado escuela, lugar en el cual se desarrollan la mayoría de las actividades educativas, recreativas y culturales organizadas desde las diferentes autoridades ministeriales. Graficamos esta construcción a través del relato de la ex coordinadora del CAJ:

Yo aprendí qué era la escuela desde el CAJ, como tallerista y como coordinadora. El universo de la escuela como tal lo aprendí desde el CAJ. O sea es una realidad, a esa escuela la conocí desde un lugar de total desconocimiento. [...] Yo cuando empecé como tallerista no entendía quién era E. Lo digo así: yo siempre pensé que era la Directora del colegio. Y no me parecía una cosa tan rara, porque yo de una directora del colegio sí me lo podía esperar. [...] Me relacioné con ella por unos meses siendo tallerista. Y cuando fui a un acto de fin de ciclo le vi todas las insignias, y ahí la directora no pasó a ser más la directora. (Entrevista ex-coordinadora CAJ, 2017)

La prefiguración de escuela en el espacio carcelario se construye desde las formas

aprehendidas acerca de la escolaridad, y no necesariamente por las distinciones orgánicas que operan en el ámbito de lo estatal. Delimitar escuela resulta una tarea compleja para los educadores, en tanto la presentación de la organización institucional se realiza a través de la socialización entre pares, quienes indican las pautas, los criterios y las responsabilidades de cada quien. Parecer escuela y ser escuela se nos presentan como un desafío analítico en lo referido a comprender las formas que asume el dispositivo institucional escolarizado, pero también nos permite comprender que, más allá de las fronteras que puedan trazarse, los procesos educativos suceden en ese territorio en disputa.

El fortalecimiento de la escuela en el ámbito carcelario disputa los modelos educativos dominantes y también tensiona los modelos carcelarios, en tanto distinguir lo educativo como función específica -que no debe ser desarrollada con fines de castigo, correccionales o punitivos- implica cuestionar el sentido “pedagógico” asignado a la cárcel por los discursos “re” y el tratamiento penitenciario. Esta tensión no se desarrolla en el vacío sino que, en clave provincial, expone la disyuntiva presente en el desarrollo de las políticas educativas para los educandos de la ECE, a la par que identificamos un endurecimiento de las políticas represivas y penitenciarias, con especial énfasis hacia los sectores populares<sup>64</sup>.

El dispositivo como red, que resulta de esta relación contradictoria y no de la especificidad de cada uno considerado por separado, configura nuestro objeto de análisis. La construcción del dispositivo institucional escolar en el contexto de encierro se produce así como resultado de una particular manera de definir al sujeto pedagógico y de promover políticas para la ECE en el marco de la estatalidad provincial. Este constructo se realiza en continuo diálogo y distinción con la política y legislación nacional. El resultado involucra el análisis de los equilibrios y desequilibrios de poder entre estas jurisdicciones, ministerios, instituciones y cuerpos de profesionales. Por lo tanto, las tensiones no se localizan -exclusivamente- en la práctica cotidiana en el territorio donde se encuentran los sujetos representantes de la institucionalidad estatal organizadas desde burocracias diferenciadas, sino también a nivel político entre, por un lado, el desarrollo de la política educativa progresiva para los educandos de la ECE y la EPJyA y, por otro, las políticas represivas y penitenciarias regresivas que tienen como foco central la criminalización de los sectores populares. El dispositivo resultante de

---

<sup>64</sup> Como lo hemos expresado al momento de señalar el mayor porcentaje de mujeres y LGBT+ detenidas en condición de procesadas respecto de quienes se encuentran detenidas con condena firme.

esta articulación de procesos político e institucionales complejos, expresa las tensiones entre educación y castigo, entre acceso a la educación y escolarización, entre demanda potencial y efectiva, entre re-socialización y emancipación.

En este sentido, debatimos con la idea de un dispositivo institucional encargado de educación en confrontación con otro encargado del castigo. La mirada genealógica nos permite afirmar que la disputa no gira en torno a la confrontación de educación y castigo, sino que en relación con la disputa de modelos educativos.

Si las lógicas carcelarias que identifica Foucault (1990) en la escuela operaran con la misma intensidad que las lógicas punitivas de la cárcel, entonces no habría mayor tensión. No obstante, los espacios educativos en contextos de encierro generalmente son percibidos por los equipos docentes con otras lógicas, distintas a la prisión, lo que termina confrontando ambas instituciones. Lujan y Villalobos (2015: 2) señalan que la escuela y la prisión ‘se constituyen en campos de fuerzas, campos de poder que luchan por cumplir con la misión para la que fueron fundadas’. (Gaete Vergara; 2018: 194)

La tensión no es exclusiva del propio funcionamiento del dispositivo, sino de la creencia acerca de que un dispositivo puede actuar en los marcos estrictos de la administración de una única función social. Se confunde el análisis genealógico con la realidad que expresa una complejidad y síncretismo de funciones no tan simplemente separables. No podemos afirmar que castigo, evaluación, educación, instrucción puedan desarrollarse sólo desde un artefacto cultural. El análisis de la realidad desde construcciones conceptuales topológicas reifica los dispositivos y niega su configuración histórica como formas de plasmar regímenes de poder en una organización específica, y en relación con otras. En todo caso, sí podemos afirmar que la definición de que la educación sea organizada en el marco del dispositivo institucional escuela es una decisión política, no una realidad ontológica. Y, como hemos visto en el capítulo III, involucra multiplicidad de actores y acciones, desde enclaves orgánicos diversos de la estatalidad.

### **5.1.1. Educación en contexto de escuela**

Proponemos la categoría contexto de escuela, teniendo en cuenta lo anterior, para ubicar la disputa sobre lo educativo en un territorio educativo. De este modo, desde nuestra investigación pedagógica entendemos que es posible reconocer un contexto de

escuela en la cárcel, que es a partir del cual desarrollamos nuestro trabajo empírico. No trabajamos ni hemos podido acceder, en ningún momento, al espacio físico de la cárcel<sup>65</sup> más allá de los habilitados para el tránsito de los educadores, como cuerpo de profesionales externo a la organización carcelaria.

Señalamos con esta categoría que el territorio de disputa no es la cárcel, sino la escuela. En este sentido, no nos encontramos debatiendo el encierro punitivo específicamente sino que reconocemos que en este escenario se libra una batalla por lo educativo. Es por ello que identificamos que no es la falta de interés o la desvalorización hacia la educación lo que motiva las tensiones cotidianas, sino la preocupación por lo educativo como estrategia institucional. Para quienes sostienen el rol re-socializador de la cárcel, la educación tiene un gran valor. Ya que mientras se desalientan, cuestionan o prohíben determinadas propuestas educativas, se promueven y fortalecen otras referidas al fortalecimiento de estereotipos de género, a la formación laboral (que sostiene la idea de las deficiencias individuales como causales de la marginalidad, el desempleo y la precarización de la vida), a la gobernabilidad y cierto ordenamiento interno, a la disciplina en tanto obediencia –más que como pautas de convivencia–. Esta mirada “re” del encierro, entra en tensión -a su vez- con la propia mirada que concibe el encierro como castigo y la cárcel como depósito, y que caracteriza -en términos más amplios- a las políticas penitenciarias desde comienzos de siglo XXI en nuestro país.

Ubicar el contexto de escuela como el territorio sobre el que se delimita el dispositivo institucional escolar, habilita también a considerar la escuela en contexto de encierro y la escuela regular. Por lo que, al mismo tiempo que identificamos las barreras que obstruyen el acceso a la educación, es posible indagar sobre las trayectorias de quienes llegan a la cárcel con sus vidas escolares truncadas. En este sentido, Gaete Vergara (2018) aporta una reflexión crítica acerca de los dispositivos institucionales escolares desde una lectura interseccional donde la clase, y decimos también el género, condicionan la experiencia educativa:

De este modo, tanto la cárcel como la escuela de sectores marginados y los centros de protección de menores actúan como verdaderos depósitos de pobres y excluidos y, como plantea Foucault (1990), sus lógicas de funcionamiento están basadas en la vigilancia y el castigo. (Gaete Vergara;

---

<sup>65</sup> En lo referido a los pabellones donde viven los detenidos u otros espacios por fuera del corredor escolar-

2018, p.198)

Entendemos que el recorrido para “encontrar” la escuela en la cárcel y definir el contexto de escuela como el espacio sobre el cual desarrollamos nuestra investigación, requiere una mirada crítica del dispositivo institucional escolar en el contexto de encierro desde una perspectiva interseccional y decolonial.

## **5.2. Las ideas de escuela en la configuración del dispositivo**

Sostenemos que lo escolar posee una estructura y un funcionamiento que condiciona y define las reglas de participación e interacción. Sin embargo, no debemos considerar que los dispositivos hagan referencia a objetos definidos de modo acabado y permanente. Bajo la perspectiva que hemos construido en esta investigación, insistimos en la necesidad de comprender las relaciones que dan lugar a rupturas y cambios, así como aquellas que se encuentran orientadas a sostener permanencias y continuidades en las correlaciones de poder en un momento determinado. Posar en este capítulo la mirada sobre el dispositivo, propone integrar la red de políticas, normativas, jurisdicciones y sujetos que venimos analizando.

Respecto de lo escolar en el contexto de encierro, como un dispositivo específico consolidado históricamente para resolver y contener un fragmento de la realidad en torno a lo que se entiende por educación común e institucionalizada, identificamos dos disputas centrales. La primera se refiere a la definición de lo que se entiende por escuela: operación a simple vista sencilla por la fortaleza de la institucionalidad escolar en nuestro país, pero que, sin embargo, en la medida en que intentamos desarrollar se vuelve profusa de sentidos. La segunda, alude a la identidad, jurisdicción y legitimidad pedagógica.

Estudiar la escuela en el contexto carcelario excede la perspectiva de confrontar dispositivos institucionales como elementos con unidad interna que se manifiestan como homogéneos. La unidad expresa, en todo caso, un lugar en donde se condensan las contradicciones (Abrams, 2006) propias de cada institucionalidad y en la relación que les encuentra bajo la administración estatal que las pone en juego. Parafraseando a Abrams, proponemos recuperar las *ideas de escuela* que se expresan en las normativas, discursos de los protagonistas y prácticas, y que condensan las diversas formas que conviven al momento de comprender lo que sucede en el contexto. En este sentido, no



realizamos un análisis exhaustivo de todas las nociones involucradas en las praxis, sino que elaboramos algunas de las que nos permiten comprender la complejidad de su estudio.

En este camino, la escuela como dispositivo histórico excede la organización política que pueda otorgarse en determinado momento, y también responde a un imaginario de lo que ella simboliza y significa. En todo caso, podemos afirmar que, más allá de los vaivenes de la normativa y las definiciones políticas, determinadas características del dispositivo permanecen y otras se modifican como producto de relaciones de poder y no sólo como expresión de su organización específica o de la voluntad de sus funcionaries. Resulta así que, al recuperar las ideas de escuela rescatamos -también- lo que se dice de la escuela desde el ámbito penitenciario y lo que se define desde el Ministerio de Justicia y DDHH de la provincia.

Las disputas respecto de estas *ideas* se expresan respecto de sus límites y alcances. Es decir, hasta dónde llega la escuela y quién puede definir el contenido de la experiencia que se organiza en ella. Identificamos, entonces, sentidos predominantes que desarrollamos a continuación.

### **5.2.1. “Recién cuando la escuela se encargó de esto, empieza a ser una escuela pública adentro de un servicio penitenciario”<sup>66</sup>**

La primera de estas disputas habilita una serie de propuestas que hemos encontrado a lo largo de la investigación bajo diversas denominaciones, mayormente diferenciadas como propuestas de educación formal y no formal, que conviven bajo una idea integral de “escuela”. Todas ellas, sin embargo, son elaboradas y organizadas desde el ámbito estatal, ya que nada sucede de modo “informal”<sup>67</sup> dentro de la cárcel. En este sentido, recuperamos los aportes de Herrera y Frejtman:

---

<sup>66</sup> Entrevista ex coordinadora Anexo n°1, 2017.

<sup>67</sup> El entrecomillado refiere a la organización burocrática que determina lo posible y viable en el entorno carcelario respecto de las propuestas educativas, aunque los marcos de acción en general se expresan de maneras fragmentadas lo que dificulta conocer el esquema normativo en funcionamiento. Hemos hablado del peso de las disposiciones internas en la organización de cada establecimiento penitenciario, lo que genera que el conocimiento de las normas sea de desigual acceso para quienes se desempeñan como trabajadores y trabajadoras en el ámbito del ministerio de justicia que para quienes lo hacen desde el Ministerio de Educación. Las comillas también aluden a este diferencial de poder, ya que mientras para toda actividad externa al establecimiento las pautas se presentan como estrictas y arbitrarias, al momento de garantizar el correcto funcionamiento de las propuestas educativas se suceden acciones que funcionan más acordes a la discrecionalidad del personal en el momento que a reglas a las que se pueda apelar como contralor.

Cuando decimos “la escuela” nos referimos a todos los espacios educativos que allí se ofrecen, desde la primaria, la secundaria, la formación profesional, los espacios de educación no formal, la universidad. Estos espacios son distintos pero conservan cierta identidad, o apuestan a construirla y conservarla. (Herrera y Frejtman; 2010:131)

Las autoras señalan que todos estos espacios han surgido de las luchas precedentes por el espacio físico, por el acceso a les estudiantes y por la provisión de los recursos y cargos docentes necesarios para el desarrollo de experiencias educativas en el contexto de la cárcel. Es así que la escuela puede entenderse como aquella que contiene diversidad de propuestas educativas, con el objetivo de consolidar en esa unidad una contraposición hacia modelos educativos disciplinarios y correccionales. De este modo, alude a una territorialidad en la que se operan diversas intenciones educativas. En esta clave, se constituye como frontera que nos permite pensar en “estrategias político-pedagógicas atentas a las barreras que hay que conceptualizar y superar” (Gagliano; 2010: 13).

Así lo manifiesta la coordinadora de la modalidad ECE de la provincia de Córdoba en el siguiente fragmento de entrevista:

La escuela no tiene esa mirada amplia. La escuela es sólo lo que está entre cuatro paredes y sólo eso forma, y sólo eso educa. Nos hemos quedado 40 años en la forma de pensar. Estamos hablando de educación integral y nos resistimos a mirar al otro como educador. [...] Y si yo sólo entiendo que la escuela es una cuestión territorial, espacial, puedo llegar a tener una escuela gigantesca mientras más arrincone al Servicio Penitenciario y más lugar ocupe. Plantear la escuela en estos términos es una derrota. (Entrevista a Coordinadora Modalidad ECE, 2018)

Notamos, así, que en la documentación nacional se entiende la amplitud de la escuela como una forma de ganar espacio educativo en un contexto institucional de vulneración de derechos. En tanto a nivel provincial –y siempre considerando el nivel de la gestión–, la ampliación de la escuela apunta a la integración de propuestas educativas emanadas desde diferentes enclaves ministeriales e institucionales, sin expresar una hipótesis de conflicto necesariamente, sino vinculadas desde la gestión estatal como unidad política. En este sentido, la dimensión territorial de la escuela no resulta una cuestión meramente material, sino que sincretiza el alcance de las autoridades para ordenar ese espacio delimitado por lo escolar en el establecimiento

penitenciario.

En cambio, la escuela que intenta hegemonizar la función educativa, se concentra en la educación formal como trinchera, lo que deja fuera a una parte importante de la población penitenciaria. En la disputa por la legitimidad, los criterios de participación se tornan estrictos y por momentos excluyentes, haciendo énfasis en la certificación de trayectorias educativas anteriores, asistencia, evaluación.

El conflicto que se genera en la disputa por conducir el proceso escolar, fortalece la institucionalidad y las fronteras que definen escuela y la distinguen de la cárcel, a costas de la posibilidad de integrar una serie de experiencias educativas que no responden estrictamente a la idea de escuela tradicional. La vuelta a la escuela como espacio institucional específico, coloca a la misma como enclave de lo formal y a todo lo demás por fuera de ella. La coordinadora de la modalidad ECE lo expresa en el siguiente fragmento:

Cuando el ministerio de Justicia y Seguridad abre la posibilidad de otros cursos y otros talleres, de la Agencia Córdoba Cultura, de tal fundación. El Ministerio de Justicia y el SP tienen una idea más amplia que los propios docentes. [...] Y de pronto tenés el profe de la universidad. Y un empleado penitenciario que da un curso de carpintería. Y para el Ministerio de Justicia son educadores. [...] ...nos peleamos entre los docentes del Ministerio de Educación y del Servicio Penitenciario para ver quién tiene más gente, y quién se adueña de más espacios”. (Entrevista a Coordinadora Modalidad ECE, 2018)

Las fronteras de “la escuela” se dibujan en un espectro que involucra no solo el espacio educativo sino que refiere a la institucionalidad, a la formalidad y a los roles establecidos normativa y políticamente para cada dependencia ministerial. La voluntad de cambio institucional hacia una escuela más abierta queda limitada a las designaciones de las horas cátedras y, finalmente, a una decisión presupuestaria para construir otra escuela, afirma la Coordinadora de la Modalidad ECE. La batalla por ganar espacio educativo ante la lógica penitenciaria, afianza la estrategia de los actores escolares de refugiarse en la opción por el refuerzo de la institucionalidad escolar, a la vez que ministerialmente no se presentan las condiciones para los cambios que habiliten pensar en otro formato. La contraposición escuela–cárcel convalida la pelea por quién cuenta con legitimidad para definir y evaluar las propuestas educativas, incluso a costa de reducir el ámbito de acción a un formato institucional que ha demostrado sus limitaciones. Pensar en otra escuela requiere modificaciones en las formas de

organizarla burocráticamente, asunto que corresponde a la política educativa provincial como contexto de transformaciones estructurales de las condiciones de funcionamiento.

Situamos estas *ideas* de escuela en diálogo con lo trabajado en el capítulo III, en tanto no queremos abonar a un análisis abstracto. Entendemos que la contracara de estas construcciones es el largo período en que la educación funcionó de modo sincrético con las prácticas de las religiosas de la Orden del Buen Pastor. En este sentido, pensar en escuela y consolidar un formato específico no refiere solo a una opción educativa sino a la posibilidad de resignificar un lugar en disputa con el modelo correccional y disciplinante religioso y penitenciario.

### 5.2.2. “Nosotros, la escuela”<sup>68</sup>

La segunda disputa que hemos identificado al comienzo de este apartado refiere a la legitimidad pedagógica, en tanto forma de apropiación de la escuela por parte de determinados sectores estatales, y manifiesta las tensiones entre lo estatal y lo institucional como parte aguas de los lugares legítimos para pensar lo escolar ¿Es el Estado, los ministerios y/o el dispositivo institucional quien define la política educativa/escolar? La comprensión de lo estatal que sostenemos en nuestra investigación nos invita a no aceptar su legitimidad respecto de la organización de toda intervención política. Aquí encontramos un proceso en tensión: por una parte, el avance normativo nacional distingue funciones específicas e incompatibles de ministerios y dispositivos; mientras que, por otra, en la provincia de Córdoba, la potestad de planificar y desarrollar experiencias educativas es hegemonizada por lo estatal, pero no así por el Ministerio de Educación.

