



Cabral, Vanesa

# Educación y encierro : la construcción de la identidad de estudiante en las cárceles de Santa Rosa, La Pampa



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

*Cabral, V. (2024). Educación y encierro: la construcción de la identidad de estudiante en las cárceles de Santa Rosa, La Pampa. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4389>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

# Educación y encierro: la construcción de la identidad de estudiante en las cárceles de Santa Rosa-La Pampa.

---

TRABAJO FINAL

---

MAYO 2023

---

*Maestría en Educación*

*Universidad Nacional de Quilmes*

*Maestranda: Vanesa Cabral*

---

**Directora:** Dra. Daniela Bassa (UNLPam)

**Co-director:** Prof. Rubén Cervini (UNQ)

## INDICE

<b>Resumen</b> .....	3
<b>Agradecimientos</b> .....	4
<b>Dedicatoria</b> .....	6
<b>Introducción</b> .....	7
<b>Capítulo 1: Marco teórico y metodológico</b>	
1.1. Estado de la cuestión .....	15
1.2. Caracterización de la provincia de La Pampa .....	34
1.3. Marco teórico .....	38
1.4. Propuesta metodológica .....	53
<b>Capítulo 2: Análisis de la información</b>	
1. Los sentidos de la educación para diversos actores .....	59
1.1 Miradas y sentidos desde el personal del Servicio Penitenciario Federal .....	59
1.2 Miradas y sentidos desde el área de Educación del SPF .....	65
1.3 Miradas y sentidos desde el personal docente del Ministerio de Educación .....	68
2. La educación para las personas privadas de libertad (PPL).	
2.1 ¿Qué significa para la persona privada de libertad la educación y la escuela? .....	73
2.2 La significatividad que adquiere el/la docente en la vida de las personas privadas de libertad .....	78
2.3 La construcción de una nueva identidad: la de estudiante y lo que eso significa .....	83
2.4 La biblioteca y todo lo que este espacio promueve .....	87
3. La educación como ventana a nuevas oportunidades.....	90
<b>Capítulo 3: Reflexiones finales</b> .....	96
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	100
<b>Anexo 1: Instrumentos Jurídicos que reconocen el Derecho a la Educación</b> .....	107
<b>Anexo 2: Recomendaciones para la educación en contextos penitenciarios.</b>	
Encuentro Regional Latinoamericano .....	128

## **Resumen**

Esta investigación cualitativa intenta indagar sobre los sentidos que le otorgan a la educación los diferentes actores que intervienen en las escuelas en cárceles de La Pampa, particularmente las personas privadas de libertad quienes atraviesan un proceso significativo de construcción de la identidad de estudiante. Se tendrán en cuenta aquellos estudiantes que registren un período de dos años de escolarización como mínimo, prestando especial atención a la incidencia del encierro punitivo en dicha construcción, como así también a las acciones institucionales del Servicio Penitenciario y la escuela, que intervienen en este proceso para garantizar el acceso a la educación. Se seleccionaron tres unidades penitenciarias ubicadas en la ciudad de Santa Rosa, la N°4 de hombres adultos, la N°30 de jóvenes y adultos y la N°13 de mujeres adultas. En las mismas, funcionan las Escuelas para Adultos N°15 y N°16. Si bien las propuestas educativas son equivalentes a las que se implementan en las escuelas extramuros, el desafío en este contexto de encierro es construir una escuela en un campo de tensión, de interacciones, diferencias y similitudes entre la lógica pedagógica y la lógica propia de las instituciones de encierro, centrada en un ideal correctivo y normalizador.

El enfoque y la metodología que guiaron este trabajo fue de carácter cualitativo. El procedimiento que se utilizó fue no probabilístico intencional y los instrumentos de recolección de datos fueron las entrevistas abiertas y semiestructuradas a estudiantes, docentes, directivos, jefes de área y directores del SPF, información que se complementó con observaciones de campo y relevamiento documental (legajos educativos).

Palabras clave: educación-identidad-derecho-encierro punitivo.

## **Hipótesis**

La educación es un derecho fundamental para transformar y dignificar la vida de las personas privadas de libertad, dado que habilita nuevas oportunidades y permite dotar de nuevos sentidos al encierro.