Las ideas de escuela que enunciamos primeramente inciden en las formas de conceptualizar qué es escuela, quién forma parte de ella y se expresa continuamente como objeto de tensión. En las entrevistas a referentes de educación del servicio penitenciario y del ámbito ministerial educativo, identificamos el modo en que la comprensión de lo escolar involucra una disputa por quién puede nombrarse escuela. Nos encontramos con una forma de apropiación amplia del espacio escolar que se encuentra anclada en una organización de funciones dentro del ámbito penitenciario. Por un lado, la Directora del Área de Educación del Establecimiento Penitenciario de Mujeres afirma “nosotros, la escuela por el rol que cumple dentro del Establecimiento,

---

<sup>68</sup> Expresión de la directora de educación del Establecimiento Penitenciario n°3, 2008. .

tiene que estar en constante relación con todas las áreas” (Directora Área Educación, Establecimiento Penitenciario n°3, 2008). Por otro lado, la perspectiva de docentes y directivas escolares contraponen sentidos respecto de quién puede denominarse escuela. Un docente de la escuela secundaria sostiene, en esta clave, que estas diferencias responden a “una interna de poder”, ya que como el Servicio Penitenciario no puede brindar educación formal, decide inundar el espacio con propuestas informales para valorizar su trabajo. En el mismo sentido, la coordinadora del Anexo expresa:

La escuela es una institución que corresponde al Ministerio de Educación, que propone un trayecto educativo y que tiene gente capacitada para llevar todo ese proceso. Ellos no son escuela. [...] De modo permanente tenían propuestas al mismo tiempo que la escuela. A lo que aducían que tenían el mismo peso que la escuela, con la misma reducción de la pena si lo hacían. Que cada una mejorara en su consejo criminológico. O sea, era lo mismo que hubiera hecho toda su primaria y estuviera cursando su secundaria, a que hubiera cursado y concurrido todo el año a un taller de pintura sobre tela. (Entrevista ex coordinadora Anexo n°1, 2017)

La centralidad de la escuela se presenta como incuestionable. La representación de “inundar” resulta gráfica de un sinnúmero de acciones de avasallamiento que viven a diario los docentes en su práctica educativa y que les representa la imposibilidad de pensarse dentro de una escuela libre.

A este respecto, esta disyuntiva nos permite afirmar una relación compleja que por momentos parece referida a “una escuela dentro de otra escuela”, más que a una escuela dentro de la cárcel. El Servicio Penitenciario y el Establecimiento organizan el área de educación como continente amplio de todas las propuestas educativas, y lo nombra como “escuela” en tanto sostienen una idea amplia de la misma. Las apuestas en tensión se expresan claramente en el siguiente fragmento de entrevista a la Coordinadora de la Modalidad ECE:

Antes se hacía desde el Ministerio de Seguridad. Ahora hay cursos que vienen por Educación Técnica. Estos cursos se articulan desde los contenidos curriculares y los marcos de referencia del INET. Y tiene otro sentido. Y también tiene otro sentido la certificación. [...] No certifica cualquiera, certifica el Ministerio de Educación en Córdoba avalado por el INET. Tienen una certificación que tiene validez nacional, entonces estas cosas también configuran a la escuela de una manera diferente. (Entrevista a Coordinadora de la Modalidad ECE, 2018)

El corrimiento del Ministerio de Justicia y DDHH y del Servicio Penitenciario por la autoridad del Ministerio de Educación y del INET, que son quienes detentan la posibilidad de certificar, construye una idea de legitimidad en torno a la evaluación de trayectos educativos. En este camino, lo estatal que consolida el espacio escolar no produce un quiebre sino que encuentra puntos en común entre ministerios. De este modo, la coordinadora de la Modalidad ECE refiere al Ministerio de Justicia y DDHH como actor relevante en el fortalecimiento de la escuela:

Esto fue a solicitud del Ministerio de Justicia de articular con escuelas técnicas. El convenio que se firma tiene que ver con esto, terminalidad educativa con formación profesional. [...] Entonces la formación profesional está pensada y puesta para el estudiante de la educación formal, no es que está abierta a toda la población carcelaria. (Entrevista a Coordinadora Modalidad ECE, 2018)

La articulación interministerial e interjurisdiccional propone una visión respecto de la potestad por definir los marcos de lo escolar, que coloca los polos de la tensión en un plano diferente. La confrontación escuela-cárcel resulta insuficiente para comprender el proceso a través del cual la escuela va modificando su formato en base a la articulación política de los ministerios que administran una y otra institución. No resulta directamente análoga la referencia a la cárcel como dispositivo institucional de encierro y castigo, y el accionar del Ministerio de Justicia y DDHH como actor estatal que interviene en las propuestas escolares y sostiene -a su vez- una agenda educativa más amplia.

### **5.2.3. “Y se comieron con los años el rol de la escuela”<sup>69</sup> Entre las lógicas institucionales y la burocracia estatal**

En los comienzos de nuestro trabajo, marcamos la idea de racionalidades institucionales contrapuestas como mecanismo de análisis para dirimir las disputas en torno a los sentidos sobre lo educativo y, en particular, la educación secundaria para mujeres y LGBT+ en la cárcel de mujeres. En el proceso de investigación llegamos a una comprensión dialéctica de los elementos en relación, tratando de elucidar sus contradicciones internas y la heterogeneidad que caracteriza lo que se percibe como

---

<sup>69</sup> Entrevista a la ex-coordinadora del Anexo n°1, 2017.

homogéneo. A partir de la identificación de estas características, es posible comprender la unidad en la diversidad de la organización de cada uno de los dispositivos institucionales, para finalmente entender este emergente histórico que resulta de la relación de ambos dispositivos.

Lo que ahora presentamos como lógicas institucionales, nos propone reanudar un análisis de lo que se presenta a simple vista como lo natural en la distinción de la cárcel y la escuela, pero en estrecha relación con lo que hemos denominado modelos educativos acerca de la ECE y sujetos pedagógico. Ratificamos, así, un interés por considerar estas lógicas en estrecha y necesaria relación con la organización burocrática estatal que es la que en los términos históricos actuales define los lineamientos, normativa y recursos que dan forma a la experiencia. En este sentido, entendemos que no es posible analizar el dispositivo institucional sin una referencia a lo estatal, no obstante reconocemos que los regímenes de poder no se reducen ni organizan exclusivamente en relación con la misma sino que erigen caminos que por momentos atraviesan al poder instituido, condicionando y limitando el alcance de los cambios propuestos.

En este apartado nos interesa señalar formas recurrentes, que pueden ser denominadas como lógicas de funcionamiento de lo institucional. Pero realizamos la salvedad de que este análisis no busca reificar nuevamente objetos en contraposición, sino aportar a comprender sus implicaciones mutuas. Destacamos, en esta clave, lo penal y lo escolar como lógicas que aluden a formas de relación con lo educativo pero no sólo referidas al formato institucional. Señalamos que estas lógicas se encuentran impregnadas en los discursos, las prácticas y la organización de maneras sincréticas, y por ello es preciso objetivarlas.

A contrapelo de entender que la lógica penal sólo obstaculiza lo educativo, afirmamos que la misma sostiene una particular valoración de lo escolar, desde un lugar que disputa su sentido. La dinámica de lo punitivo como mero depósito de sujetos marginalizados entra en crisis en un contexto social donde los sectores de presión piden más penas y castigos, pero también se producen inquisitorias sobre el sentido del tiempo de encierro y su productividad re-socializadora. Es aquí donde entendemos que el modelo carcelario correccional requiere de lo educativo como mecanismo de subsistencia y debate con la mera prisión-depósito (Sozzo, 2007), siendo -de este modo- el tratamiento penitenciario basado en las prácticas educativas y laborales una forma de consolidar esta perspectiva. En esta dirección, Bové Gimenez afirma que la educación

parece encontrar un aliado en el tratamiento penitenciario, ya que si bien el tratamiento condiciona el desarrollo de las actividades educativas, se presenta como un *mal menor* (Bové Gimenez; 2016). De este modo, es posible que las tensiones en la cotidianidad de la experiencia escolar se presenten más como una disputa de poder para definir el formato de la organización escolar, que con la intención de anular su existencia. La valoración sobre lo escolar, en un sentido amplio, se demuestra de manera recurrente en los testimonios de las referentas del ámbito penitenciario, así podemos encontrarlo en el siguiente fragmento de entrevista donde se enuncia la urgencia de “levantar la escuela” como estrategia de gobernabilidad.

...después del motín en San Martín me dijeron: “el lunes te presentás en el penal de San Martín porque hay que levantar la escuela”. La escuela estaba devastada. [...] También tenía la directiva y era muy consciente de que la permanencia en el encierro sin escuela era un riesgo. Así fuera en forma aislada, paulatina, había que empezar. (Entrevista ex directora de educación del Servicio Penitenciario, 2019)

Levantar la escuela se define como un objetivo del Servicio Penitenciario<sup>70</sup>, bajo la impronta basada en la organización del encierro y del rol que ocupa el funcionamiento del espacio educativo. Retomamos el aporte de Sozzo en esta línea, quien plantea que la subsistencia del modelo normalizador/disciplinario/correccional se basa en la realización de una meta interna orientada a evitar que los detenidos alteren el orden de la prisión y a disminuir la conflictividad hacia adentro y hacia afuera de los muros de la cárcel (Sozzo, 2007). Lo que resulta materia de debate deviene de la impronta que le otorga cada establecimiento penitenciario a lo educativo y la forma en que los lineamientos institucionales dan forma al espacio en que puede existir la escuela formal. La coordinadora del Anexo n°1 manifiesta que la importancia de la escuela para el tratamiento penitenciario y para las autoridades educativas del establecimiento reforzaban una lógica coercitiva para las mujeres y LGBT+, que terminaba por engullir otros objetivos educativos.

Y se comieron con los años el rol de la escuela, en lo que era su tratamiento. Como era tan importante para ellas en el tratamiento criminológico. Ellas (las estudiantes) en ese temor, ese miedo, eran capturadas para estar en la escuela. [...] Y como el Consejo Criminológico son ellos, y lo manejan

---

<sup>70</sup> Si bien esta referencia alude a la situación en otro establecimiento penitenciario, nos permite vislumbrar el alcance de la valoración de lo escolar para las autoridades.



ellos...se ponía en juego lo máspreciado para ellas que es su libertad, de alguna manera malograban todo. (Entrevista a ex coordinadora Anexo nº1, 2017)

Esta característica nos permite comprender la contradicción continua no sólo entre modelos educativos, sino entre formatos penitenciarios. Nos encontramos, específicamente, ante un dispositivo continuamente denunciado por situaciones de violencia y abuso, tortura y medicalización como prácticas de destrucción de la subjetividad y disciplinamiento de clase y género. Pero es la misma institución la que, a su vez, sostiene un formato educativo amplio en su proyección de acciones.

Mientras se operan las condiciones para diferenciar progresivamente las funciones educativas de la organización carcelaria en el Acuerdo marco de la modalidad ECE y en la Ley Estímulo, el sostenimiento de la apuesta educativa del Servicio Penitenciario y del Ministerio de Justicia y DDHH en la provincia de Córdoba representa una apuesta por respaldar un sentido del encierro carcelario que no quede librado al mero depósito de personas. Es decir, el fortalecimiento de la escuela dentro de la cárcel no sólo tensiona la hegemonía de la organización penitenciaria de la educación de las mujeres y LGBT+ detenidas, sino que pone en debate el propio modelo punitivo imperante.

#### **5.2.4. “No hubo una política de decir ‘esto tiene que funcionar así’”<sup>71</sup>**

Desde esta conflictividad, identificamos múltiples acciones cotidianas que los educadores han señalado como sabotaje de las prácticas de enseñanza y de la asistencia al espacio escolar. La convivencia en el ámbito de la organización penitenciaria de cuerpos de profesionales y trabajadores de diferentes dependencias, confluye en la posibilidad de sostener -al mismo tiempo- un discurso de reconocimiento de lo educativo como elemento central del tratamiento penitenciario y en la vida de los detenidos, y numerosas prácticas de ejercicio de poder que limitan y construyen barreras para la participación de las mujeres y LGBT+ en actividades educativas relacionadas a la escuela. En reiteradas ocasiones, la gobernabilidad y el control del espacio carcelario se impone de este modo a otras acciones posibles en el espacio educativo.

Por otra parte, identificar la lógica educativa supone una tarea de búsqueda y reconstrucción en tanto “la escuela que hay afuera no es la misma escuela que hay adentro”. Identificar las formas fenotípicas de lo escolar, tanto para quienes se

---

<sup>71</sup> Expresión de la ex-directora del CENMA en entrevista, 2017.

desempeñan como educadores como para la mirada de quien investiga, ha llevado a comprensiones erróneas y parciales de la organización del espacio. La escuela nace como una trinchera no sólo para *ser* sino para *no ser* una escuela carcelaria, como había sido a lo largo del siglo XX. Quien se desempeñó en el período estudiado como directora del CENMA que alojó al Anexo nº1 lo enuncia del siguiente modo:

En el 2003, quien era mi inspectora en ese momento, me llama para decirme. [...] que iban a lanzar escuelas, que las escuelas no dependieran adentro del sistema sino de afuera. Para que no se contaminara. Para que no terminaran siendo escuelas carcelarias sino del Ministerio de Educación. (Entrevista ex directora CENMA, 2017)

Esta matriz de origen que permite comprender un mandato fundacional distintivo de los objetivos que harían a una “escuela carcelaria” es, sin embargo, parte del entramado de la escuela a lo largo de todo este período. La escuela se debate, de este modo, entre una escuela carcelaria y una escuela anti carcelaria, que construye con el tiempo su propio sentido e identidad. La antítesis como mandato fundacional resulta en un indicador de la conflictividad que signará las disputas continuas en su devenir. Con el objetivo de *no ser*, sus protagonistas asumen un lugar de trinchera para evitar ser engullidos por la lógica penal.

De este modo, se marca un comienzo que, en términos de gestión educativa, acarreó continuas contradicciones entre el discurso de docentes y directivos escolares, por un lado, y de funcionarios, por otro. “Educación siempre apoyó las decisiones del servicio”, en palabras de la Directora del CENMA y en referencia a que esta batalla librada en el cotidiano de la escuela enuncia diferentes formas de fortalecer lo educativo y construir la relación con lo no-escolar, y acusa un modo en que la práctica escolar es asistida por la gestión específica de la Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultes y de la Coordinación de la modalidad.

El problema no lo tenemos con el Servicio Penitenciario, el problema lo tenemos con el Ministerio de Educación. Es el que no apoya la institucionalidad del Ministerio de Educación en la cárcel. Porque el Servicio Penitenciario hace lo que tiene que hacer. (Entrevista a ex directora CENMA, 2017))

Los actores sostienen que no hay una especificidad de las escuelas en contexto de encierro, en tanto no se encuentran acompañadas en el trabajo pedagógico específico.

Demandan, así, el fortalecimiento de la institucionalidad escolar, que no se encuentra dada por la mera creación administrativa de las unidades académicas. Las inquietudes principales refieren a las correas de conducción y comunicación aún no consolidadas entre la cotidianeidad escolar y las autoridades, en tanto en el ámbito penitenciario la jerarquía expresa relaciones claras y ordenadoras de las prácticas.

La lógica penitenciaria propia de una fuerza de seguridad configura un marco donde las decisiones a nivel territorial se encuentran fuertemente determinadas y resguardadas por la verticalidad del mando. Las decisiones no siempre se configuran en el marco normativo, sino también en disposiciones institucionales por momentos reñidas con lo legal. Pero estas mismas fortalecen un marco de acción claro para sus integrantes, aunque arbitrario para quienes no pertenecen a esa estructura. Por su parte, la estructura de comunicación y dirección de los espacios que organizan el funcionamiento escolar se configuran desde una dispersión de direcciones y coordinaciones, que configuran una correa de mando flexible y, por momentos, confusa. Hemos indicado, por ejemplo, que la Coordinación de la modalidad ECE no tiene a su cargo administrativamente ninguna de las escuelas en contexto de encierro.

Las disputas institucionales se evidencian con mayor tenor desde la voz de los actores que comparten cotidianeidad en la escuela en la cárcel. Desde este lugar, se expresan malestares que se vinculan a la lucha diaria por desarrollar las prácticas de enseñanza, en un marco que se presenta como adverso y continuamente desafiante. En este espacio es donde se construye la especificidad de cada quien, reforzando la identidad institucional por sobre la pertenencia a una burocracia estatal. Lo estatal emerge como ámbito de desarrollo de las prácticas educativas, no se percibe de modo natural. De este modo la escuela no es el único espacio educativo que el Estado sostiene en el ámbito de los establecimientos penitenciarios. El Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia y DDHH articulan una serie de propuestas educativas para la población penitenciaria que excede el desarrollo de la escolaridad obligatoria. La lógica escolar, en este sentido, se configura desde múltiples anclajes institucionales y ministeriales, no siempre en contraposición con la lógica penitenciaria.

### **5.3. El mandato de “no ser” una escuela carcelaria**

En este proceso no sólo rastreamos la escuela, sino que reconstruimos el proceso que permitió ir sedimentando espacios que luego pudieron nombrarse de este modo. La

consolidación del espacio escolar no resulta de la mera voluntad política de las autoridades del Ministerio de Educación, sino que puede rastrearse también desde las decisiones emanadas desde el Ministerio de Justicia y el Servicio Penitenciario para el establecimiento penitenciario de mujeres y LGBT+. La Directora de Educación del Servicio Penitenciario, narra cómo llegó a hacerse cargo del área de educación de la cárcel de mujeres.

Y en el año 2002 se jubiló la persona que estaba a cargo de educación en el correccional de mujeres, y me dijeron a mí. Por experiencia y por jerarquía te corresponde hacerte cargo de la escuela. Así que yo en el año 2001 fui al correccional de mujeres. [...] Estaba como encargada de educación del Establecimiento Penitenciario. Ahí empezó el nivel medio de a poquito. Primero empezamos con la modalidad a distancia de a poquito. (Entrevista ex directora educación, Servicio Penitenciario, 2019)

Reconocer la referencia a lo escolar en el contexto, admite nombrar una génesis basada en la tensión escuela carcelaria-escuela no carcelaria. En este sentido, debemos resaltar que la escuela secundaria en la cárcel de mujeres es una realidad propia de este siglo, que se constituye en el pasaje de la cárcel como una gran escuela, a la escuela que se diferencia de la cárcel. En este devenir, no sólo se configura la matriz escolar, sino que se modifica la matriz penitenciaria que comienza a alojar a otras institucionalidades.

A este respecto, insistimos en que la educación estuvo presente desde los comienzos del funcionamiento de la cárcel de mujeres como práctica intencional y sistemática por modificar conductas y prácticas, desde el trabajo disciplinario y correccional que realizaron las religiosas de la Orden del Buen Pastor. La escuela, en cambio, como dispositivo específico se organizó paulatinamente desde diferentes enclaves administrativos en la arena de lo estatal a comienzos del siglo XXI. Primero la administración del encierro y luego la gestión educativa fueron las encargadas de organizar las condiciones para la existencia de la escuela, desde diferentes ideas de escuela, como hemos indicado anteriormente. En este sentido, se opera un desplazamiento desde la comprensión de la cárcel como una “gran escuela” hacia la necesidad de sostener experiencias educativas diferenciadas de la administración de la misma.

Pero no sólo la creación de la escuela secundaria ha modificado el escenario cotidiano de la cárcel, sino que el cambio de edificio carcelario ha significado transformaciones en las formas de concebir el encierro y la cotidianeidad en el mismo.

El traslado de los detenidos de la cárcel del Buen Pastor a la Cárcel de Encausados para finalmente instalarse en el edificio construido para la Cárcel de Mujeres en el Complejo Penitenciario de Bouwer, impactó en las condiciones de vida en el encierro de mujeres y LGBT+, y por ende en sus maneras de vincularse con el exterior, sus afectos y sus apuestas educativas y laborales<sup>72</sup>.

En este contexto, la escuela comenzó a cobrar forma de la mano de la normativa educativa vigente<sup>73</sup>, de las modificaciones en el establecimiento penitenciario -que cuenta con un espacio específicamente destinado a educación dentro de la estructura edilicia- y de la creación de la unidad educativa de secundaria que se consolidó con la apertura de todos los años del nivel y la provisión de los docentes a cargo de los espacios curriculares.

En el año 2003 se crea formalmente la unidad educativa de la escuela secundaria, con la definición administrativa como Anexo de un CENMA. Este es el período que, para los docentes en actividad desde el 2001, se enuncia como el “empezar a ser escuela”, en un proceso que supuso el tránsito del sentirse docente de la cárcel a ser docentes de la escuela. La docente que fue designada como Coordinadora del Anexo, lo enuncia del siguiente modo:

Recién cuando la escuela se encargó de esto, empieza a ser una escuela pública adentro de un servicio penitenciario. Esa es la idea de una escuela pública, del derecho a la educación. De igualdades en las oportunidades. Y se empieza a pelear contra las normativas del Servicio Penitenciario que las limitaban a ellas. (Entrevista ex coordinadora Anexo n°1, 2017)

Los docentes afirman que en este tiempo fue posible “ir adquiriendo una noción de escuela que no teníamos hasta ese momento”. Al momento de nombrar la escuela en la cárcel, se perciben como desorientados respecto de sus características y funcionamiento. El proceso de inclusión a un CENMA permitió, en cierto modo, volver a poner en evidencia las condiciones que hacen escuela y re-aprender institucionalidad en un contexto de confrontación con otras ideas de escuela. Hasta el año 2008 se incorporaron a la planta docente los integrantes del plantel de educadores que permitiría

---

<sup>72</sup> En los relatos de los protagonistas se indican cambios en el funcionamiento del nuevo establecimiento como: el impedimento de cocinar sus alimentos, las limitaciones a los movimientos en los patios, la distancia del espacio escolar del espacio de vida en los pabellones, las limitaciones en el funcionamiento escolar tales como prohibición de fumar o tomar mate, entre otras.

<sup>73</sup> Primero la Ley Federal de Educación, luego la Ley Nacional de Educación y la Ley Provincial de Educación.

completar la totalidad de la propuesta curricular del nivel secundario.

Sin embargo, es preciso señalar que la escuela secundaria no era la única escuela en el espacio educativo del establecimiento penitenciario. En nuestra tesis de licenciatura (Venier, 2010) desarrollamos una investigación socio-antropológica que nos acercó a las principales características de la escuela primaria para mujeres y LGBT+ detenidas en el mismo establecimiento penitenciario. Sus rasgos particulares no son objeto de esta investigación, pero su devenir dialoga y confronta con las formas instituyentes que configuraron a la escuela secundaria. En este sentido, la decisión de confluir en el mismo turno con la escuela primaria en el año 2012, involucró una lectura respecto de la importancia de performar escuela concentrando las actividades de la misma por modalidad (ECE-EPJyA) y no por nivel (primario y secundario). Este aspecto resulta relevante, ya que la particular conformación de primaria y secundaria en la cárcel de mujeres expresa diferencias en cuanto a la perspectiva sobre educación y su autonomía respecto de la institucionalidad carcelaria.

El proceso iniciado por la Ley de Educación Nacional habilitó un proceso de reconocimiento de las experiencias anteriores a la ley y adecuaciones significativas en las formas de su funcionamiento. La incorporación del CAJ en el año 2011 implicó, al mismo tiempo que estos cambios, la inclusión de nuevas formas de trabajo escolar. Simultáneamente, se aprobó una normativa influyente en los cambios escolares de la década subsiguiente: la Ley Estímulo<sup>74</sup>.

Una serie de hitos significativos fueron dando forma a la construcción de identidad de este dispositivo institucional que cuenta con esta matriz instituyente grabada por el “no ser”, y que en el tiempo fue marcando su propia especificidad. En este camino, destacamos la definición de la orientación escolar en tanto supone una de las primeras acciones que tiende a visibilizar, por un lado, a una población educativa de mujeres y LGBT+ y, por otro, objetivos pedagógicos propios. De este modo, la asunción de la orientación -en Economía y Administración- resulta del análisis docente de la realidad educativa sobre la cual intervenir en presente –en el encierro- y en futuro –como proyección de transformaciones en los saberes que posibiliten caminos sociales y laborales para les educandos–. El proceso de implementación de la reforma curricular para la modalidad de Jóvenes y Adultes incorporó nuevos debates sobre las adecuaciones necesarias respecto del contexto de encierro, pero también sobre las

---

<sup>74</sup> Si bien su reglamentación se realizó varios años después.

posibilidades y dificultades con que se encontraron los educadores para transitar cambios curriculares pensados para la EPJyA.

### **5.3.1. “Somos los dueños de casa y se hace lo que queremos”<sup>75</sup>**

Como señalamos a lo largo de nuestra investigación, la constitución del proyecto pedagógico de la escuela en el contexto de encierro tiene lugar en el marco de una serie de relaciones sociales y políticas institucionalizadas en diferentes niveles contextuales. El territorio representa una materialidad en que esas relaciones se expresan de manera concreta y manifiesta las desiguales posibilidades de intervención y modificación de los patrones hegemónicos. Uno de los docentes entrevistados expresa el modo en que condiciona el poder-hacer educativo:

Es muy difícil poner frontera ahí. Es un espacio del Servicio Penitenciario que nos facilita a nosotros para dar clases. Pero para ellos es un espacio que les pertenece. [...] No es un problema del Servicio Penitenciario, el Servicio Penitenciario sigue su lógica. Si nosotros ocupáramos el espacio que nos corresponde, el Servicio no tendría espacio para quitarnos. (Entrevista docente secundaria DD, 2017)

“A veces el Servicio permite trabajar mejor, pero nosotros no ocupamos el lugar que deberíamos ocupar”, sostiene el mismo docente. En esta referencia, como en los demás relatos de los actores escolares, se presenta una sensación de trabajar en todo momento bajo la voluntad de la organización del establecimiento penitenciario. Se trabaja bien cuando se coincide en los objetivos de las intervenciones, pero cuando esto no sucede, no hay autonomía del espacio educativo escolar para disputar y sostener las intervenciones pedagógicas. La administración del espacio no se encuentra dentro de las facultades de docentes o autoridades educativas y condiciona la proyección de la praxis cotidiana. La lógica del control carcelario ordena los movimientos de todos los actores dentro del establecimiento. Al respecto, otro docente refiere:

Una gran lógica es esta concepción de evitar tanto movimiento, evitar mucha gente, porque es como que atenta contra la seguridad. Cuando se cae en esta lógica no se las invita concretamente a que salgan a la escuela. (Entrevista docentes secundaria DM, 2017)

---

<sup>75</sup> Expresión de docente en reunión docente con autoridades educativas, 2013.

Las prácticas tendientes al control poblacional, basadas en una lógica de custodia y gobernabilidad, tienden a trabajar con grupos reducidos, inscripciones “tímidas”, observación microscópica de los movimientos. La continua apelación a la seguridad como ordenadora de las prácticas, en alerta por un riesgo inminente y constante, no parece condecirse con los motivos por los que se encuentran detenidas mujeres y LGBT+. Se fortalece, con este control poblacional y territorial, la idea de riesgo para quienes son “de afuera” y la afirmación de que todas las decisiones apuntan a su propia seguridad, mientras los efectos de esas medidas redundan en un malestar continuo ante la inhabilitación para llevar adelante las prácticas educativas para las que han sido definidos los roles escolares.

Pasar por el “sarandeo” cotidiano del servicio en el que “cada uno lo hace como puede”, se convierte en una vulneración continua de la posibilidad de decidir como adultos, profesionales y actores estatales. Esta práctica, que iguala cuidado a lógicas de infantilización y de vulneración de derechos de los educadores, refuerza la dinámica que se desarrolla hacia los detenidos respecto de la limitación en la toma de decisiones y actuación. El hecho de ingresar como invitado construye una manera de estar en el espacio educativo y de organizar el trabajo docente, que refuerza la participación como extranjeros -que pesa sobre los educadores que no pertenecen al ámbito penitenciario-. La cotidianeidad, arbitrariedad y continuidad de las prácticas de control, hostigamiento y persecución a los trabajadores de la educación desde el Establecimiento Penitenciario funciona como un recordatorio de que se ingresa a un lugar privado de libertad también para ellos.

Esta presencia del espacio carcelario no sólo como estructura continente de la experiencia escolar sino como condicionante del trabajo docente y de la propia propuesta educativa, opera directamente sobre la legitimidad pedagógica que no se encuentra determinada por la titulación docente o la pertenencia al Ministerio de Educación, sino que se vincula al interjuego de poder que se desarrolla en el marco del dispositivo institucional escolar que venimos definiendo.

La consolidación de espacios escolares como posibilidad de construir una idea de escuela, construye identidad y fortalece el proyecto pedagógico que ocupa un lugar en ese territorio en disputa. En este sentido, el aula no es el único espacio en tensión sino también la posibilidad de ocupar otros lugares. La conquista de un lugar como la Sala de Profesores se cuenta como una victoria sobre el poder territorial del servicio, que habilitó un lugar de encuentro y trabajo resguardado: donde es “el SP que pide permiso



para ingresar porque si no interrumpe nuestros momentos, nuestras reuniones” (Entrevista ex coordinadora Anexo n°1, 2017). En este “frente de batalla”, se actualiza la matriz fundacional de trinchera que tiene como objetivo central no ser lo que venía siendo.

A este control del territorio debemos añadir el control hacia los cuerpos y la población general. Cuando aludimos a este aspecto, consideramos que los movimientos de todos se encuentran monitoreados y evaluados continuamente, y no sólo los de mujeres y LGBT+ detenidas. La administración del Establecimiento Penitenciario es la única que cuenta con la información global de personas detenidas, trabajadores del servicio penitenciario y personas que asisten con frecuencia al mismo –ya sea en calidad de trabajadores, abogades o visitas–.

El acceso a las personas que conforman la población potencial de la escuela secundaria es mediado por el personal del establecimiento penitenciario. De este modo, se produce una disputa por el acceso a la población educativa de modo desigual, ya que no existe forma en que las autoridades educativas puedan comunicarse con las detenidas si no es de modo presencial en el espacio escolar y a través de la autoridad de custodia. Sólo llegan al espacio escolar aquellas personas a quienes se les permite lograrlo en base a mediaciones previas marcadas por criterios de disciplina, comportamiento y afinidad. El siguiente fragmento de entrevista a la coordinadora de la modalidad ECE resulta gráfico de esta situación:

Para que veamos cómo funciona la escuela. El servicio es el que sabe cuánta gente tiene alojada. El servicio a principio de año hace un censo para saber cuántas personas están en condiciones de ir a la escuela. [...] el servicio garantiza que todos los días esos alumnos salen a la escuela. Esa es la diferencia primera. En una escuela cualquiera, el alumno va, asiste. En la cárcel, al alumno lo sacan para que vaya a la escuela. (Entrevista coordinadora modalidad ECE, 2010)

En este proceso es donde se expresan diferencias y conflictos, cuando las mujeres y LGBT+ manifiestan que quieren ir a la escuela y no se les permite, o les docentes convocan a estudiantes a través del personal de seguridad o docentes penitenciarios y no obtienen respuesta. Los educadores del ámbito del Ministerio de Educación no pueden llegar al pabellón o tener comunicación con sus estudiantes por otras vías -como podría ser el teléfono- para conocer por qué motivo no asisten a clases. Sobre la misma valoración del riesgo en que se

encuentran les “de afuera”, les detenidos se presentan como peligrosas y acercarse al pabellón supone una situación imposible en términos de seguridad.

### **5.3.2. “Ser una forma diferente de escuela, una forma diferente de habitarlas”<sup>76</sup>**

Recuperamos las categorías conceptuales en relación con el modelo de escuela tradicional, la escuela centrada en el enfoque de derechos y la escuela que construye prácticas contrahegemónicas. Entendemos que desde la distinción que hemos propuesto en esta investigación respecto de los modelos educativos, la primera se considera dentro de los marcos de un modelo correccional y de disciplinamiento, y la tercera en el modelo de educación emancipadora. Mientras, reconocemos que la escuela que trabaja sobre el enfoque de derechos tiene el desafío de vincularse al modelo emancipatorio, aunque no siempre sucede de ese modo. En este sentido, reconocemos que la dificultad de este segundo modelo escolar refiere a sus características de péndulo entre modelos educativos, ya que más cercana al emancipatorio en sus objetivos, corre el riesgo de no modificar las estructuras que tanto a nivel social como institucional reproducen y legitiman las desigualdades. Este modelo en proceso de consolidación, sin embargo, tiene la posibilidad de reconocer a los educadores y educandos como sujetos de acción y participación en la producción de saberes y experiencias educativas poderosas.

Esta categorización de modelos escolares en relación a modelos educativos nos permite no colocar de modo permanente, ni estática, a la escuela respecto de determinados objetivos educativos y pedagógicos. Es así que la voz de los protagonistas nos hablan de una escuela en movimiento -de la mano de sus educadores-, en búsqueda para consolidar un proyecto pedagógico *sui generis*. “Ser una forma diferente de escuela, una forma diferente de habitarlas”, en palabras de los integrantes del equipo regional del CAJ, vuelve patente la idea de una escuela en transición respecto de la dimensión de los DDHH y de los derechos de niños y adolescentes, con una matriz fundacional de no ser carcelaria. Los integrantes del Equipo Técnico Regional de CAJ refieren a una estrategia de la política educativa nacional en los territorios, orientada a sembrar otra escuela posible.

En ese punto también el CAJ venía a aportar esas prácticas más pensadas desde el enfoque de derechos. De pensar a las estudiantes o a las jóvenes

---

<sup>76</sup> Entrevista integrantes equipo regional CAJ, 2017.

como sujetos políticos, con derecho a la educación pero también con derechos a la cultura y a la participación en un proceso que pudieran definir ellas. [...] Porque el CAJ es un proyecto de la escuela. (Entrevista a integrantes Equipo Técnico Regional CAJ, 2017)

A este respecto, es preciso señalar varios aspectos. En primer lugar, la tensión entre las políticas educativas nacionales y provinciales, expresadas en el territorio y sintetizadas en la frase: “Nación no entra más”, de la Directora del Educación del Servicio Penitenciario (luego de la sanción que implicó la suspensión de las actividades del CAJ); en segundo lugar, el ingreso del CAJ desde el ámbito nacional supuso en todo momento un proceso en jaque hacia la posibilidad de modificar lógicas escolares tradicionales. El enfoque de derechos como modelo escolar interpela a las instituciones y al Estado a revisar prácticas estatales naturalizadas.

La escuela que crece en la cárcel, distinguiendo sus funciones como institución y creciendo como manifestación de una pérdida de facultades para la cárcel, a su vez es materia de conquista política que se tironea entre ministerios y jurisdicciones. No es suficiente el crear una unidad educativa, sino que fortalecer la escuela –como venimos señalando– es una tarea que se materializa desde su matriz fundacional de oposición, que batalla por el territorio y la población, a la par que lucha por el fortalecimiento de su autonomía pedagógica. En este marco, ser una escuela se refuerza desde el pertenecer a determinado anclaje político estatal, pero también refiere al performar como elemento estratégico de defensa del espacio desde una determinada idea de escuela, tal como hemos indicado al comienzo de este capítulo.

La idea de performar escuela nos remite al dispositivo institucional escolar como elemento a analizar. Cuando la cárcel performa escuela, parecen construirse las condiciones para que se desarrollen las prácticas educativas escolares. Estas condiciones, hemos apreciado, no refieren exclusivamente a la disponibilidad del espacio para la escuela y a la asistencia de los educandos al mismo, sino a las disposiciones para su funcionamiento que representan las prácticas valorativas de lo que sucede.

Volver a la noción de dispositivo en nuestro análisis, permite comprender -tal como decíamos anteriormente- cómo es encontrar la escuela en la cárcel. Las palabras de la ex-coordinadora del CAJ expresa la implicancia de comenzar a comprender qué es escuela y cómo funciona en el contexto:

Y ahí fue como encontrar la escuela. Empezar a descifrar quién era la escuela. Quiénes éramos las personas que habitábamos la escuela, y qué posiciones tenían esas personas con respecto a lo que estaba pasando en la cárcel y cómo lo íbamos a abordar desde los talleres. (Entrevista ex coordinadora CAJ, 2019)

Esta significación se realiza en base a conocimientos previos de los actores, pero no se organiza sólo respecto a la distinción orgánica de ministerios y autoridades formalmente establecida, sino que alude a un marco de interpretación que debe descifrar lo escolar en base a saberes parciales y desiguales del funcionamiento institucional, político y normativo que le contiene.

En este camino sucede también un proceso de disputa y distinción que no sólo refiere a la escuela y la cárcel, sino que ponen en jaque la propia escolaridad como parte de una institucionalidad disciplinante. Es así como la creación del CAJ en el marco de la escuela secundaria no sólo supuso un quiebre con lo carcelario sino con el propio formato escolar tradicional. Una de sus coordinadoras expresa que los debates con los docentes y talleristas que formaron parte del mismo aludían a no saber si querían “ser tan escuela”. El tránsito que realizaron los educadores del CAJ manifiesta un ingreso al espacio escolar desde experiencias activistas y militantes críticas respecto de la escuela tradicional y, por supuesto, de la cárcel, pero con el tiempo encontramos que llegaron a construir estrategias no sólo de confrontación sino de alianza para la permanencia de las propuestas educativas. Asimismo, resaltamos la comprensión de que el espacio educativo en el contexto de encierro deviene un lugar donde puede ingresar la escuela y otras propuestas emancipadoras, en tanto se fortalezcan mutuamente para evitar encontrarse a la deriva de los objetivos penitenciarios sobre lo educativo y específicamente sobre la escuela.

#### **5.4. El trabajo pedagógico sobre la forma escolar**

El análisis que proponemos en este apartado recupera la mirada pedagógica de la construcción, que se sintetiza entre las concepciones del sujeto pedagógico y la definición del dispositivo institucional escolar en el contexto carcelario. Realizamos este ordenamiento con la expectativa de colocar en relación una serie de elementos que no parecen seguir un orden pero que, sin embargo, intervienen en el territorio y otorgan un sentido pedagógico general a lo que sucede como experiencia escolar.

De la diversidad y dispersión de situaciones que han intervenido en la idea de escuela secundaria en la cárcel de mujeres, destacamos cuatro dispositivos que han modificado la configuración de la misma. Los mismos refieren a: el Postítulo docente como disparador de la reformulación de dispositivos pedagógicos; desafíos al formato escolar tradicional; el proyecto institucional en el marco de la reforma curricular; y la creación de la Mesa de Trabajo Intersectorial, fortaleciendo la articulación como estrategia de gestión educativa de la modalidad.