## **AGRADECIMIENTOS**

Gracias a mi familia por estar siempre con una palabra de aliento y comprender mis ausencias en momentos familiares de días completos ... sabían que estaba con mi tesis.

Gracias a Juancito, quien con solo 4 añitos intentaba entender que la tía tenía “trabajo”. A pesar de que se hizo larga la espera para continuar con nuestras tardes de parque y noches de pijamadas, esperó pacientemente mucho tiempo.

Gracias a ella, mi abuela, que con casi 80 años más que Juancito, esperó con la misma paciencia para continuar con nuestras tardes de mates, aunque nunca dejó de estar presente con sus panificaciones caseras, que me hacía llegar con algún familiar, que por cierto agradezco los mandados también.

Gracias a Daniela, mi directora, que voluntariamente aceptó acompañarme, guiarme y enseñarme tanto, que dispuso de su tiempo hasta los fines de semana y que me sorprendía con sus devoluciones más rápidas que mis producciones.

Gracias al profesor Rubén Cervini, mi co-director, quien sin ser especialista en la temática de contextos de encierro, aceptó el desafío de acompañarme y guiarme desde su saber; desechando a la vez el mito, junto a mi directora, que quienes dirigen trabajos de investigación “se cuelgan” o “no responden”, me siento una persona afortunada por esta excelente dirección, gracias a él y ella.

Gracias a Lucas, Fernando y Claudia, mis compañeros/a de trabajo, por preguntar, por compartirme materiales que sabían eran útiles para mí, por alentarme y cada vez que nos veíamos decirme: “ya falta menos”, “vos podés”. Sin que ella/os supiera/n, calaron hondo estas palabras.

Gracias a mi amiga Romina por sus palabras, su acompañamiento a la distancia y su préstamo, sin su grabador estaba perdida (por el contexto) y sin sus videos explicativos de funcionamiento también.

Gracias infinitas a docentes y directoras de las Escuelas para Adultos N°15 y N°16 que solidariamente cedieron su tiempo para compartir sus experiencias, opiniones y reflexiones, siendo fundamentales para esta investigación, aportando significatividad a mi trabajo y enriqueciendo mi experiencia personal y profesional.

Gracias especialmente a estudiantes que se mostraron predispuestos a ayudarme en todo lo que pudieran con este trabajo y brindaron testimonios que guardaré para siempre porque una vez más me hicieron sentir orgullosamente docente.

Gracias a autoridades y personal penitenciario, especialmente a Alejandro, que entendieron el objetivo de este trabajo y colaboraron con la mejor predisposición y también a aquellos que aceptaron a regañadientes, de alguna manera también fueron parte de este trabajo; y por qué no agradecer a aquellos que directamente no aceptaron interponiendo excusas porque también con este comportamiento estaban aportando material empírico para esta tesis.

## **DEDICATORIA**

A tres personas maravillosas...

Desde lo más profundo de mi corazón, dedico este trabajo a Claudio, mi esposo, quien siempre está a mi lado alentándome, cuidándome y atento a cada detalle para que nada deje de funcionar cuando me he dedicado días completos a este trabajo. Gracias por este acompañamiento incondicional, las recetas más ricas hecha realidad, mates calentitos y toneladas de tranquilidad.

Y también a Martina y Joaquín, mi hija e hijo, ellos son mi motor y quienes están desde su lugar en todo lo que puedan ayudar, desde dar o ceder, siempre presentes.

## INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas ya que empodera y abre puertas a múltiples y nuevos desafíos, su garantía representa uno de los principales desafíos que enfrentan los educadores, especialmente en un contexto como la cárcel, donde los derechos suelen ser vulnerados. Según Pineau (2008), debemos ser capaces de generar propuestas educativas que les permitan a los estudiantes construir nuevos soportes y anclajes, debemos lograr habilitarles la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social, lo cultural y lo político, propiciando la conexión (y muchas veces, la reconexión) con los entramados sociales que les garantice el ejercicio pleno de sus derechos.

Actualmente, en las cárceles, encontramos un colectivo social compuesto principalmente por “desocupados y pobres”, personas jóvenes -progresivamente el promedio de edad es cada vez menor-, varones en un 90%, detenidos mayoritariamente por delitos contra el patrimonio, por tráfico de drogas ilícitas y en menor medida por delitos contra las personas. La mayoría proviene de estratos sociales pobres, con niveles de instrucción bajos; escaso o desaventajado acceso al mercado laboral; un colectivo de individuos presos compuesto por personas vulnerables, entendiendo por ello el grado de fragilidad que poseen por la circunstancia de haber sido desatendidas en sus necesidades básicas y de contención. Todas estas situaciones acrecientan el riesgo de ingresar en conflictos con la ley criminal (Documento Educación en Prisiones en Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía. 2008)

Por ello, desde la perspectiva de la educación como derecho humano universal se pretende recuperar el horizonte de igualdad que implica la concepción del otro como sujeto de derecho para pensar desde allí propuestas pedagógicas que no sólo prevengan, sino que sobre todo habiliten situaciones que permitan la irrupción de algo nuevo, no predecible de antemano, que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia. Es necesario entonces dejar de pensar a la pobreza como una determinación que se instituye como natural y volver a mirarla como el producto de una operación social desigualitaria e injusta. Confiar en que la educación abrirá posibilidades aún no conocidas, significa dejar de tener una mirada que estigmatiza a la pobreza para pasar a otra que habilita enigmas para un futuro. Es una apuesta a que, frente a situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión, los/as educadores recuperen la posibilidad de desligar a los/as estudiantes de la profecía del fracaso futuro con la que llegan y de re-

situarlos en un lugar de la posibilidad, confiando en que ellos/as pueden aprender, que van a hacerlo y que ellos/as van a contribuir a ese proceso. Esta “igualdad de base” que implica pensar la educación como derecho se articula con generar espacios de cuidado basados en una apuesta en confiar en las posibilidades de aprender del otro -contra todo diagnóstico “objetivo” que pronostique lo contrario-, y con brindar conocimientos como medios de orientación para interpretar los contextos y permitir la comprensión de la propia historia.

A nivel nacional, la historia y las políticas educativas en contextos de encierro son recientes y han sido poco estudiadas (Frejtman y Herrera, 2010). En el año 2000, funcionarios del Ministerio de Justicia de la Nación tomaron contacto con la Unidad de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación a fin de considerar y poner en agenda la educación en cárceles federales. De ese contacto y de un trabajo arduo de diagnóstico, diálogo y negociación, surgió el “Convenio de cooperación educativa ME N° 13 de 2000” en el cual el Ministerio de Justicia se comprometía a habilitar el ingreso de docentes a las unidades penitenciarias, disponer infraestructura para las aulas y asumir los gastos operativos. Mientras que el Ministerio de Educación se ocuparía de la capacitación a directivos y docentes, provisión de material didáctico y equipamiento para las actividades educativas. Luego, cada provincia debería firmar su propio convenio de adhesión para vehicular las acciones en las cárceles correspondientes a su jurisdicción.

Frejtman y Herrera afirman que:

comenzaba un diálogo entre lógicas, prácticas y discursos que hasta el momento estaban escindidos” ya que antes de eso, la educación en las unidades penitenciarias federales era brindada por agentes penitenciarios, quienes solo se encargaban de la escuela primaria (...) no eran los docentes de cada una de las provincias quienes estaban en las aulas de las cárceles, sino que el oficio de educar estaba a cargo del personal de seguridad (que además tenía título docente). Afirman también que el relato del proceso de construcción de una política educativa federal para los contextos de privación de libertad deja en evidencia una “omisión significativa de los años noventa: las escuelas en contextos de encierro no habían sido consideradas en las actas correspondientes a la transferencia de los servicios educativos de adultos a las provincias. (2010, p. 21).

Entonces las mismas personas que tenían a su cargo la seguridad y el control de las personas detenidas, tenían en sus manos la tarea de educar. Por otro lado, muy pocas personas detenidas accedían a la educación en tanto esta no era entendida como derecho para todos y todas, sino exclusivamente como un beneficio en el marco del “tratamiento penitenciario”.