#### **5.4.1. El fortalecimiento de la escuela en el contexto**

La reflexión sobre las prácticas educativas desde una posibilidad de transformación real, y no sólo como una instancia más de la formación docente, generó expectativas en los educadores y una importante demanda hacia los niveles de gestión de la modalidad.

A partir de estos problemas se pensaron líneas de acción para el año 2013, proponiendo el desarrollo a los siguientes ejes: la institucionalidad y el fortalecimiento de la escuela en el contexto de encierro, así como también la implementación del curriculum de adultos en ambos niveles de la modalidad. (Olivieri y Acosta; 2015:16).

Identificamos la conflictividad en que se desarrolla la práctica docente -y que se manifestó en el marco del cursado del postítulo en ECE-, a partir de la que surgieron demandas a la gestión ministerial de acompañamiento e involucramiento en la organización cotidiana de la escuela. Se señalaron espacios para los cuales no se encontraban construidos los enclaves institucionales que aborden la complejidad de la práctica docente. Planteada la necesidad de construir una intervención que acompañe el trabajo docente, el equipo técnico de la modalidad ECE desarrolló, en el año 2012, un dispositivo de acompañamiento a la gestión docente y la organización del trabajo de enseñanza. Así lo destaca la Coordinadora del Anexo n°1 en la cárcel de mujeres:

...nos fueron apoyando desde la dirección de adultos. Se armó una comisión con un psicopedagogo, con la coordinadora y un grupo que nos apoyaban en todas estas cuestiones. De arengar para que trabajemos de esta forma. Cuál era el rol de coordinador. Qué cuestiones pedagógicas se esperaban de nosotros. De hecho en estos Proyectos Institucionales tiene que haber una coordinación de alguna forma, que la fuimos construyendo. (Entrevista ex

coordinadora Anexo nº1, 2017)

Este dispositivo se construyó en base a la identificación del malestar docente, expresado no sólo a partir del encuentro confrontativo con el personal del servicio penitenciario, sino desde la solicitud de acompañamiento pedagógico. Las problemáticas que se señalan en los primeros pasos de este dispositivo, destacan barreras propias de la organización educativa y no sólo en contraposición con el ámbito de la organización penitenciaria. En este sentido, la fragmentación interna de lo escolar es un elemento que atenta con el fortalecimiento de lo educativo en el contexto. Este aspecto refiere a una organización histórica cambiante de la educación de jóvenes y adultos y de los formatos que ha ido asumiendo en cada período, siendo así el predominio de la lógica escolarizante y la organización por niveles una barrera para comprender la modalidad de EPJyA de modo integral como educación a lo largo de la vida. Otro aspecto que se señala desde el trabajo de este equipo en sus primeras acciones de acompañamiento, es la identidad de la escuela como potencialidad en la definición de pertenencia frente a la organización carcelaria. En este sentido, la identidad escolar refuerza las condiciones de disputa (Olivieri y Acosta, 2015).

El dispositivo del equipo de acompañamiento puede ser definida como una innovación pedagógica que propone trabajar sobre la subjetividad pedagógica de los educadores como protagonistas en la construcción de “prácticas alternativas a los modelos hegemónicos instalados en las lógicas del encierro” (Olivieri; 2018: 8), sobre supuestos básicos como la gestión escolar y la articulación en la conformación de la identidad institucional de la modalidad. Se encuentra en tensión, en este proceso, la conceptualización de lo que se entiende por educación en el contexto de encierro, y si lo escolar refiere a la síntesis en territorio de un proyecto político pedagógico o queda limitado a la cumplimentación de los niveles educativos obligatorios del sistema educativo.

#### **5.4.2. “El ranchito del CAJ”<sup>77</sup>**

A la par del proceso anterior, se creó en la cárcel de mujeres el Centro de Actividades Juveniles (CAJ). Como parte de una política nacional desplegada en el territorio, este dispositivo supuso la definición de un rol de coordinación y la

---

<sup>77</sup> Expresión de la ex coordinadora CAJ, entrevista 2017.

conformación de un equipo de gestión, junto a la incorporación de un importante número de educadores a cargo del desarrollo de propuestas culturales y educativas. La apertura de este espacio que, en palabras de sus integrantes, “entró por la ventana a la escuela” significó una serie de reajustes institucionales y abrió un nuevo marco de relaciones, articulaciones y conflictos en la cotidianeidad escolar.

Para los integrantes del CAJ, reconocer lo escolar y los límites de las instituciones en relación supuso un proceso paulatino, por momentos centrado en el conflicto y la confrontación, lo que finalmente fue marcando las posibilidades de sostenerse en el tiempo como parte del dispositivo escolar.

La participación de las mujeres y LGBT+ detenidas, en tanto integrantes del equipo de gestión del CAJ y como educadoras, también marcó un aspecto particular respecto de los lugares institucionales. Al respecto, destacamos que trastocar los roles de educandos y educadores supone una ruptura simbólica trascendental en tanto irrumpe con la comprensión jerárquica de las formas en que se organiza el encierro. Desde un modelo educativo emancipador y de derechos habilita tensionar este orden de lo evidente, siendo así posible reconocer las trayectorias y saberes de las mujeres y LGBT+ más allá de los recorridos truncados por el sistema educativo. En esta línea, el comienzo del CAJ operó una serie de propuestas disruptivas, no sólo para la cárcel sino para la propia escuela. El primer espacio de formación que se realizó en el año 2011 estuvo a cargo de una interna que desarrolló una propuesta de enseñanza sobre “Automaquillaje”. Si bien el contenido de enseñanza no funciona como un conocimiento reconocido en la currícula escolar, la posibilidad de desarrollarlo en el ámbito de la escuela construyó las condiciones para participar como mujeres y LGBT+ de la organización educativa.

En este sentido, las formas de participación en el ámbito de lo escolar no solo construyen sentidos respecto de los sujetos sino que fortalecen los alcances de los dispositivos. La escuela como espacio de ejercicio de la ciudadanía, devuelve una imagen de los educandos desde la relación con el saber instituido y con la posibilidad de batallar contra la infantilización, lo cual supone en el contexto de la cárcel una temporal redistribución de poder en el marco de relaciones de extrema desigualdad.

A su vez, esta reorganización de las formas de saber y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje habilitaron a la escuela un diálogo con las mujeres y LGBT+ detenidas y permitió la circulación por el espacio escolar de quienes no eran población habitual de la escuela primaria o secundaria. Esta posibilidad, desarrollada como una

estrategia específica del proyecto del CAJ, tuvo como uno de sus objetivos trastocar barreras materiales y subjetivas para la participación y la inclusión escolar. La directora del CENMA lo pone en palabras del siguiente modo:

La escuela de adultos tiene esa limitación porque está comprimida en tres años. Tenías este problema de que nunca tenías este otro espacio recreativo, lúdico. Que las escuelas de adultos no tienen, y no sé si se aprovechan en las escuelas de afuera como se debiera aprovechar. [...] Faltó que se integrara bien a la escuela, como si hubiera sido una jornada extendida. Que fuera parte de la escuela. (Entrevista ex directora CENMA, 2017)

Este aspecto que resaltamos en tanto elemento disruptivo con la escuela tradicional, en poco tiempo comenzó a resultar llamativamente conflictivo con la normatividad carcelaria. Lo ponemos en palabras de la Coordinadora del Anexo, quien logra expresar algunos de los motivos del malestar que comienzan a profundizar a partir de romper con cierta gramática escolar.

Siempre cuestionan el trabajo del CAJ, y de nosotros también. De la cosa no estructurada, disciplinada, de los espacios abiertos... que nos sentemos en ronda, en el piso, que intentemos trabajar en el patio. Qué sé yo... Porque es una manera de mantener el control. Ellos son 4 ó 5 y la población son 200 ó 300. No tienen otra forma de mantener el control más que poniendo límites a los movimientos hasta de traslación. Como físico a tu cuerpo...tenés que controlarlo todo el tiempo, porque si no se te sale de control la cosa. (Entrevista ex coordinadora Anexo n°1, 2017)

Esta conflictividad llegó a un punto de inflexión en 2012, a partir de la publicación fuera del ámbito penitenciario de una muestra fotográfica realizada enteramente en el marco de uno de los talleres del CAJ en conjunto con un grupo de mujeres y LGBT+ detenidas<sup>78</sup>. Dicha muestra formaba parte de un proyecto para problematizar las condiciones de vida y acceso a derechos de les detenides y había sido comunicado a las autoridades a través del proyecto de gestión. Pero la presentación de la muestra en un Concurso del Espacio Cultural Museo de las Mujeres, de la Agencia Córdoba Cultura, implicó una crisis en la continuidad de la propuesta formativa. La muestra, que ganó un lugar en la exposición del Museo, no fue valorada pedagógica ni artísticamente en ningún momento por la gestión educativa ni por la gestión del servicio

---

<sup>78</sup> Las mismas visibilizaban las formas de control a través de la medicalización y los consumos, los castigos y tratos crueles, el sostenimiento de instrumentos de sujeción y tortura propios de épocas remotas.



penitenciario. En cambio, se reforzaron las barreras que delimitan el adentro y el afuera de las prácticas educativas, colocando un filtro importante a la relación comunicativa y a los contenidos de los intercambios.

A pesar de las gestiones escolares para la reanudación de las actividades educativas del CAJ, durante el año 2013 no se autorizó el ingreso del equipo de gestión. Vinculamos esta decisión a un contexto más amplio en que, en el marco de un año electoral, habían crecido las denuncias de torturas y malos tratos en las cárceles de la provincia. Con una puja de organismos de Derechos Humanos por ingresar a observar las condiciones de vida y tratamiento de las personas detenidas, la publicación de imágenes de las condiciones de encierro en la cárcel de mujeres supusieron una confrontación directa con las autoridades. Y, a la vez, se consideraron una afronta del gobierno nacional en el territorio de la provincia. “Nación no ingresa más” fue la respuesta de las autoridades penitenciarias ante la insistencia por sostener el proyecto del CAJ.

A partir de esta situación, que en 2012 devino en la suspensión del CAJ, desde el Equipo Técnico Regional afirman que se proyectaron estrategias políticas en conjunto con la Coordinación de la Modalidad para todas las escuelas y los CAJ en contexto de encierro. En este período, la articulación entre Ministerio de Educación de Nación y de la Provincia encontró un marco de acción específico para la resolución de conflictos. Lo cual conlleva considerar que esa dinámica de trabajo se generó a partir de la conflictividad. La valoración de este trabajo en conjunto les permitió afirmar que el CAJ pudo volver a funcionar a partir de “revalidar la confianza de ingreso”. Esta expresión resulta de gran interés porque indica no sólo una orientación de política educativa sino de condición de posibilidad para su existencia. El ingreso se genera hacia una institucionalidad compleja, hacia la escuela y hacia la cárcel, y debe generar confianza y demostrar las intenciones ante la posibilidad certera de encontrar obstáculos.

Esta definición fue acompañada por la propuesta de que la coordinación de CAJ forme parte del equipo de gestión escolar y del proyecto pedagógico de la escuela, revalidando no sólo la confianza de ingreso sino la voluntad de integración de un nuevo formato al funcionamiento habitual de la escuela en el contexto de encierro. El rol de coordinación del CAJ en el marco de la estructura tradicional del Equipo de Gestión Escolar resultó novedoso, a pesar de que continuó siendo una propuesta “desde afuera”.

A partir de este avance, identificamos dos tensiones. Por un lado, la expresada por los integrantes del CAJ, que en palabras de su coordinadora no sabían si querían *ser tan*

*escuela*, pero comenzaban a comprender que esa integración era la posibilidad de seguir funcionando. Desde el momento en que se forma parte de la gestión, se comienza a ser parte del orden institucional -sostienen las autoridades regionales de CAJ- y es viable dejar de trabajar desde la periferia escolar tejiendo alianzas internas. En este marco de relaciones se vislumbra un doble comando respecto de la gestión del CAJ. Ser parte de la escuela y de su equipo de gestión como apuesta y desafío, a la par que formar parte de la política nacional bajo la gestión del Equipo Técnico Regional en el territorio. Esta dinámica expresa la superposición de autoridades en un mismo territorio, en el cual se habilita la acción político-pedagógica de repensar las escuelas de la provincia en un contexto de confrontación y tensión con las autoridades involucradas. En esta tensión, por otro lado, identificamos que la forma de comprender esta modificación del formato escolar -por parte de la modalidad ECE- no se encuentra en la misma sintonía. La articulación entre jurisdicciones se configura en un plano específico de ordenamiento e incorporación de los CAJ a la gestión escolar, ya que de otro modo no se ancla su organización en ninguna autoridad provincial, pero no se expresa en cambios de percepciones respecto de la autoridad educativa. Con el tiempo, esta distancia se pronunciará primero en el achicamiento de sus propuestas y posteriormente en el cierre de los CAJ, ya que “no resulta necesario sostener una oferta de menor valor y certificación que las propuestas por el Ministerio de Justicia y DDHH de la provincia”. La unidad política, en este sentido, se expresa en la jurisdicción en contraposición con la injerencia nacional, unificando las estrategias de los ministerios de educación y justicia con objetivos acordados a nivel provincial. El CAJ no dejará de ser, en el período de su funcionamiento, un agente externo dispuesto a exponer y señalar las violencias del régimen penal –al menos para el caso de la cárcel de mujeres–. De este modo, la integración del CAJ a la escuela funcionó como una transición hacia su cierre, que apuntó más al control de su proyecto que a la posibilidad de incorporar cambios en el formato escolar y en la lógica de la gestión educativa.

La coordinadora de la modalidad expresa algunas de estas tensiones en el siguiente fragmento de entrevista:

Hay que priorizar para el Servicio Penitenciario, para el Ministro de Justicia los espacios. ¿Qué se prioriza? En este orden: primaria, secundaria, la formación profesional, universidad y después todo el resto. [...] En ese después, el resto queda el CAJ porque lo que importa es que sean trayectos formativos certificables. El único que no certifica nada es el CAJ. Entonces

la Dirección de educación secundaria tomó la decisión de retirar la oferta de las cárceles. (Entrevista Coordinadora Modalidad ECE, 2018)

Cuando crece la matrícula y el espacio resulta insuficiente, la administración de esa escasez no se realiza desde el Ministerio de Educación sino en relación con las prioridades del Ministerio de Justicia y DDHH, para con las cuales no se muestra discordancia.

#### **5.4.3. “Generar como un continente para lo que es la escuela”<sup>79</sup>**

Hemos destacado la intensidad de los cambios en este período de distinción y fortalecimiento de la ECE. A partir del año 2011, se comienza la implementación progresiva de la curricula de la modalidad de EPJyA para la escuela secundaria. Este proceso, más allá de suponer la actualización y reorganización de los contenidos de enseñanza, involucró la elaboración del proyecto institucional para la escuela secundaria en la cárcel de mujeres.

Esta implementación tuvo dos escenarios de trabajo: uno en territorio escolar y otro a nivel de articulación interministerial. En el primer nivel se involucró a docentes y directivos en la toma de decisiones respecto de la orientación escolar y la proyección de prácticas de vinculación con la comunidad, desde una perspectiva de participación de los educandos y educadores que entró en tensión con la organización de los establecimientos penitenciarios. En este sentido, docentes y la dirección de las escuelas expresan el malestar respecto de no ser consultados al momento de pensar los dispositivos como prácticas, pasantías o proyectos que se tornan inviables en el desarrollo de los proyectos y vulnera el trabajo pedagógico de la escuela, debido a la desigual posibilidad de negociación con la administración penitenciaria.

Surge así la iniciativa de pensar escuela y la convocatoria al cuerpo de docentes y directivas de la escuela para la construcción de un proyecto “continente”. De este modo, los docentes debían identificar problemas pedagógicos, en tanto forma de delimitar y comprender el contexto y organizar la experiencia escolar. La coordinadora de la modalidad expresa esta orientación que se articuló con el dispositivo de acompañamiento del equipo técnico de la misma:

---

<sup>79</sup> Entrevista a docente DD, 2017.

El Proyecto Institucional de Nivel Secundario tiene que ver con eso, tiene que ver con toda una propuesta de la escuela de tener su diagnóstico, el problema pedagógico, cómo se trabaja el problema pedagógico en ese lugar, cómo comienzan a trabajar las áreas y las disciplinas en relación a esto. (Entrevista a Coordinadora Modalidad ECE, 2018)

Se produce, de esta manera, a través de la implementación del cambio curricular ciertas condiciones para generar otras participaciones de los educadores y educandos, e incluso de cambio institucional. Esta apertura se encuentra en la realidad fuertemente condicionada por el contexto carcelario, y supone un doble trabajo educativo en el territorio y en la gestión articulada entre ministerios. En la voz de los educadores que estuvieron a cargo de esta iniciativa, resulta interesante la inquietud de sentirse “despistados” por la responsabilidad de trabajar pedagógicamente más allá del aula en tanto desafío, pero también respecto de que las propuestas no siempre fueron acompañadas por la gestión educativa frente a las limitaciones del contexto carcelario.

Estábamos un poco despistados acerca de cómo reconocer un problema o qué tipo de problema podíamos trabajar, porque podíamos tirar un millón de situaciones. Pero que correspondieran a la escuela, y que la escuela pudiera abordar... (Entrevista ex Coordinadora Anexo nº1, 2017)

Esta convocatoria a ser parte de una construcción pedagógica, modifica roles mecanizados en el formato escolar de secundaria que refiere al lugar docente exclusivamente ligado a la enseñanza en el espacio del aula. Pensar la implementación de un diseño curricular supone un desafío como profesionales e intelectuales de la educación. El trabajo iniciado en este camino se realizó por parte de un grupo de docentes de la escuela, que propusieron relevar las inquietudes de los educandos pero también de sus colegas respecto de la educación en el contexto, como se recupera en el siguiente fragmento:

Había que darle forma pedagógica. Darle un cuerpo de alguna manera a toda la currícula propia de la escuela. Generar como un continente para lo que es la escuela, un marco. Un marco institucional, contextual. La escuela es esto. “La escuela de mujeres es esto:...”. [...] Se hizo un relevamiento, una investigación, de estadísticas, de trayectorias escolares, de trayectorias personales sobre las alumnas y sobre los docentes. El punto de partida fue esa investigación. Se recabaron todos esos datos, se planteó desde qué lugar queríamos enseñar, para qué queríamos enseñar. (Entrevista docente secundaria DD, 2017)

Este camino fue acompañado parcialmente por el equipo técnico de la modalidad, lo que sin embargo en la cotidianeidad de la cárcel no logró trastocar de modo significativo y perdurable los cambios en las apuestas pedagógicas. La coordinadora de la modalidad asume que este desafío no es exclusivo de las escuelas en la cárcel, sino que forma parte de un proceso más amplio de cambio curricular respecto de la EPJyA.

...en términos de la propuesta pedagógica, cada uno hacía lo que podía y como mejor le salía. En eso pone todo su mayor esfuerzo la Dirección de Adultos porque entiende que si eso había que trabajarlo en toda la modalidad de Adultos, cuánto más había que reforzarlo en la escuela dentro de una cárcel. (Entrevista a Coordinadora Modalidad ECE, 2018)

El cambio curricular como posibilidad de transformar la escuela tradicional, construyendo una propuesta para y con los educandos y educadores de la modalidad ECE, es un proceso abierto en el período en estudio y plasma la inquietud por fortalecer una perspectiva pedagógica en tanto proyecto propio, y no sólo un dispositivo institucional en confrontación con la cárcel. A su vez, la coordinadora de la ECE sostiene que para lograr el cambio curricular proyectado fue preciso un trabajo fuera del territorio, a nivel de los ministerios y de la articulación interministerial.