Sin embargo, desde esos años hasta la actualidad, se han producido importantes avances en referencia a la producción de normativas y gestión de políticas públicas, que se articulan con programas y acciones institucionales o políticas implementadas por escuelas, universidades y organizaciones de la sociedad civil, que están orientadas a la ampliación de derechos y la inclusión social de las personas privadas de libertad ambulatoria y liberadas. Todo esto, pone en tensión a la cárcel, ya que presenta una política disruptiva respecto de lo anterior.

En este sentido podemos afirmar que la escuela es una de las instituciones que irrumpe en la lógica carcelaria y la pone en tensión; tensión que no se trata de erradicar porque es propia de la convivencia y articulación pero que sí se trata de acomodar, reubicar y (re) pensar en pos de continuar trabajando. Ambas, conviven y comparten una genealogía similar, pero a su vez prácticas y mandatos bien diferenciados; es decir, las lógicas de estas dos instituciones, escuela y cárcel difieren significativamente. Si bien, el campo de la educación se está haciendo lugar en el mundo del encierro, en la cotidianeidad de la escuela intramuros, el/la docente se encuentra con la estructura de la seguridad y el control de las cárceles, donde se prioriza el disciplinamiento y el castigo, lo cual representa, en muchos casos, un impedimento para que las/os estudiantes ejerzan su derecho a la educación, reconocido en las Leyes 26.206 y 24.660, entre otras.

El Servicio Penitenciario tiene bajo su responsabilidad el tratamiento y la seguridad de los detenidos. La Dirección de Cultura y Educación, es responsable de llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje de los internos. Los Juzgados tendrán a su cargo el seguimiento del sujeto detenido, en la faz penal, judicial, garantía de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes. Esquemáticamente, Scarfó (2003) lo representa así:



De esta manera, como señala Scarfó (2003) encontramos que dichas instituciones desde su responsabilidad tratan a un sujeto penal, un sujeto judicial y un sujeto de la acción educativa. Las sanas vinculaciones y las distintas tensiones entre estas instituciones deben integrarse en una política, que no haga más vulnerable la situación contractual del detenido y busque la reinserción real en la sociedad de tal individuo. La visión holística y ecléctica de estas instituciones sobre un mismo sujeto, para dar respuestas a sus demandas y a las de la sociedad, deben de ser integrales y a favor del crecimiento emocional, social y cultural de dichos sujetos, como así también, imprimir en ellos el fuerte sesgo de ser sujetos de derechos. El avance en referencia a la restitución de derechos en este contexto se consolidó con la sanción de la Ley N°24.660, sus modificatorias mediante la Ley N°26.695 y la Ley de Educación Nacional N°26.206, fortaleciendo la educación y al mismo tiempo, interpelando la pedagogía y su convivencia en este contexto. En este marco normativo y regulatorio, encontramos una intersección visible que se funde en las tres leyes que hacen dialogar y tensionar la lógica del derecho a la educación y la lógica del castigo punitivo.

Para alcanzar este objetivo, la ley crea un régimen que pretende estimular el interés de las personas privadas de libertad por el estudio al permitirles avanzar en forma anticipada en el régimen progresivo de ejecución de la pena, a partir de sus logros académicos; premiando así el esfuerzo de aquellas que optan por proseguir sus estudios. La norma reconoce el derecho de todos aquellos que se encuentren privados de su libertad a la educación pública. En ese sentido, obliga al Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos aquellos que cumplan condena en algún centro penitenciario federal de manera igualitaria y gratuita. Dispone, asimismo que los internos deberán completar la escolaridad obligatoria (Bustos, 2022).

Por otro lado, la Ley de Educación Nacional 26.206 contempla a la Educación en Contextos de Encierro como una de las ocho modalidades del sistema educativo, que indica la obligatoriedad del Estado de garantizar los niveles de educación obligatoria a todas las

personas que se encuentren privadas de su libertad en el territorio de la nación. A su vez, está promoviendo también un concepto de educación amplio e integral al proponer entre sus objetivos ofrecer formación técnico profesional a las personas privadas de libertad, es decir, está ampliando el abanico de posibilidades y oportunidades de inclusión socio-laboral cuando recuperen su libertad. En este mismo sentido, otro de los propósitos explícito en el artículo 56 es “contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural”. Este reconocimiento, en conjunto con la extensión de la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la educación secundaria, supone una interpelación sobre el sector Educación de los establecimientos penitenciarios, aunque desde el año 2000 como se mencionó anteriormente, ya existía de hecho una articulación de acciones entre el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y el Ministerio de Educación de la Nación.

En resumen, las leyes mencionadas han generado debates y discrepancias, pero han dado pasos estratégicos en la posibilidad de acercar educación con perspectivas de derechos a una población vulnerada y relegada a los márgenes de la sociedad. Este marco normativo, delinea un escenario de oportunidades para indagar el territorio, para avanzar con nuevas líneas de acción educativa en un sentido amplio e integral. Por tanto, desde las escuelas primarias y secundarias, como desde programas y carreras universitarias y los distintos espacios de educación, formación y acción sociocultural promovidos y coordinados por organizaciones sociales, civiles y colectivos políticos y culturales, que muchas veces suponen articulaciones con el afuera, se observan grandes avances a nivel nacional. Sin embargo, aún no se ha profundizado el estudio de esta red de prácticas, políticas, acciones y normas, existiendo hasta el momento, muy pocas investigaciones educativas que se pregunten, cuestionen y colaboren a producir conocimiento sobre este campo, a construir sentido sobre el mundo de la educación en cárceles, a ahondar sobre la construcción de nuevas identidades en este contexto tan discrepante, oscuro y generador de ansiedades, entre otras cosas. Porque si bien la realidad que se muestra fuera de los muros es dificultosa, la que encontramos en la escuela dentro de la cárcel es aún mayor: deberá afrontar mayores desafíos, los cuales se relacionan con la complejidad del medio en el que se encuentra inserta la institución educativa. En un lugar donde un grupo de personas consideradas peligrosas para la sociedad son encerradas y aisladas a fin de ser “castigadas y reformadas”, un espacio dedicado a la educación no sólo

merece ser analizado desde el punto de vista curricular e institucional sino también desde sus actores y el contexto en el que éstos interactúan. Teniendo en cuenta que la cárcel es un contexto de exclusión, no se puede dejar de mencionar de lo que es excluido la persona presa como, por ejemplo, de su familia, de su vida societaria, de la administración de su propio tiempo y espacio. En esta exclusión, la persona presa va atravesando una ruptura con el mundo exterior y consecuente privación, drástica disminución y sustitución de estímulos sensoriales; mutilación del yo (la prisión se presenta con una sucesión de rituales que le hace perder su identidad). Comienza un proceso de despersonalización, que lo lleva a ser un “número” dentro de un colectivo masificado (Valverde, 2010).

Es entonces, a través de este nuevo posicionamiento, como estudiante de nivel primario o secundario, que la educación habilita otra identidad que, de alguna manera, se superpone no sólo a la de preso/a, sino, a la de ex recluso/a. Las autoras Martel y Pérez Lalli (2007) señalan, que la transformación puede devenir como posible en la medida en que la educación puede ofrecer a los estudiantes ciertas herramientas con las que ellos/as podrían construir o al menos comenzar a pensar en otro proyecto de vida. En cuanto a la identidad de estudiante, como hemos mencionado anteriormente, podemos decir que la educación, a través los significados construidos en las interacciones propias del proceso educativo, ofrece a las personas privadas de la libertad una oportunidad de “ser”, lo cual se traduce en un cambio de posición: de preso/a a estudiante. Sin embargo, dicho cambio no implica la sustitución de una identidad por otra, sino que la persona detenida vive o, más bien, transita entre una “doble condición” entre estar siendo preso/a y estar siendo estudiante en donde las dos identidades se mantienen en constante tensión. Esto trasluce una concepción dinámica de las identidades, de este modo, cuando los escenarios se modifican, los procesos de identificación se resignifican. Consideramos las identidades en tanto móviles, en tanto construcciones simbólicas que se realizan en torno a ciertos referentes, que ofrecen elementos para pensar(se), para posicionar(se), para comprender la realidad y a partir de ello buscar elementos para modificarla (Hall, 2003).