#### **5.4.4. “Era informe tras informe, y nota para un lado y otro...”<sup>80</sup>**

En el marco del documento base de la Modalidad ECE, se determinaron no sólo aspectos cualitativos que hacen a la misma sino que se establecieron modificaciones orgánicas que aportaron a su funcionamiento. Entre ellos destacamos la perspectiva centrada en la gestión y en la articulación estatal, que definieron formas específicas que debían asumir las provincias en el corto plazo de aprobado este documento. Por un lado, se define la incorporación en la estructura del gobierno educativo jurisdiccional de un nivel de decisión especialmente orientado a definir las políticas para los contextos de encierro en un plazo no mayor a dos años de aprobado el documento. Lo que en Córdoba ya se encontraba en funcionamiento a través de la creación de la Coordinación de la Modalidad en el marco de la Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultes. Y por otro lado, la conformación de Mesas de Trabajo Intersectorial con objetivos centrados en la planificación y coordinación de estrategias tendientes al logro

---

<sup>80</sup> Entrevista Coordinadora Modalidad ECE, 2019.

de la universalización de la oferta educativa y los objetivos de la modalidad, pero también al trabajo sobre emergentes y centralmente la resolución de conflictos en el ámbito del desarrollo de las diversas propuestas.

El documento base “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional” sintetiza una serie de convenios y documentos anteriores, otorgándoles poder de presión hacia las jurisdicciones que se encontraban en situaciones muy desiguales. Este documento de la política, resultó a su vez una herramienta de formación relevante para las diferentes burocracias estatales involucradas en el desarrollo de la modalidad ECE, re-definiendo facultades y responsabilidades específicas para el logro de la universalización de la cobertura educativa y del acceso a educación por parte de las personas detenidas en las cárceles federales y provinciales.

Retomamos este hito en el camino de constitución de la escuela secundaria, ya que consideramos que enuncia los modos en que la definición de las estructuras orgánicas y las burocracias estatales tiene capacidad de modificar el rumbo de las políticas educativas y colaborar en la construcción de proyectos pedagógicos situados. La estructura estatal, de este modo, no se presenta como una formalidad que se manifiesta ajena al territorio sino que revela otros territorios de la política educativa. Pero, además, en la línea que proponen Soprano y Bohoslavsky estudiar el Estado “desde adentro” permite encontrar intereses y problemáticas diferentes y, sobre todo, abre la posibilidad de personalizar el Estado.

Los autores sostienen que “el Estado son las normas que lo configuran y determinan, pero también son las personas que producen y actualizan sus prácticas cotidianas dentro de sus formaciones institucionales y en interlocución con esas normas” (Bohoslavsky y Soprano; 2010:15). Estas personas no sólo encarnan un efecto de institucionalidad sino que representan intereses interseccionales en base a sus propias trayectorias de vida, profesionales y en la carrera burocrática en el marco de la que han hecho camino.

Por ello afirmamos que, no sólo la estructura institucionalizada a través de la normativa sino la propia estructura de relaciones interpersonales de los actores que ocupan los espacios designados de conducción, coordinación y articulación son centrales al momento de conocer y comprender las formas de sociabilidad de los funcionarios y su disposición al diálogo político. Soprano (2007) insiste en girar el análisis estructuralista que coloca primero la institución y luego ubica a los actores, para comprender los modos en que la institucionalización de las normas culturales –referidas

a las formas de entender y habitar la estatalidad y sus dispositivos político institucionales— resultan de gran importancia en la configuración de la institución, de su proyecto y sus políticas (Soprano; 2007).

En este sentido, no realizamos en esta investigación una mera descripción jerárquica y normativa de la estructura política institucionalizada en coordinaciones y mesas, sino que reconocemos que existen múltiples determinaciones involucradas en la orientación de la acción de un cuerpo de funcionarios, que no se puede restringir a dicha pertenencia. La coordinación de la modalidad ECE se presenta, así, como un lugar estratégico que define a un funcionariado puente entre políticas, dispositivos institucionales y elencos de profesionales de la educación. La trayectoria pasada es la que habilita un accionar en una doble vía, y la que legitima el lugar pedagógico de la política en el territorio escuela. La lealtad es otro aspecto significante de las formas de construir autoridad, ninguna de las cuales se encuentra predeterminada.

La articulación en el marco de la Mesa de Trabajo Intersectorial supone un continente para coordinar acciones de reforzamiento de lo educativo y abordar la conflictividad referida a las modificaciones incorporadas por la normativa nacional y los discursos elaborados a través del documento base para la modalidad, así como los cambios curriculares a nivel provincial a partir del 2011. Pero el contenido de las relaciones que se producen en su ámbito no viene dado de suyo por la normativa, sino que se configura en buena medida por las características particulares y en el reconocimiento autoritativo mutuo de quienes la integran.

Y ahí se genera una Mesa de Trabajo Permanente donde intervienen no sólo Ministerio de Educación y de Justicia, universidades que están en cada una de estas cárceles. De alguna manera para poder articular acciones, y poder habilitar el espacio que históricamente se resistió desde el SP. [...] La mesa se formó en el 2014. Esta mesa continúa y se va reforzando con el paso del tiempo, y a esa mesa llegan todo tipo de conflictos que requieren decisiones tanto de un ministerio como de otro, nada se trata de decidir en este momento unilateralmente. (Entrevista Coordinadora Modalidad ECE, 2018)

Respecto de la forma de funcionamiento de esta instancia interinstitucional, hemos señalado la relevancia del reconocimiento mutuo de sus integrantes y las trayectorias laborales compartidas para la viabilidad y sostenibilidad de la misma. En otro sentido, recuperamos la percepción del funcionamiento de dicha instancia para los referentes de la escuela:

Fue una lucha muy desigual, por no tener apoyo de educación. Porque no había ninguna convicción. [...] Había un conflicto, yo lo planteaba, venía discutía con la gente del servicio, pero después tenían que hacer la reunión con los altos mandos y a mí no me incluían en la reunión. Y entre ellas acordaban lo que tenían que acordar. (Entrevista ex directora CENMA, 2017)

La noción de dispositivo institucional escolar refiere a más que una serie de tareas. En cambio, alude a una serie de normativas, discursos y relaciones que expresan formas de poder y control. Aproximar los diferentes niveles contextuales en que se expresan esas relaciones y que definen lo que finalmente sucede en cada territorio no es una tarea sencilla pero claramente es una preocupación compartida por los actores responsables en los diferentes planos de la estatalidad. Cada uno de ellos, sin embargo, define y aborda problemas distintos y no siempre basados en la misma realidad pedagógica.

Señalamos la creación de la Mesa de Trabajo Intersectorial en la medida en que sintetiza una noción de gestión educativa y de políticas públicas que pone énfasis en la construcción de condiciones de articulación interjurisdiccional, intersectorial, intraministerial e interdisciplinaria para el logro de determinados objetivos educativos establecidos para la modalidad ECE. Más que un modo natural de funcionamiento en la estructura estatal, lo que se encuentra en períodos anteriores es una gran dispersión y desconocimiento de las realidades educativas en las unidades penitenciarias provinciales y federales, proceso que resulta similar a lo largo de todo el país –tal como lo recuperan los distintos momentos y acciones del Programa, y luego Coordinación, de Educación en Contextos de Encierro–.

La creación de esta Mesa se presenta como una construcción no sólo interministerial basada en la normativa, sino en base al reconocimiento interpersonal de quienes ocupan los lugares institucionales que la integran y viabilizan una serie de acuerdos para el desarrollo de lo educativo en contexto de encierro. Este aspecto resulta central como modo de delimitar los dispositivos institucionales, comprendiendo el impacto de las relaciones entre actores y no sólo de las disputas al momento de construir las condiciones para el desarrollo de propuestas pedagógicas. En este sentido resaltamos la voz de la coordinadora de la modalidad ECE:

Yo trabajé en la cárcel de San Martín, y ella era la referente de educación de



la cárcel de San Martín. Nos conocemos de muchísimos años. [...] Seguimos trabajando juntas y a veces ni siquiera hace falta una reunión. Hacemos la reunión cuando sea estrictamente necesario y tenga que venir la universidad, o Fulano para hablar de tal tema. Si no se va resolviendo en este círculo de confianza. (Entrevista a Coordinadora Modalidad ECE, 2018)

Comprendemos, de este modo, que la permanencia en los cargos y el reconocimiento mutuo de los funcionarios influye en la posibilidad de construir articulaciones y resolución de conflictos, más allá de la propuesta orgánica que propone una Mesa Intersectorial de Trabajo. El dispositivo institucional puede resultar también de la co-construcción entre actores de distinta adscripción orgánica, lo que se presenta como necesario para el funcionamiento escolar y el desarrollo de las prácticas docentes. La territorialidad escuela y la territorialidad ministerial se manifiestan como distintos anclajes donde se construyen las condiciones para la práctica educativa. Frente a los permanentes señalamientos de falta de acompañamiento de los docentes, cabe analizar la articulación de la estatalidad a nivel provincial.

### **5.5. Reconstruyendo el dispositivo institucional escolar**

Comprender la relación entre sujeto pedagógico y dispositivo institucional nos resulta de gran relevancia para esta investigación. Si bien por momentos hemos sostenido la distinción de dispositivo institucional escolar y carcelario, entendemos que debemos avanzar en una comprensión que entienda la relación de escuela en la cárcel como un nuevo dispositivo históricamente constituido y que modifica las formas de entendimiento de cada uno de ellos por separado. A su vez, afirmamos la necesidad de elaborar un análisis que involucre a los sujetos, sus relaciones de poder y también los regímenes de opresión que marcan relaciones sociales más amplias.

En este camino analítico, la comprensión pormenorizada de este dispositivo que emerge como novedad histórica y que aún falta profundizar, implica la incorporación de los poderes reales como eslabón central de su conformación particular. La forma que hemos considerado más propicia para nombrar estos poderes reales –y bajo las limitaciones de esta investigación– se expresan de modo relativo en la producción de políticas públicas estatales a nivel provincial, nacional e internacional para la ECE y la configuración de lo que se entiende por sujeto pedagógico.

Sozzo nos propone en esta línea que no es posible comprender la realidad del

sistema penitenciario en Argentina y de sus provincias desde un único modelo, sino desde una metamorfosis de la prisión (Sozzo, 2007). Esta metamorfosis se comprende desde las negociaciones y disputas entre sectores de poder y movimientos de lucha por los derechos humanos, y se materializan en las formas contradictorias que asume el endurecimiento de las penas a la par que el avance en los derechos educativos de las personas detenidas en las cárceles. Es por ello que, a lo largo de esta investigación, hemos recuperado algunos aspectos específicos que parten de la construcción conflictiva de un modelo penitenciario que, en diálogo con la educación, ha dado lugar a la construcción de un modelo educativo que pretende colaborar con la histórica tarea de dar sentido al encierro carcelario.

Para avanzar en la definición del campo de estudios pedagógicos de la ECE, entendemos que es necesario construir una lectura situada de dispositivo que permita actualizar históricamente los preceptos conceptuales que propuso Foucault. Los hallazgos de nuestra investigación nos permiten sostener que la cárcel del siglo XXI se ha modificado con la apertura de un espacio tan amplio como la escuela. Contenido y continente, en este sentido, se presentan de maneras complejas, y no resulta sencillo indicar que estamos en presencia de una institución dentro de otra, sino que hemos podido analizar las mutuas transformaciones que han operado en la organización del dispositivo a partir de esta confluencia.

En este sentido, la escuela tampoco permanece inmutable, sino que se configura en tanto un dispositivo que excede la institucionalidad administrada desde la arena estatal para la educación obligatoria (primaria-secundaria), y que se puede reconstruir desde un análisis crítico de la ECE y del sujeto pedagógico. Reconstruir el dispositivo refiere, entonces, a la necesidad de reconceptualizar lo que se entiende por escuela -cuál artefacto cultural- que excede y amplifica la organización administrativa de la escolaridad formal y se presenta como un campo complejo y en continuo cambio en estas primeras décadas del siglo XXI.

En este capítulo, hemos constatado un avance importante en la visibilización de las desiguales formas de disciplinamiento y normatividad hacia mujeres y LGBT+, a la par del adelanto normativo que más allá del reconocimiento ha consolidado políticas redistributivas. El impacto de las mismas en la situación de los detenidos en la cárcel de

mujeres no se percibe de modo inmediato, pero ha generado cambios en las formas de constituir el espacio escolar como garantía de derechos dentro del encierro carcelario estatal. Es decir, la relación compleja que se identifica en el territorio expresa la síntesis que los cambios políticos generan en la organización contradictoria de la política y de las burocracias estatales. Hemos podido reconocer perspectivas en tensión que refieren a la complejidad del espacio social, institucional y jurídico que involucra a la población detenida y a los trabajadores del Estado que organizan las diferentes actividades que dan forma a lo escolar en el encierro carcelario.

El dispositivo resultante de esta articulación de procesos políticos, normativos e institucionales complejos, expresa las tensiones entre educación y castigo, entre acceso a la educación y escolarización, entre demanda potencial y efectiva, entre re-socialización y emancipación. Hemos propuesto, a lo largo de este capítulo, que como investigadores de la educación tenemos que brindarnos a la tarea de comprender este dispositivo histórico en tanto novedad, para conocer mejor y analizar con claridad los enclaves de poder y saber que se juegan en su organización histórica.

## CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo el propósito de identificar y analizar las tensiones y disputas en relación con lo educativo, en el marco de las propuestas de educación secundaria en contextos de encierro carcelario de la Provincia de Córdoba. En este sentido, el objeto de estudio se constituyó a partir de la indagación de las tensiones que se expresan en la cotidianeidad escolar en contexto de encierro, desde la multiplicidad de racionalidades en pugna por definir las formas educativas predominantes en la cárcel de mujeres.

Partimos del interrogante acerca de las concepciones sobre lo educativo que condicionan las experiencias en la ECE, identificando las políticas emanadas desde distintas instancias de la estatalidad como una forma de su expresión y, en particular, las dinámicas de disputa que se materializan como formas de apropiación y resignificación en las prácticas.

Las dimensiones política, institucional y de les sujetxs, en relación a los contextos de la práctica escolar, de las políticas y de lo social colaboraron en la organización del trabajo de investigación, dando forma a tres ejes conceptuales en relación con el campo de conocimiento de la educación de mujeres y LGBT+ en contexto de encierro. Trabajamos como primer eje la construcción de una historia de la educación en contexto de encierro desde una pedagogía crítica, feminista e interseccional, con el objetivo de visibilizar un campo de conocimiento incipiente de la realidad educativa. Como segundo eje, encaramos la definición del sujetx pedagógico de la ECE como una forma de relacionar la especificidad de su configuración, así como la relación con la EPJyA y las formas educativas pre-existentes desde la educación desarrollada desde la administración del castigo carcelario a lo largo del siglo XX. El análisis sobre educandos y educadores de la ECE, en la cárcel de mujeres, nos permitió problematizar las formas de enunciar a quienes se encuentran en esta relación, traspasando las formas de etiquetamiento escolar y de cada modalidad. A su vez, las relaciones entre sujetx y conocimiento fueron objeto de análisis a lo largo de toda la investigación. El tercer eje se encuentra en una relación histórica con los dos anteriores y, en cierto modo, es el resultado de esa relación. Nos referimos a nuestra premisa respecto de la necesidad de construir una mirada crítica y situada sobre la noción de dispositivo, trascendiendo la mirada binaria de los análisis que contraponen escuela y cárcel como dos objetos inalterables.

A lo largo del proceso investigativo, hemos logrado superar los primeros supuestos que guiaron la definición del objeto de estudio, complejizando la mirada hacia un análisis dialéctico y situado. Si bien partimos de una visión binaria de esas racionalidades centradas en el supuesto de que existe una racionalidad escolar y una racionalidad penitenciaria en oposición, luego pudimos problematizar esta perspectiva que entiende a los dispositivos como constructos homogéneos. Avanzamos, así, hacia una comprensión compleja de las implicancias de la convivencia contradictoria de modelos educativos y escolares, formas de disputar la legitimidad pedagógica, ideas disímiles acerca de la organización institucional y la burocracia estatal, modos en que las políticas operan como modos de transformar la realidad desde diversos niveles contextuales y, en particular, una manera de comprender al sujeto pedagógico de la educación en contexto de encierro que condensa estos elementos en tensión.

A lo largo de este proceso de investigación, comprendimos que la educación es una relación en disputa, como entidad política que forma parte de la organización social de nuestro tiempo. Las preguntas de nuestra investigación nos llevaron a cuestionar que fuera posible pensar en instituciones que respondan a la organización de una única función social. Nos fue preciso asumir que todo dispositivo transmite una serie de mensajes acerca de diversidad de cuestiones como son la educación, la salud, la sexualidad, la disciplina, el trabajo, la justicia, los castigos, la ciudadanía, el género y la clase.

De este modo, lo que en un comienzo realizamos como contraposición de dispositivos, devino en una comprensión de las contradicciones que hacen a la realidad en estudio y los modos en que conviven diversas ideas acerca de su definición y funcionamiento. En base a esto, avanzamos hacia un modelo de análisis que propone comprender una relación social en su devenir más que generar una imagen estática de una disputa sin posibilidad de resolución.

El proceso analítico nos permitió reconstruir, desde estas coordenadas, las políticas educativas y penitenciarias vinculadas a la educación secundaria en contexto de encierro carcelario, los puntos de tensión y conflicto en/entre las racionalidades, las propuestas de educación en la cárcel de mujeres de la provincia de Córdoba, y las formas de relación –en términos de disputa-convivencia– entre los actores.

En ese marco, afirmamos que una manera de abordar las disputas, debates y contradicciones que se generan en esa interacción es a través de un marco epistemológico y teórico crítico, feminista, interseccional y decolonial, que redefina lo

que se entiende por educación en contexto de encierro, sujetos pedagógico y dispositivos institucionales.

### **Un reencuentro con la pedagogía**

Esta investigación se propone revertir la balanza en los estudios sobre la ECE hacia lo pedagógico, entendiendo que ha predominado en este campo el peso de los estudios sobre el dispositivo penitenciario, aún en los trabajos sobre educación en contexto de encierro. Asumimos, desde esta perspectiva, la posibilidad de promover un pensar y una praxis pedagógica no sólo sobre sino con los sujetos. Y, particularmente en lo referido a la educación en contextos de encierro, empezar a notar la urgencia de una mirada pedagógica que no piense la cárcel como un territorio más sino que construya comprensiones acerca de las posibilidades de garantizar derechos en contextos de sufrimiento para quienes portan sobre sí trayectorias de vida y escolares fragmentadas, vulneradas y marcadas por diversas opresiones.