En este marco, el problema central de este trabajo será analizar las lógicas de las dos instituciones, escuela y cárcel, que difieren significativamente por lo que generan una tensión constante en el ámbito educativo. En el cotidiano, el/la docente se encuentra con la estructura de la seguridad y el control de las cárceles, donde se prioriza el disciplinamiento y el castigo,

lo cual representa, en muchos casos, que el derecho a la educación sea vulnerado. Los procesos de aprendizaje se ven usualmente obstaculizados por las tensiones entre las lógicas de funcionamiento señaladas, por ello, este trabajo apunta a indagar sobre los sentidos que los actores intervinientes en el contexto de encierro otorgan a la educación y cómo las acciones institucionales impactan en la conformación de la identidad como estudiante de las personas privadas de libertad, lo cual supone, conocer los obstáculos que interrumpen este proceso como así también las acciones que lo promueven. Explorar acerca de las consecuencias del encierro en esta construcción puede permitir indagar las tensiones, contradicciones, superposiciones, que se generan entre las diversas identidades de las personas en encierro. Las investigaciones, material bibliográfico, empírico y científico que abordan la educación en cárceles lejos está de ser abundante y mucho menos que ahonden en la realidad de las instituciones educativas en cárceles o que teoricen sobre la dicotomía educación-aislamiento, diálogo-censura, derecho-beneficio, entre otras. Intentar indagar sobre las miradas de todos los sectores y actores de estos sistemas, y las problemáticas que ocurren a diario, facilitará la búsqueda de nuevas formas de trabajo colaborativo que quizás deriven en soluciones, nuevos acuerdos y avances respecto a mejorar la calidad de los aprendizajes de las personas en estos contextos.

En síntesis, el objetivo central de este trabajo será establecer como incide el encierro punitivo en la construcción de la identidad de estudiante en las personas privadas de libertad. Al mismo tiempo, indagar sobre las acciones institucionales, tanto de la escuela como del servicio penitenciario, que intervienen en la construcción de esa identidad, prestando especial atención, además, a los diversos sentidos que la escuela adquiere en estos procesos y a cómo se ponen en juego las diversas identidades que conforman a las personas en los contextos de encierro.

Este trabajo de tesis se desarrolla en escuelas de la provincia de La Pampa que se localizan dentro de instituciones de encierro federales a saber: Escuela para Adultos N°15, ubicada dentro de la Unidad Penitenciaria N°4 (varones mayores de 21 años), Escuela para Adultos N°16 con dos extensiones áulicas en la Unidad Penitenciaria N°30 para Jóvenes y Adultos (varones entre 18 y 21 años) y en la Unidad Penitenciaria N°13 (mujeres mayores de 21 años). Se detallará más información en capítulo referente a la metodología que guía esta investigación como así también en el capítulo específico sobre Nivel Provincial, La Pampa.

Esta tesis está organizada de la siguiente manera: resumen, introducción y tres capítulos. El capítulo 1 incluye cuatro apartados: el estado de la cuestión, el marco conceptual que fundamenta este trabajo, una breve caracterización de la provincia de La Pampa, que incluye una descripción de las propuestas educativas en las cárceles provinciales, y la propuesta metodológica.

En el capítulo 2, se analiza la información obtenida desagregada en tres apartados y en el 3 se exponen las reflexiones finales. Por último, se incorporan las referencias bibliográficas y dos anexos para ampliar información que se considera relevante a la problemática abordada en esta tesis.

## **Capítulo 1**

### **Marco teórico y metodológico**

Este capítulo incluirá, como primer apartado, el estado de la cuestión de esta investigación que incluye un vasto recorrido por bibliografía que proporciona información general sobre cárceles en Latinoamérica y Argentina respecto a su población, el encarcelamiento como respuesta al delito y las consecuencias de la sobrepoblación. Esto brinda un marco de referencia punitivista y disciplinador donde el derecho a la educación se hace casi invisible e intenta resurgir a partir de las leyes que lo fundamentan y avalan, en este caso, a nivel nacional y provincial. También se desarrolla otro apartado donde se caracterizan las propuestas educativas que se implementan en contextos de encierro en esta provincia y las unidades penitenciarias federales que articulan con las escuelas de esta modalidad. Por otro lado, se definen conceptos teóricos clave para interpretar este contexto particular, las personas que lo habitan y transitan como así también los procesos que ellas atraviesan y desarrollan. Se citan pedagogos y profesionales nacionales e internacionales de reconocidas trayectorias que aportan conocimiento específico en esta temática. Por último, se explicita la propuesta metodológica que guía este trabajo para dar cuenta que la presente investigación es de carácter cualitativo y explicitar en ella las técnicas y métodos utilizados.