La cárcel no puede ser un territorio más de educación, sino que tiene que ser comprendida y estudiada con la especificidad que tiene para los sujetos involucrados en la experiencia educativa. El espacio carcelario configura un dispositivo que, de manera capilar y milimétrica, organiza la vida de las personas que viven y trabajan en ella. Pero, si bien resulta posible considerar a la cárcel como un espacio de dolor, proponemos reconocer también las violencias que la escuela dominada por una pedagogía normativa y disciplinadora ha generado en la historia de cada sujeto. Cabe, entonces, identificar las violencias simbólicas y materiales que se operan cuando los sujetos no encuadran en la normalidad escolar; cuestionando las pautas que se encarnan y comprendiendo los modos en que la propia corporalidad, sexualidad y subjetividad han sido construidas por ella, o en otros casos, derruida por la imposibilidad de encarnarles.

Esta pedagogía propone convertir la incomodidad que sienten las personas que no encajan en los moldes de lo normativo -les cachivaches- en una invitación para incomodar la seguridad y el confort de quienes ocupan una posición privilegiada dentro del mundo social (Bello Ramirez, 2018). En este sentido, insistimos en una pedagogía que navegue las preguntas, la incertidumbre, las rupturas, que desordene las categorías naturalizadoras y estabilizadoras que regulan los cuerpos, las identidades y los deseos, contra toda idea de sujetos universales. De la pedagogía del dolor a la mirada frontal de los sujetos surge la responsabilidad ética y política de construir nuevas lecturas, más

que rotular procesos, y la oportunidad de construir la categoría de lo educativo como espacio de posibilidad, que no se encuentra dado en tanto no problematice lo que se da. En definitiva, se abona a la construcción de una pedagogía de la complejidad, la tensión y la conflictividad.

Este camino no sólo nos conduce a algunos hallazgos sino que aporta un marco reflexivo para afrontar el estudio de la educación en contextos de encierro desde una pedagogía crítica, feminista e interseccional, menos normativa y más reflexiva que facilite comprender y nombrar las dominaciones. A continuación presentamos los hallazgos de la investigación que permiten mostrar las relaciones entre la empiria y las nuestras construcciones conceptuales.

### **1. Aportes para resignificar la educación en contexto de encierro**

A lo largo de nuestra investigación, hemos identificado que ECE no resulta sinónimo de EPJyA ni puede subsumirse a la misma de manera mecánica. Propusimos, entonces, la reconstrucción de una historia de la educación en contexto de encierro y no meramente de una historia de la escuela en la cárcel, para comprender su organización a lo largo del siglo XX, pero en particular sus reconfiguraciones en las primeras décadas del siglo XXI.

En este sentido, hemos construido la perspectiva de que investigar sobre el campo de estudio de la ECE no puede equipararse al estudio de la escuela en este contexto, ni tampoco a su reciente denominación orgánica como modalidad del sistema educativo regular.

Al momento de identificar la educación como síncretis de la administración religiosa y estatal a lo largo del siglo XX, realizamos una invitación a considerar las rupturas y continuidades con este modelo de escuela de feminidad hegemónica hacia los sectores populares desde lo que las autoras Deangeli y Maritano (2015) identificaron como un proyecto correccional femenino. Entendemos que esta categoría no refiere exclusivamente al período en que la administración del encierro carcelario de mujeres y LGBT+ estuvo en manos de la Orden del Buen Pastor, sino que resulta una herramienta analítica de los lineamientos estatales que dieron forma a las políticas de castigo y corrección. Sugerimos que el tránsito formal de la administración religiosa hacia la administración provincial, en el marco del Ministerio de Justicia no eliminó los patrones fundantes del dispositivo de encierro, instrucción y corrección de les detenides en la

cárcel de mujeres. En cambio, entendemos que la forma organizativa de lo educativo en el contexto de la cárcel de mujeres responde a una estrategia diferenciada según la clase y el género, y es preciso encontrar las huellas genealógicas de esa educación en las prácticas y preceptos que actualmente funcionan como ordenadores de las experiencias educativas.

En este proceso, dejamos en claro que el objetivo de nuestra investigación no es el análisis de la cárcel en particular. Sin embargo, construimos una relación necesaria entre los modelos penitenciarios y educativos en tensión, en tanto las políticas y normativas del período estudiado refieren a la síncrexis de perspectivas en conflicto en el cruce entre contextos, jurisdicciones y sectores de poder. Es aquí que identificamos una tensión entre políticas de prisionización e incremento de la severidad en el castigo, con un fortalecimiento de las políticas “re”, que a su vez tienen expresiones contradictorias en las iniciativas educativas nacionales y provinciales, y un discurso de derechos humanos que puja por prevalecer en la organización institucional de la ECE.

Resulta preciso profundizar esta historia de la educación que ha sido poco visible y que aporta claves para complejizar el análisis de las políticas educativas para jóvenes, adultos y niñas en situación de encierro carcelario. En esta clave, planteamos que la modalidad ECE –como constructo reciente– expresa una forma organizativa que construye límites específicos al accionar de la administración del dispositivo de castigo, pero también ordena la intervención estatal en cuanto a su institucionalidad educativa. Para mujeres y LGBT+ detenidas representa una oportunidad en tanto su participación escolar se desarrolle de la mano de un modelo educativo emancipador, que revierta la naturalización de la impronta religiosa y correccional de la educación organizada desde las sucesivas administraciones (cívico, religiosa y estatal), reforzando el sistema hetero-cis-patriarcal.

En este aspecto, sostenemos la relevancia de mantener la distinción entre educación y modalidad en contextos de encierro, ya que sus formas de conformación en el tiempo permiten recuperar debates respecto de la educación para las personas privadas de su libertad. Y para las mujeres y LGBT+ supone identificar marcos que exceden el ámbito de lo escolar.

Respecto de esta distinción, hemos reconstruido una serie de decisiones políticas a nivel nacional y provincial, así como referidas al ámbito de distintas dependencias estatales –de justicia, penitenciarias y educativas– que refieren a tensiones y acuerdos jurisdiccionales que dieron forma a la experiencia educativa de la ECE en la cárcel de



mujeres en las primeras dos décadas de este siglo. Entendemos, entonces, que lo estatal no funciona de manera unívoca sino que es la arena en la que se expresan diversidad de lineamientos, en muchos casos contrapuestos y/o en tensión. Afirmamos que las decisiones respecto de la ECE a nivel provincial significaron adecuaciones que imprimieron una identidad específica a las propuestas educativas que se desarrollaron en el período estudiado. Por ejemplo, la creación de unidades educativas en el marco de un territorio institucional carcelario debe entenderse como una decisión política con potencial transformador de las correlaciones de fuerza que organizan lo educativo en el contexto, aunque no pueden suponerse de suyo los cambios que su efectivización requiere. Por ese motivo, señalamos también: la definición de la ECE en tanto modalidad ubicada dentro de la organización de la EPJyA; la definición con ella del sujetx educando que prioriza la atención educativa de jóvenes y adultes, dejando de lado la resolución de las propuestas educativas para niños que conviven en el encierro con sus madres-cuidadoras; la formulación de un curriculum para la EPJyA que no logró anclarse en la ECE, sobre las condiciones educativas específicas.

Para emprender este recorrido acerca de la ECE, propusimos tres categorías analíticas que colaboran en la construcción teórica sobre su especificidad. Estas categorías refieren a la visibilización, la distinción y el fortalecimiento, en tanto entendemos que su vinculación a procesos históricos específicos de este siglo, nos permite comprender una dinámica regional, nacional y provincial en que las políticas estatales han reconfigurado sentidos, prácticas y formas organizativas de la burocracia estatal para organizar lo educativo en la cárcel. La utilidad de estas categorías no finaliza en la delimitación realizada en este trabajo, sino que consideramos permite continuar analizando de manera dialéctica las distintas formas en que la ECE se organiza en cada región de nuestro país, desde una perspectiva pedagógica crítica, feminista e interseccional. De este modo, resulta promisorio construir un marco conceptual común para avanzar en el estudio de la educación en las cárceles de varones, la educación penitenciaria, el impacto de las normativas de estímulo en la educación, la educación de niños que conviven con sus madres-cuidadoras en la cárcel, la docencia en contexto de encierro, entre otras.

## **2. La mirada integral sobre el sujetx pedagógico**

El énfasis colocado en el análisis del sujetx pedagógicx involucra un aporte

central de esta investigación al campo de estudio de la educación en contextos de encierro. Esta afirmación supone un refuerzo del análisis de una relación -en torno a la constitución del sujeto- anteponiendo la misma como condicionante de las definiciones instrumentales sobre el dispositivo institucional de la escuela en la cárcel. Los debates referidos a la situación de los detenidos en contextos de encierro, así como de la relación conflictiva entre dispositivos institucionales, fue dando lugar a la pedagogía como marco y al sujeto pedagógico como relación central.

Al momento de recuperar y construir como aporte conceptual la noción de sujeto pedagógico consideramos la necesidad de trabajar sobre la empiria, identificando la diversidad de perspectivas y actores en juego. En primer lugar, insistimos en la importancia de no nombrar solo a los educandos como sujetos de la ECE, sino también a los educadores, incorporando así las tensiones como expresión de la emergencia de nuevas formas de participación e intervención en el contexto.

Apelamos a construir una lectura crítica de la noción de sujeto pedagógico. Crítica respecto a la simplificación de la definición de sus componentes, o a la frecuente toma de uno de ellos como el todo; sujeto pedagógico enuncia una relación, en la que es preciso comprender tanto sus componentes como la vinculación histórica que organiza esta configuración específica.

Entendemos, así, que educando resulta de una comprensión del derecho a la educación de las personas en situación de privación de la libertad, nombrando a niños, jóvenes y adultos. La condición de encierro, y no sólo el componente referido a la edad, visibilizan a una población que requiere se atiendan sus necesidades educativas en un contexto signado por el disciplinamiento y la violencia institucional. En este contexto, no sólo la condición de encierro demarca la noción de educandos, sino también una perspectiva de clase y género que delimita con anterioridad a esta situación quiénes son sujetos de secuestro por parte del Estado respecto de políticas de prisionización, que han mostrado en la provincia de Córdoba mantener a un porcentaje elevado de mujeres y LGBT+ detenidos sin condena efectiva.

Al momento de avanzar en esta construcción conceptual, señalamos que existe en el ámbito estatal una prolífica producción de información estadística. Sin embargo, la perspectiva con la que se presentan los datos elaborados tanto a nivel nacional (a través del SNEEP) como provincial (a través del Sistema VOCES) ponen un velo al conocimiento de la situación de la ECE, las características de la población escolar y así mismo de la población penitenciaria, y las condiciones de vida en el encierro que

delinean a grandes rasgos la posibilidad de construir una identidad en tanto estudiantes que tensionen la identidad de detenidos que se construye sobre mujeres y LGBT+.

Al respecto, la información escolar supuso la posibilidad de acceder a una serie de elementos que permitió conocer la situación de mujeres y LGBT+ que se encuentra vinculadas a la escuela, pero también sus trayectorias educativas y los atravesamientos familiares y vinculares que construyen su historia educativa, laboral y personal. Estos documentos nos permitieron conocer a los educandos, más allá de una descripción de características individualizantes, en el marco de relaciones sociales y de poder desiguales, marcadas por la clase, la raza y el género. A su vez, incorporan una dimensión colectiva de comunidad educativa, ampliando la mirada no sólo hacia la población escolarizada sino hacia las personas vinculadas a la educación por diversas iniciativas. Es así como destacamos que las mujeres y LGBT+ participantes del ámbito educativo, construyen relaciones de solidaridad con otros detenidos en el ámbito escolar y de vida en los pabellones, como también se constituyen como filtros para la participación de las disidencias que irrumpen en los espacios subvirtiendo las pautas aprehendidas de los funcionamientos aceptables.

El avance en este análisis de lo que el campo nos propuso, implicó nombrar a una población desatendida en sus derechos educativos como son los niños que conviven con sus madres-cuidadoras en el encierro carcelario. Afirmamos que, mientras se naturaliza el cuidado materno y se impone tanto judicial como institucionalmente un deber ser para la maternidad, se dejan de lado las condiciones en que las prácticas de crianza y cuidado se realizan, ya sea en el interior de la cárcel como respecto de los hijos que se encuentran en el ámbito libre. La construcción de estereotipos ubica a las mujeres y LGBT que maternan como únicas responsables del cuidado de sus hijos. No pesa del mismo modo sobre el Estado, que se rehúsa a cumplimentar con la normativa vigente en cuanto a atender a la población de niños de 45 días a 4 años que se encuentran alojados en la cárcel, y que viven en contexto de encierro por el único delito de haber nacido en hogares subalternizados, o incluso en el mismo establecimiento penitenciario. La inclusión, por tanto, de la niñez como parte del sujeto pedagógico se construye como una realidad que exige un abordaje adecuado por parte de la estatalidad, ya que la oferta educativa para los mismos se encuentran organizada y administrada por el Servicio Penitenciario, desoyendo el espíritu de la normativa nacional vigente.

Por su parte, cuando trabajamos sobre la noción de educador, reforzamos una mirada no dogmática de la escolaridad, ampliando la perspectiva de los actores que

ocupan ese lugar. Es en este sentido que reconocemos un cuerpo de profesionales de la educación que se encuentra en conformación en este período. Conformación que no sólo se sirve del acceso al cargo y la iniciación a la docencia, sino que supone la construcción misma de la propuesta de enseñanza respecto de la modalidad y la curricula de EPJyA. El trabajo de les docentes y directives escolares se reconoce como fundante de esta escuela y se consolida con una mirada territorial que no siempre es reconocida por las autoridades, en especial respecto de la complejidad y conflictividad por desarrollar la praxis docente en un contexto hostil de coerción y control hacia la libertad de enseñanza.

Uno de los hallazgos, al momento de trabajar sobre las formas de entender la noción de educador, fue la identificación de un cuerpo de profesionales de la educación que dependen orgánicamente del Servicio Penitenciario y que se organizan como docentes penitenciarios a través del área de Educación del Establecimiento Penitenciario. Esta denominación que ha sido problematizada en documentos nacionales, en tanto se apunta a distinguir la actividad educativa de las prácticas de castigo y disciplinamiento, adquieren formas específicas en la provincia que van en un sentido opuesto. Esta categoría de docentes penitenciaries invita a la comprensión de lo que sucede en la provincia más allá de la normativa vigente, como el resultado de una serie de decisiones políticas locales respecto de la administración del encierro y la educación que no se construye sobre la distinción sino sobre la articulación interinstitucional, interministerial en el ámbito de la jurisdicción, y con un recelo hacia las intervenciones provenientes del ámbito nacional en los espacios educativos.

Como último aspecto de esta referencia hacia la definición de les sujetxs, afirmamos la necesidad de pensar más allá de los lugares de estudiantes y docentes, para habilitar la emergencia de actores que en el ámbito educativo ocupan roles de educandos y educadores. Es de esta manera como nos encontramos con una actividad en torno al reconocimiento de trayectorias y saberes previos, que colocan a mujeres y LGBT+ como educadoras en tanto es el espacio escolar -organizado tanto por la autoridad del Ministerio de Educación como del establecimiento penitenciario- un lugar donde es posible pensar en prácticas educativas entre pares.

En esta relación situada entre sujetos en un contexto, el curriculum expresa una construcción en tensión que se delimita no sólo en tanto documento público y escrito que especifica una serie de conocimientos, sino desde la relación intersubjetiva e interinstitucional, que en contextos de violencia y desubjetivación pueden habilitar

nuevos procesos de subjetivación y relación mediadas por el saber.

De este modo, construimos una mirada sobre la educación en la cárcel orientada a comprender de qué modos se articulan las concepciones sobre la educación, el conocimiento, los educandos y educadores en tanto relación pedagógica. En esta investigación, identificamos la necesidad de avanzar en una currícula específica para la modalidad, que ponga en debate diversas concepciones y acciones en torno al conocimiento que se despliegan en el territorio delimitado por lo escolar en contexto carcelario. Dicho esto, no nos referimos a la definición de unos contenidos para la enseñanza que difieran de la currícula general para el nivel o la modalidad de EPJyA, sino que hacemos alusión a la visibilización de los conocimientos que se transmiten y dan forma a las articulaciones entre sujetos en el contexto y que, en tanto no forman parte de una producción y sistematización pública, funcionan como curriculum oculto en la configuración de relaciones y saberes. Visibilizar un territorio de la educación como escenario donde el curriculum toma determinadas formas y pone conocimientos en tensión, supone también colocar como elemento de análisis desde dónde se construye la legitimidad pedagógica que lo determina.

### **3. El análisis de un nuevo dispositivo en la resignificación de la escuela en la cárcel del siglo XXI**

A lo largo de esta investigación hemos propuesto un modo de conocer el Estado, desde una perspectiva que pueda distinguir las dinámicas de las tensiones y conflictos en la arena estatal, por fuera de una mirada tópica como entidad homogénea. Planteamos pensar en la unidad de lo estatal donde se expresan y se libran las luchas de poder de los sectores hegemónicos y, de vez en cuando, también las acciones contrahegemónicas. Identificamos, de este modo, quiénes han logrado hegemonizar la agenda política-pedagógica de la ECE saliendo del análisis binario de contraposición de lógicas, hacia el análisis dialéctico de los elementos de una construcción cultural. En el marco de lo que resulta central repensar la estatalidad como componente de las particulares formas que asume en el siglo XXI la constitución del dispositivo institucional escolar en contexto de encierro, como espacio de síntesis de las luchas de poder económico, político y social.

En el período considerado en esta investigación, hemos observado un avance en la visibilización de las desiguales formas de disciplinamiento y normatividad hacia

mujeres y LGBT+, a la par del adelanto normativo que más allá del reconocimiento ha consolidado políticas redistributivas. Sin embargo, el impacto de las mismas en la situación de las detenidas en la cárcel de mujeres no fue percibido de modo inmediato. Es decir, la relación compleja que se identifica en el territorio expresa la síntesis que los cambios políticos generan en la organización contradictoria de la política y de las burocracias estatales. Hemos reconocido perspectivas en tensión que refieren a la complejidad del espacio social, institucional y jurídico que involucra a la población detenida y a los trabajadores del Estado que organizan las diferentes actividades que dan forma a lo escolar en el encierro carcelario.

El dispositivo resultante de esta articulación de procesos políticos e institucionales, expresa las tensiones entre educación y castigo, entre acceso a la educación y escolarización, entre demanda potencial y efectiva, entre re-socialización y emancipación. Como investigadores de la educación tenemos que brindarnos a la tarea de comprender esta nueva configuración del dispositivo para conocer y analizar con claridad los enclaves de poder y saber que se juegan en su organización histórica.

Entendemos así que el dispositivo de educación en contextos de encierro disputa el sentido de lo educativo y tensiona los sentidos de lo carcelario. Por ende, el dispositivo resulta de la red que existe entre esos elementos, y no necesariamente de la consideración de sus particulares conformaciones: escuela o cárcel. Afirmamos que existe una relación entre dispositivo y sujeto, que entendemos respecto de la relación entre sujeto pedagógico de la educación en contexto de encierro y el formato escolar construido para su desarrollo en términos de tecnología pedagógica. Esa relación es dialéctica y no debe ser entendida de manera causal, sino que aporta a la comprensión de una construcción situada.

En este sentido, el sujeto pedagógico resulta la relación central que condiciona la política, lo estatal y las relaciones entre sectores sociales en el marco de una sociedad capitalista polarizada y en continua profundización de la desigualdad. Cuando comprendemos las formas en la que se ha constituido sujeto pedagógico de la educación en contexto de encierro -en particular para las mujeres y disidencias- podemos repensar y redefinir lo que entendemos por dispositivo. Y lejos de recuperar los dispositivos estudiados por Foucault para la modernidad europea, debemos trabajar, desde la perspectiva propuesta por el autor, en un análisis que nos permita discernir cuáles son los mecanismos en juego para el objeto de nuestro análisis. Sostenemos, así, que el dispositivo es: la escuela en la cárcel. Aspecto impensado en el marco de los estudios de

la escuela y la cárcel por separado.

Pensar lo institucional desde una pedagogía crítica, feminista e interseccional no sólo remite a la forma en la que entendemos al sujetx pedagógico, sino que viene a colaborar en la delimitación del dispositivo institucional. Este nuevo dispositivo tiene el desafío de proponer una tecnología para resolver múltiples ocupaciones y contradicciones en el ámbito estatal, referida a los múltiples y antagónicos compromisos que ha asumido desde los diversos marcos normativos que regulan sus diversas esferas. La existencia de una apuesta y refuerzo respecto de la educación y la particular institucionalización de la escuela como garantía del acceso a educación y del derecho a la terminalidad educativa, no sólo anuncia una disputa sino también una alianza posible con los modelos penitenciarios que enfatizan el tratamiento penitenciario y los discursos “re”.

En referencia con ello, la escuela es un dispositivo diferenciado política, administrativa y pedagógicamente, que resignifica lo educativo en el contexto carcelario respecto de las propuestas hacia mujeres y LGBT+ detenidas. Esta distinción no sólo abona a algo nuevo en la historia de la cárcel de mujeres sino que transforma a su paso el dispositivo de castigo. Desde los cambios introducidos en las primeras décadas de este siglo, no existe posibilidad de dispositivo carcelario sin una disposición al desarrollo (en los términos históricos que logren consolidarse) de unidades educativas específicas para el abordaje de la escolaridad obligatoria, al menos.

El reconocimiento de la modalidad de educación en contextos de encierro, no sólo marca un punto de inflexión acerca de una deuda con la educación de las personas privadas de su libertad sino que significa la modificación del dispositivo carcelario de manera definitiva. La cárcel -desde ahora en adelante- se encuentra normativamente forzada a garantizar la estructura necesaria para el acceso a la escolaridad obligatoria y el derecho a la educación en un sentido más amplio. Es preciso comprender una nueva institucionalidad carcelaria en la que no se puede prescindir de lo educativo; y lo educativo, si bien no desaparece del tratamiento penitenciario, deja de ser formalmente un elemento de corrección y disciplinamiento hacia la población detenida, fortaleciéndose a través de la configuración del dispositivo institucional escolar.

En nuestra investigación, reconocemos como hallazgo la redefinición de lo escolar también en base a consolidarse en el contexto carcelario. Destacamos, en este sentido, una matriz fundacional respecto del “no ser” una escuela carcelaria que marcó rupturas y cambios respecto de la propia institucionalidad educativa y no sólo de la penitenciaria.

La posibilidad de ser escuela en el contexto propició un trabajo pedagógico en el territorio que propuso cambios inexistentes aún en la escuela secundaria de la EPJyA. Es decir que la educación en disputa habilitó una escuela superadora de la escuela regular, en un contexto donde también generó desbalances en las relaciones de poder.

Esta investigación ha señalado la importancia de reconocer un campo de estudio que se organiza en relación con las experiencias educativas que suceden en contexto de escuela en la cárcel de mujeres. Desde la visibilización, distinción y fortalecimiento de la ECE hemos avanzado en la comprensión del sujeto pedagógico. Y en este recorrido, señalamos un dispositivo institucional que supera las dicotomías entre educación y castigo, para afianzar un análisis dialéctico y situado.

Comprendemos que desde el fortalecimiento de la perspectiva de una pedagogía crítica, feminista e interseccional es posible realizar nuevas preguntas de investigación, así como elaborar interrogantes hacia las viejas preguntas aparentemente resueltas por la producción académica. Consideramos que no estamos sólo en presencia de un campo de estudio poco desarrollado, sino también de una perspectiva pedagógica que puede amplificar el ámbito de lo educativo atendiendo a las injusticias y genocidios pedagógicos que cuenta nuestra historia.

Algunos de los aspectos que siguen resonando como inquietudes y que pueden desarrollarse como nuevas preguntas, aunque exceden esta investigación, refieren a las formas educativas que se organizan desde la administración penitenciaria en el ámbito de la organización estatal, la educación en contexto de escuela en las cárceles de varones y LGBT+ desde una perspectiva feminista, los vínculos y diferencias que deben permitirnos estudiar la escuela en el marco de la EPJyA y de la ECE, la inclusión de la educación para niños en contexto de encierro, la visibilización de los procesos de institucionalización temprana y las alternativas pedagógicas para los hijos de detenidos en contextos de encierro carcelario que no conviven con ellos. Sin dudas, se nos presenta un vasto campo por abordar y desarrollar. Creemos que esta tesis puede ser un aporte a la construcción de una perspectiva que avance en este cometido.



## BIBLIOGRAFÍA

- Abelleira, N. (Ed.). (2017) *Las del mundo al revés: cartas inevitables para todos desde la cárcel* (1er ed). Editorial Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Abrams, P. (2000) Notas sobre la dificultad de estudiar al estado. En P.Abrams, A.Gupta y T. Mitchell (Ed.) *Antropología del Estado*.(pp. 17-70). Fondo de Cultura Económica, México.
- Abratte, J.P. (2015) Las huellas de la ley 1.420 en la Provincia de Córdoba. Legislación educativa y enseñanza religiosa en perspectiva histórico-política. *Historia de la Educación, Anuario SAHE*, 16 (1), 25-38
- Acaso, M. y Nuere, S. (2007) El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 17, pp. 205-218.
- Acín, A. (2009) Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 31, núm. 2, 2009, pp. 63-83. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México
- Acin, A. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)* [Tesis de Doctorado. Universitat de Barcelona]. Repositorio TDX de la UB. <http://hdl.handle.net/10803/134726>
- Acin, A. (Segundo semestre 2018) Contribuciones de la investigación a la educación en contextos de privación de libertad. *Revista de educación de adultos y procesos formativos*. (7), pp. 2-24.
- Acin, A. (2019) La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). Políticas derivadas e interrogantes actuales. Cuadernos de Educación Año XVII N° 17 / agosto de 2019, pp 56-66.
- Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio* (1ra ed.) Laborde Editor.
- ACHILLI, Elena. (2013) Investigación socioantropológica en educación. Nociones para pensar el contexto. En *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Nora Emilce Elichiry (comp). Primera edición, Buenos Aires, Manantial.

- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo?. *Revista Sociológica*, 26 (73), pp. 249-264.
- Almeida, E. (2005) El ayer y el hoy de las cárceles de mujeres en España. *Cárceles, revista latinoamericana de política criminal*, 6, (6), pp. 35-60. Publicación del Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Anzorena, C. (2014) Aportes conceptuales y prácticos de los feminismos para el estudio del estado y las políticas públicas. *Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA*. año 7, (11), pp- 17-41.
- Arnove, R; Torres, C. A. y otros. (1998) La sociología política de la educación y el desarrollo en Latinoamérica: el Estado condicionado, neoliberalismo y política educativa. *Revista de Educación*, (316) pp. 85-107.
- Avelar, M. (2016) Entrevista A Stephen J. Ball: su contribución a la investigación de las políticas educativas. En dossier “*Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina*”. Archivos analíticos de políticas educativas. Volumen 24 (24) Universidad de San Andrés y Arizona State University.
- Ball, S. (1994) Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Reforma educativa. un enfoque crítico y post-estructural*. Traducción a cargo de Miranda, E. (2002) en *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3 (2), pp. 19-33
- Beinoti, G. (2021). *Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la formación docente inicial de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Córdoba.
- bell hooks (1994) Eros, erotismo y proceso pedagógico. En *Pedagogías Transgresoras* (pp. 1-12), Córdoba, Argentina, 2016.
- Bello Ramirez, A. (2018) Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 28 (55), pp. 104-128.
- Bello Ramirez, J. (2013) *Cuerpos encerrados, vidas criminalizadas. Interseccionalidad, control carcelario y gobierno de las diferencias*. [Tesis de Maestría en Estudios de Género. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género Bogotá, Colombia]
- Bertley Busquets, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. (1era Ed.) Paidós.

- Bidaseca, K. (2016) Escritos en los cuerpos racializados. Lenguas, memorias y genealogías de los feminismos descoloniales del Sur. O poética de un viaje sin retorno. En Bidaseca, K. (comp) *Feminismos y poscolonialidad 2*. (1º edición, pp. 5-33) CABA, EGodot Argentina.
- Bidaseca, K. y otras (2016) Cuerpos racializados, opresiones múltiples. Ser mujer, indígena y migrante ante la justicia. En Bidaseca, K. (comp) *Feminismos y poscolonialidad 2*. (1º edición, pp. 317-332) CABA, EGodot Argentina.
- Blazich, G. (2007) La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, pp. 53-60.
- Bohoslavsky, E. (2005) La incurable desidia y la ciega imprevisión argentinas. Notas sobre el Estado, 1880-1930. En VILAS, C. *Estado y política en la Argentina actual*, pp 107-129. Prometeo libros, Universidad Nacional de General Sarmiento
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010) Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en la Argentina. En Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (Eds.) *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad)*, pp. 1-38. Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Borda, P. y Guelman, M (2017) El campo de la investigación cualitativa y las características de los diseños cualitativos en Borda, P. (AAVV) *Herramientas para la investigación Social Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace?* (No 2). Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. [www.iigg.sociales.uba.ar](http://www.iigg.sociales.uba.ar)
- Bove Gimenez, M.E. (2015). Coerción y libertad: la educación en cárceles: un estudio de caso en una cárcel de mujeres de Uruguay. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México] Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/77008>
- Brocca, M. (2005) Entre la resocialización y el control. Reflexiones sobre la acción punitiva estatal. [Trabajo Final de Licenciatura. Escuela de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba].
- Butler, J., y Lourties, M. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18, pp. 296-314. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526>

- Caimari, L. (2002). Castigar civilizadamente. Rasgos de la modernización punitiva en la Argentina (1827–1930). En Gayol S. y Kessler G. (Comp.), *Violencias, Delitos y Justicias en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Manantial.
- Caimari, L. (2004) *Apenas un delincuente: crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Caimari, L. (30 de Abril de 2005) Usos de Foucault en la investigación histórica. [Documento de trabajo N° 18] Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.
- Caimari, L. (2007) Entre la celda y el hogar. Dilemas estatales del castigo femenino (Buenos Aires, 1890-1940). En *Nueva Doctrina Penal*, 2007/ B, pp. 427-450.
- Calveiro, Pilar (2012). *Violencias de Estado. La guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen como medios de control global*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) (comp) (2011) *Mujeres en prisión. Los alcances del castigo*. Ministerio Público de la Defensa de la Nación, Procuración Penitenciaria de la Nación. Editorial Siglo XXI.
- Cesano, J. (2006) *En el nombre del orden. Ensayos para la reconstrucción histórica del control social formal en Argentina*. Córdoba, Argentina: Alveroni Ediciones.
- Colanzi, I. (2018) *Lazos sexo-afectivos. Ejercicio de cuidado en mujeres privadas de libertad*. Popova. Editora Pixel. La Plata, Argentina.
- Cunill-Grau, N. (2014) La Intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual. En *Revista Gestión y Política Pública*, Volumen XXIII. número 1. Primer semestre. pp. 5-46
- Dantonio, D. (2013) Presas políticas y prácticas de control social estatal en la Argentina durante los años setenta. *Historia y problemas del siglo XX*, 4 (4), pp. 13-40.
- Daroqui, A. (2002). La cárcel en la Universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. En Nari, M y Fabre, A. (Comp.) *Voces de Mujeres encarceladas*, pp. 101-156. Buenos Aires, Argentina: Catálogos.
- Daroqui, A. (2002). La cárcel del presente, su “sentido” como práctica de secuestro institucional. En Gayol S. y Kessler G. (Comp.), *Violencias, Delitos y Justicias en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Manantial.
- Daroqui, A. (2019) A qué llamamos castigo? [ponencia] XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Davis, A. (2003) *Cómo el género estructura el sistema carcelario*. En *¿Son obsoletas las prisiones?* Edición original: New York: Seven Stories Press. Traducción para Bocavulvaria Ediciones (2017), Córdoba, Argentina.
- De Miguel Calvo, E (2016) Explorando la agencia de las mujeres encarceladas a través de sus experiencias amorosas. *Paper 2017*, 102/2. pp. 311-335. Universidad del País Vasco.
- Deangelli, M. y Maritano O. (septiembre de 2014) La construcción de género y las producciones jurídicas. El Reglamento del Correccional de Mujeres y Asilo del Buen Pastor (Córdoba, 1900). [Ponencia] 3º Congreso de Género y Sociedad, “Voces, cuerpos y derechos en disputa”. Córdoba.
- Deangelli, M. y Maritano O. (2015) Un proyecto correccional femenino. Universo social y lógica institucional de la Cárcel del Buen Pastor, Córdoba 1892-1919. En *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*. 6 (7) pp. 37-53.
- Deangelli, M. y Maritano O (2019). Crimen y género: El Buen Pastor como dispositivo disciplinar en la Córdoba de entresiglos. [ponencia] 1er Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, articulando diálogos políticos y académicos en Ciencias Sociales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- De Lauretis, T. (1999) *Diferencias*. Etapas de un camino a través del feminismo. Edición Horas y Horas, Madrid.
- Del Moral Espín, L. (2012) En transición. La epistemología y filosofía feminista de la ciencia ante los retos de un contexto de crisis multidimensional. *E-cadernos CES* [En línea], 18, pp 51-80. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. URL : <http://eces.revues.org/1521> ; DOI : 10.4000/eces.1521.
- Del Río Fortuna, C., González Martín, M y País Andrade, M. (2013) Políticas y género en Argentina. Aportes desde la antropología y el feminismo. Encrucijadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales* 5, pp. 54-65.
- Domínguez Mon, A. y Saslavski L. (Junio de 1998) “Poner el cuerpo o el lugar del observador/a en el trabajo de campo” [ponencia] Segundas Jornadas sobre etnografía y métodos cualitativos. Buenos Aires, IDES.
- Dorling, E. (2009). Epistemologías feministas. En Dorling, E. *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*, pp. 13-24. Buenos Aires, Nueva Visión.

- Espasa, F. G. (2020) Desafíos de la educación en contextos de encierro. Reflexiones en torno a experiencias áulicas. *Revista Alquimia Educativa*, 6 (2), pp 162-183. Dpto. Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca
- Espinosa Miñoso, Y. (2013) Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En Walsh, C. (editora) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I, pp. 403-442. Serie Pensamiento Decolonial. Ediciones Abya-Yala Quito-Ecuador.
- Federicci, S. (2004) Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva. Historia 9, Traficantes de Sueños.
- Ferreyra, H.A. (coord.) (2013) Políticas de educación secundaria de jóvenes y adultos. El caso de la Provincia de Córdoba Argentina (2006-2012): Actores, instituciones y prácticas en contexto. 1º edición, editorial Comunicarte.
- Flores, V. (2013) Interrupciones. Ensayos de poética activista. Editado de manera independiente y autogestiva por La Mondonga Dark. Neuquén, Argentina.
- Flores, V. (diciembre de 2015) Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. [Ponencia] XX Congreso Pedagógico Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad. UTE (Unión de Trabajadorxs de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).
- Flores, V. (2017) Diásporas de la ESI. [Conferencia/conversatorio] 3º ENCUENTRO de las 6º Jornadas ESI “Cuerpos, educación y sociedad”, Esquel (Chubut). Instituto Superior de Formación Docente N° 809.
- Foucault, M. (1975) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. (1989) Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1999). Entrevista sobre la prisión: el libro y su método. En Espacios de Poder. Obras 2. Barcelona, España: Paidós.
- Fraser, Nancy (1997) ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época postsocialista. En *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*, pp. 17-52. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Fraser, Nancy (1997) Heterosexismo, falta de reconocimiento y capitalismo: una respuesta a Judith Butler. *Social Text* 52-53, pp.279-289.
- Fraser, N. (1991) La lucha en torno a las necesidades: esbozo de una teoría crítica feminista-socialista sobre la cultura política en el capitalismo tardío. *Debate Feminista*, 3, pp. 3-40. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1991.3.1493>

- Freire, Paulo (1987) *Pedagogía del oprimido*. 1º. Edición Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Furlán, A. y Pasillas Valdez, M. A. (1993) Investigación, teoría e investigación en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos*, 61. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- Gaete Vergara, M. (2018) Educación, libertad y encierro. Trabajo pedagógico con jóvenes en instituciones totales. En Gaete Vergara (coord.) *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina: experiencias, posibilidades y resistencias*. Santiago, Chile. RIL editores.
- Garibaldi Rivoir, C. (2018) Alivios y culpas de una maternidad en la cárcel Reflexiones a partir de una investigación antropológica. *Revista Encuentros Uruguayos*, XI (2) pp: 116-6 – 137.
- Garland, D. (1990) *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. (2006) México: Siglo veintiuno editores.
- Ghirardi, M. y Vasallo, J. (2010) El encierro femenino como práctica. Notas para el ejemplo de Córdoba, Argentina en el contexto Iberoamericano en los siglos XVIII y XIX. *Revista de Historia Social y de las mentalidades*, 14 (2), pp. 73-101. Departamento de Historia, Universidad de Chile.
- Goffman, E. (2007) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guiamet, J. y Saccone, M. (2015) La cocina de la investigación: algunas consideraciones teórico-metodológicas sobre el “enfoque socio-antropológico”. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, Vol. 9 (1) pp. 81-92.
- Gutierrez Gallardo, N. P. y Pérez, C. (2019) Curriculum y cárcel. La potencia del arte como plataforma de encuentro y reconfiguración de las identidades. *Revista Alquimia Educativa*. 6. (6), pp. 40-53.
- Harding, Sandra (1987) ¿Existe un método feminista? - Traducción de Gloria Elena Bernal (1998) Texto original perteneciente a *Feminism and Methodology*, Bloomington/ Indianapolis. Indiana University.
- Hartmann, H. (1981) *Marxismo y feminismo. De un matrimonio mal avenido, hacia una unión más progresiva*. Popova. Editora Pixel, 2018. La Plata, Argentina.
- Hidalgo, B. (2018) Ingresar al campo: espacios penitenciarios, condiciones de acceso y posibilidad de trabajo. *Revista: Del prudente saber y el máximo posible de sabor*, (10), pp. 93-111.

- Hincapié, A. (2009). Consecuencias pedagógico-formativas a propósito de una lectura de Un Beso de Dick. *Pedagogía y Saberes*, (30), pp. 99-109.
- Iglesias, Griselda Andrea (2016) Los sentidos de la educación en cárceles en la política pública nacional. [Tesis presentada para obtener el grado de Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina] <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/12663/2/TFLACSO-2016GAI.pdf>
- 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 F. Nari y A.M Fabre (comps.) *Voces de Mujeres Encarceladas*. Editorial Catálogos.
- Jackson, P. (1994) *La vida en las aulas*. Morata.
- Kouyoumdjian, L. y Poblet Machado, M. A. (2010) Un punto de fuga. La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social. *Margen* (58), pp. 1-7.
- Lagarde, M. (2005) *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Editorial Horas y Horas.
- Laitano, G. (2019) Notas críticas sobre el concepto de “Estado”. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*. (10) pp. 1-11.
- Lechner, N. (Jul. - Sep 1981 ) Acerca del ordenamiento de la vida social por medio del Estado. *Revista Mexicana de Sociología*, 43 (3) pp. 1079-1102.
- Lescano, Mónica (2012) “Estimulo educativo en contexto de encierro” La ley 26.695, un nuevo instrumento legal que garantiza y asegura el acceso a la educación de los internos del sistema penitenciario. Recuperado de: <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2012/07/doctrina34241.pdf>
- Llinas, P. (2012) Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)conmovible forma de la escuela secundaria. En G.Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. (1ª ed) Homosapiens ediciones.
- Llobet, V. (2012) Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia. *Frontera Norte*, 24 (48)(pp. 7-36)
- Lorenzati, M. del C. y Ligorria, V. (comp.) (2015) *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural. Aportes para la formación de futuros maestros. Cuaderno de Trabajo*. Unirío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto.



- Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Editorial Paidós, 1º edición, Buenos Aires.
- Maffía, Diana (2007) "Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia", *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12 (28), pp. 63-98.
- Malacalza, L. (2012) Mujeres en prisión: las violencias invisibilizadas. *Dossier: Cuestiones en Línea*. 1 (36) pp. 59-68. Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
- Malcalza, L. y otros (2020) Madres en cuestión: sentidos y disputas sobre el ejercicio de la maternidad en y desde la cárcel - 1a ed . – Editorial Azul. Facultad de Derecho, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Malacalza, L., Jaureguiberry, I. y Caravelos, S. (2017). Narcotravestis: procesos de criminalización de mujeres trans y travestis por el delito de venta de estupefacientes. [Ponencia] Congreso Políticas de los conocimientos y las prácticas antropológicas en América Latina y el Caribe. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Manchado, M; Routier, M y Chiponi, M (2019) ¿suspendidos y ejercidos? Dilemas del acceso y ejercicio del derecho educativo en cárceles argentinas. *Revista Alquimia Educativa*. 6 (6), pp.148- 166.
- Martínez, E. R. (2005) Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar. *Antología básica: Cuadernos de Pedagogía Crítica*. 1, pp. 43-58.. Fundación Peter McLaren para la Pedagogía Crítica, 2015.
- Masson, L. (2016) Producción de conocimiento y jerarquías. ¿Es necesaria una etnografía feminista? En Bidaseca, K. (comp) *Feminismos y Poscolonialidad 2*. 1ra edición. CABA: EGodot Argentina.
- McLaren, Peter (1984) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. 1era edición en español. Siglo XXI editores.
- Muzzopappa, Eva y Villalta, Carla (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (1), pp. 13-42.
- Muñoz Oller, M.B. y Cornejo Díaz, D. (2018) ¿La decadencia de las ideologías “re”? El ideal resocializador y la apertura a nuevos horizontes del poder punitivo. *Revista Crítica y Resistencias. Revista de conflictos sociales latinoamericanos*, (6), pp. 74-89.
- Oszlak, O. (1976) Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2 (4), pp. 99-128. Universidad Nacional de Quilmes Buenos Aires, Argentina, 1995.

- Oszlak, O. (2006). Burocracia estatal: política y políticas públicas. *POSTData Revista de Reflexión y Análisis Político*, 2006 (11), pp. 11-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=52235599001>
- Ortiz Bergia, M. J. (2015) El Estado en el interior nacional en la primera mitad del siglo XX. Aproximaciones historiográficas a un objeto en constante revisión. *Estudios sociales y del Estado*, 1 (1), pp. 59-85.
- Pallini, V. (junio de 1998) El camino del distanciamiento, construyendo el rol del investigador. [ponencia] II Jornadas sobre etnografía y métodos cualitativos. IDES.
- Perano, J. y otros (2014) Capítulo 2: Las cárceles de Córdoba. En Bonafé, L. (AAVV.). *Mirar tras los muros: situación de los derechos humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba*. 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba; Editorial de la Universidad Nacional de Río IV.
- Perano, J. y otros (2015) Desarrollo de la política penitenciaria cordobesa. En Bonafé, L. (AAVV) *2do. Informe Provincial año 2014 "Mirar tras los muros" Situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba*. Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba. / . - 1a ed. - Córdoba: Editorial de la UNC.
- Pitch, T. (2009) *La sociedad de la prevención*. Editorial Ad-Hoc, Colección Criminologías. Buenos Aires.
- Platero, R.(2012) *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Temas contemporáneos. Bellaterra. España.
- Puiggrós, A. (2016) *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*.(1era ed.) Colihue.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna. Buenos Aires.
- Quinceno Castrillón, H. (2011) *Epistemología de la Pedagogía*. Ediciones Pedagogía y Educación. Colombia.
- Rangel, H. (2009) *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional*. Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP). Eurososial.
- Ré, L.(2008) *Cárcel y globalización. El «boom» penitenciario en los Estados Unidos y en Europa*. Editorial Ad Hoc. Buenos Aires

- Remedi, F. J. (2012) “Esta descompostura general de la servidumbre.” Las trabajadoras del servicio doméstico en la modernización argentina. Córdoba, 1869-1906. *Revista Secuencia*, (84) pp. 41-69.
- Restrepo, A. (2016) La genealogía como método de investigación feminista. En Blazquez Graf, N. y Castañeda Salgado, M.P. (coordinadoras) *Lecturas críticas en investigación feminista*. Colección Alternativas. Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rockwell, E. (1985) La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. *Memorias del Tercer Seminario de Investigación Educativa*, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Bogotá, Colombia, 1985.
- Rockwell, E. (1987) Repensando institución: una lectura de Gramsci. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Documento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. México.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. (1ª ed.) Paidós. Buenos Aires.
- Rodriguez, L. G. y otros (2018) *Profesionales e intelectuales de Estado: análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas*. 1a ed. - Rosario: Prohistoria Ediciones, 2018.
- Rofman, A. (2000) El Estado y las mujeres: articulaciones entre demandas y políticas de género. En Hintze, S. (comp.) *Estado y sociedad. Las políticas sociales en los umbrales del siglo XXI*. Colección CEA. Ed. Eudeba. Bs.As.
- Salinas Boldo, C. (2016) Que no nos olvide. Investigar desde las mujeres en prisión. En Blazquez Graf, N. y Castañeda Salgado, M.P. (coordinadoras) *Lecturas críticas en investigación feminista*. Colección Alternativas. Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sanchez Busso, M. N. (2009) Sistemas penales y mujeres. *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género: Géneros*, 16 (5), pp.23-43.
- Sanchez Pacheco, R. M. (2016) Hacia la construcción del sujeto pedagógico latinoamericano: la experiencia de los bachilleratos populares en Argentina [Tesis para optar por el grado de Maestría en Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México. México].

- Scarfó, F. (2002) El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, 36a edición especial sobre educación en derechos humanos, pp. 291-324, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.
- Scarfó, F. (2005) Los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) y la privación de libertad. En *Observatorio Penitenciario*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Scarfó, F. (2006) Educación pública de adultos en las cárceles: garantía de un derecho humano. *Revista Decisio*, (14) pp. 21-25.
- Scarfó, F. (2011) Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles. [Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-Instituto de Derechos Humanos, Universidad Nacional de La Plata].
- Scarfó, F. (2018) Criterios de realización del derecho a la educación de personas en encierro punitivo. En Gaete Vergara, M. (2018) *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina: experiencias, posibilidades y resistencias*. Santiago, Chile. RIL editores.
- Scarfó, F. y Dapello, M. V. (2009) Hacia la construcción de propuestas didácticas en contextos de encierro. *Revista Alternativa. Educación de personas privadas de libertad*. 6, (10). pp. 15-19. Dirección General de Educación de Adultos y AAEA: Asociación Alemana para la Educación de Adultos. La Paz, Bolivia.
- Scott, J. (2002) El género: una categoría útil para el análisis histórico. *Género e Historia*, (14) pp. 48-76. Universidad Autónoma de la Ciudad de México
- Schoo, S., Sinisi, L. y Montesinos, M. P. (2010). Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. [ponencia] VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Segato, R. (2007) El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en deconstrucción. *Nueva Sociedad*, (208), pp. 142-161.
- Segato, R. (2016) La norma y el sexo: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. En K. Bidaseca (comp) *Feminismos y poscolonialidad 2* (1º ed., pp 37-75) EGodot Argentina.

- Sirvent, M. T. (1996). "Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año V, Nº 9. (65.72)
- Soprano Manzo, G. F. (2007) Del Estado en singular al Estado en plural: Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina. *Cuestiones de Sociología*, (4), pp. 19-48.
- Soprano, G. y Rodriguez, L. (2018) De las profesiones liberales y los intelectuales contra el Estado, al estudio de los profesionales e intelectuales de Estado. en Soprano, G. y Rodriguez, L. (editores). *Profesionales e intelectuales de Estado: análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas*. (pp. 9-69). 1a ed. Rosario: Prohistoria Ediciones
- Sozzo, M. (2007) ¿Metamorfosis de la prisión? Proyecto normalizador, populismo punitivo y "prisión depósito" en Argentina. *Urvio, Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*, (1), pp. 88-116. Quito.
- Sozzo, M. (2016) Postneoliberalismo y penalidad en América del Sur. A modo de introducción. En M. Sozzo (comp.) *Postneoliberalismo y penalismo en América del Sur*. Colección Grupos de Trabajo. Clacso, Argentina.
- Stolcke, Verena (2004) La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Estudios Feministas*, 12 (2) 264. pp: 77-105. Florianópolis.
- Tello Weis, M. (2010) La ex cárcel del Buen Pastor en Córdoba: un territorio de memorias en disputa. *Revista Iberoamericana* 10 (40), p. 145-165.
- Tenti Fanfani, E. (2004) Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*. <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf>
- Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana, Buenos Aires.
- Torres, C. A. (1982) Enfoques en educación de adultos. Apuntes para una clasificación. *Revista Lectura y Vida*, 3 (3).
- Torres, C. A. (2008) Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), pp. 207-229.
- Torres, C. A. y otros (1998) La sociología política de la educación y el desarrollo en Latinoamérica: el Estado condicionado, neoliberalismo y política educativa. *Revista de Educación*, (36), pp. 85-107.

- Trebisacce, C. (2017) Aporte desde una reflexividad antropológica para una epistemología de la (co)construcción de los testimonios históricos El caso de las historias del feminismo argentino de la década del setenta. *Cuadernos de Antropología Social*, (46), pp. 7-27.
- Trebisacce, C. (2016) Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista. *Cinta moebio* (57), pp. 285-295.
- Troncoso Pérez, L. (2019) Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 56 (1), pp. 1-15. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Thwaites Rey, M (2005) El Estado: notas sobre su(s) significado(s). En Thwaites Rey, M y López, A. M. (eds.) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. El derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Prometeo, Buenos Aires.
- Valobra, A. M. (2015) El Estado y las mujeres, concepciones en clave feminista. *Estudios sociales del Estado*, 1 (2), pp. 33-57.
- Venier, Y. (2010) La experiencia escolar cotidiana en una escuela primaria de mujeres en la cárcel. [Tesis de licenciatura en ciencias de la educación. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba]
- Venier, Y. D. (2018) Políticas de castigo a las mujeres y su administración. CIFYH - UNC
- Venier, Y. D. (2019) Faltan las presas. Reflexiones sobre las opresiones a mujeres y disidencias presas contadas en primera persona. *Revista Alquimia Educativa*, 6 (6), pp. 125-147.
- Viel Moreira, L.F. (2001) Mecanismos de control social sobre los sectores populares femeninos en la Córdoba de fines de siglo XIX. *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti"*, 1 (11), pp. 351-366.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, pp. 1-17.
- Wacquant, L. (1999) *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Williams Crenshaw, Kimberlé (2012) Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En

Platero, Raquel (Lucas): *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos*. España: Bellaterra.

- Wittig, Monique (1992) *El Pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Editorial Egales, SL 2006. Madrid.
- Zalaquett, Cherie (2012) Ciencia y Género: lo legítimo y lo bastardo en epistemología científico-social. *Revista Izquierdas*, (12), pp. 26-51. Universidad de Santiago de Chile.

#### **NORMATIVAS:**

- Ley N° 24660 / 1996– Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad
- Ley 8812/2000 – Provincial de adhesión a la ley 24660.
- Ley N° 26.150/2006 de Educación Sexual Integral.
- Ley N° 26.206/2006 de Educación Nacional
- Decreto PEP n°344 reglamentario de la ley 8812. Reglamento de Internos Condenados. 2008
- Decreto PEP n°343 reglamentario de la ley 8812. Reglamento General de Internos Procesados. 2008
- Ley Nacional N° 26485/2009 de Protección Integral de las Mujeres.
- Ley Provincial de Educación 9870/2010
- Ley N° 26.695/2011, modificatorios de la Ley 24.660/1996 de aplicación de la pena privativa de la libertad, Capítulo VIII “EDUCACION”.
- Decreto Reglamentario N° 140/2015 de la Ley N° 26695/11
- Resolución N° 127 (2010). Aprueba Documento base: La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional. Consejo Federal de Educación. Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14975.pdf>
- Resolución N° 118 (2010). Educación permanente de jóvenes y adultos. Consejo Federal de Educación. Argentina. Recuperado de: [https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10\\_01.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10_01.pdf)

#### **PRODUCCIONES MINISTERIALES:**

- Acosta, L.C. (2015) Educación en contextos de encierro, una modalidad que se visibiliza en la provincia de Córdoba. *Nº1 Recorrido histórico de la modalidad educación en contextos de encierro*. Educación en contextos de Encierro, Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, Subsecretaría de promoción de igualdad y

calidad educativa, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

- Acosta, L.C. y Olivieri, A. L. (2015) Educación en Contextos de Encierro. Los primeros pasos de un acompañamiento institucional. *Nº2 Los primeros pasos de un acompañamiento institucional*. Educación en contextos de Encierro, Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, Subsecretaría de promoción de igualdad y calidad educativa, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

- Almegeiras, A. (2011) Hacia la estructura curricular de la educación permanente de jóvenes y adultos. Documento aprobado en general por la Mesa Federal de la EPJA. Dirección de educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Argentina.

- Cabrera, M. E. (2011) El trabajo del educador: desafíos de una práctica crítica. *Pensar y hacer educación en contextos de encierro* (5). - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

- Cartillas Orientadoras para la implementación de la propuesta curricular del ciclo básico de nivel secundario presencial de jóvenes y adultos (2011). Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba.

- Dussel, I. (2007). El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy. *Explora Programa de Capacitación Multimedial*, (7). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Buenos Aires.

- Educación y Formación para el trabajo en establecimientos penitenciarios - Documento Preliminar (2005) Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad y Programa de Educación para el Trabajo y la Integración Social- Inet. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

- Escolarización en jóvenes y adultos. Terminalidad de la Educación Media en la Población de 20 años y más (2005). *La Educación en Debate Documentos* (2). DiNIECE, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.

- Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) (2013) *Serie Informes de Investigación* (8). Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa



(DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

- Florio, A. (2010) Sujetos educativos en contextos institucionales complejos. Contexto sociocultural y alternativas pedagógicas. *Pensar y hacer educación en contextos de encierro*, (3) 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión. *Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Gagliano, R. (2010) Construcción de la institución escuela en contextos de encierro / Herrera, P. y Frejtman, V. (coord) *Pensar y hacer educación en contextos de encierro*, (4). 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Graizer, O. (2014) Un currículum para la educación de jóvenes y adultos. Coordinación de Educación Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Material elaborado con apoyo del Programa de participación de la UNESCO.
- Gutierrez, M. (2010) Derechos y Sistema Penal. La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro. *Pensar y hacer educación en contextos de encierro*, (2) Ministerio de Educación de la Nación.
- Mejora en los aprendizajes de lengua, matemática y ciencias. Una propuesta de desarrollo de capacidades fundamentales (2015) Desarrollo Curricular, área de Políticas Pedagógicas y Curriculares, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Gobierno de la Provincia..
- Modalidad Educación en Contextos de Encierro: Informe sobre el desarrollo de las líneas de trabajo 2003 – 2015. Ministerio de Educación (2018). Documento extraído de la base de normativas y políticas del SITEAL (Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina). IIPE – UNESCO, oficina de Buenos Aires, para América Latina.
- Olivieri, A. L. (2018) N°3 Acompañamiento institucional a escuelas en contextos de encierro. Encuadre teórico-metodológico. Educación en contextos de Encierro, Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, Subsecretaría de promoción de igualdad y calidad educativa, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Olivieri, A. L. (2016) N°4 Educación Sexual Integral en contextos de encierro. Educación en contextos de Encierro, Dirección General de Educación de Jóvenes y

Adultos, Subsecretaría de promoción de igualdad y calidad educativa, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

- Resolución Ministerial N°84/11. Propuesta Curricular del Ciclo Básico de Nivel Secundario Presencial de Jóvenes y Adultos. Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia.
- Rodríguez, L. y Aldini, C. (2005) Escolarización en jóvenes y adultos Terminalidad de la Educación Media en la Población de 20 años y más. *Serie la Educación en debate n°2*, Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Sinisi, Liliana (2010) Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE.
- Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos, y sus experiencias con la escuela media. Boletín de la DiNIECE (2010). *Serie Informes de Investigación (1)*. Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación
- Ysaacson, N. (2019) N°5 Escribir para pensar la Escuela en contextos de encierro. Educación en contextos de Encierro, Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, Subsecretaría de promoción de igualdad y calidad educativa, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

#### **PRODUCCIONES ESCOLARES:**

- Plan de Mejora Institucional, CENMA “Prof. María Saleme de Burnichón, 2011
- Proyecto de gestión 2012 Centro de Actividades Juveniles. CENMA “Prof. María Saleme de Burnichón”-Anexo n°1 - CUE N° 1403334/01 - Córdoba, Capital
- Taller Institucional 2012 - Presentación de los criterios discutidos y consensuados en la elección: Ciclo Orientado en ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN
- Proyecto CAJ 2013 - Proyecto de gestión. CENMA “Prof. María Saleme de Burnichón”-Anexo n°1 CUE N° 1403334/01 - Córdoba, Capital.
- Proyecto Institucional de Modalidad de Jóvenes y Adultos, Cárcel de Mujeres-Bouwer. "La mujer como agente socio-político-económico". Escuela Primaria Antártida Argentina- anexo 1 y CENMA Prof. María Saleme de Burnichón-anexo 1. Ciclos lectivos: 2013- 2014.
- Proyecto de intervención (2015) para la implementación de la Ley Nacional de

Educación Sexual Integral N° 26.150

- Proyecto de Intervención Socio-Comunitaria: “Ronda de en el Bosque”, Programa “Jóvenes Emprendedores” Fundación Educativa Junior Achievement

**PRODUCCIÓN FÍLMICA:**

- Buen Pastor, Una fuga de mujeres Documental ERP. (2010) DIRECCIÓN: Matías Herrera Córdoba, Lucía Torres. GÉNERO: Largometraje Documental. Córdoba / Argentina. Cine El Calefón.



Universidad Nacional de Córdoba  
1983/2023 - 40 AÑOS DE DEMOCRACIA

**Hoja Adicional de Firmas**  
**Informe Gráfico**

**Número:**

**Referencia:** VENIER, Yanina - TESIS. Doc en Ciencias de la Educación

---

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 251 pagina/s.