#### **1.1 Estado de la cuestión**

La búsqueda y revisión del material bibliográfico que se realiza en el presente trabajo para abordar la temática planteada conduce a recorrer las producciones latinoamericanas en primer lugar, luego las nacionales, y por último la producción provincial.

En este sentido, se tomarán como puntos de partida trabajos de investigación sobre cárceles latinoamericanas que abordan la situación actual de las prisiones, la educación como derecho social fundamental en contextos de encierro punitivo, y aquellas que tensionan la lógica penitenciaria del disciplinamiento y punición con fines de reinserción social ante la lógica educativa de emancipación y libertad (Bologna 2016, Juárez 2017, Giachino 2012, Bergman 2015, entre otros).

Respecto a la situación de las prisiones y cárceles, en el Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos -CIEP- (2009) se señala que podemos observar una tendencia progresiva de encarcelación creciente en los países latinoamericanos, en donde las personas privadas de libertad han aumentado de manera significativa de los años 90 a la actualidad. La mayoría de los países ha duplicado su población penitenciaria desde entonces, lo cual agrava el hacinamiento y la crisis de los establecimientos penitenciarios. Se pueden mencionar, por ejemplo, los numerosos motines y asesinatos de reclusos en Honduras y en Venezuela, entre otros países, clima de violencia que cuestiona las instituciones, limita las acciones de rehabilitación y las educativas en particular. Tornándose necesario entonces garantizar y generalizar las ofertas y la accesibilidad a la educación sobre todo en regiones de mayor marginación social y económica (CIEP 2009).

Otro de los documentos que aportan información sobre la situación actual de las prisiones de esta región, es Educación en Prisiones Latinoamericanas de la UNESCO (2008), donde se expresa que las acciones educativas se realizan en los establecimientos penitenciarios, pero en condiciones poco favorables. Además, que si bien es muy variable el porcentaje de reclusos/as que participan en las actividades educativas, por lo general es bajo, ante lo cual es pertinente preguntarse si la baja participación en las actividades educativas corresponde al escaso interés de los/as reclusos/as o a una oferta limitada o reducida de educación. Por ejemplo, en Argentina, la cobertura de la educación básica registra un promedio nacional de 20% de los internos/as y 7% en nivel medio. En Guatemala solamente 33% de los/as privados/as de libertad estudia y 67% no participa en los cursos. En Perú, la cobertura de atención del servicio educativo se ha incrementado en los diferentes programas, niveles y modalidades del sistema educativo penitenciario que asciende a unos 8,980 internos/as durante el periodo 2007, número que representa el 21.61% del total población a nivel nacional (INPE, 2008). En Honduras, el 10% aproximadamente recibe programas educativos. En la provincia de Sao Paulo, 35% de los/as reclusos/as entrevistados/as participa en actividades educativas (FUNAP, 2007). En Brasil, varias fuentes señalan que aproximadamente 18% de los/as reclusos/as tienen acceso a la educación. En Jamaica (país que no formó parte del estudio), se informa que 40% de los/as reclusos/as estudia, para tener una idea del acceso en una nación del Caribe. En Ecuador, de 16.055 internos/as en 2007,

hubo 2332 matriculados/as y de ellos/as, 1702 asistentes a los cursos. En Costa Rica, 2886 internos/as concluyeron algún curso de una población penal de 8388 personas. En Chile, se informa que 48% de los/as condenados/as no reciben atención educativa. En Colombia, 60.049 reclusos/as en los establecimientos del INPEC a nivel nacional, el 32%, es decir, 19.332 no ingresaron a programas educativos, según datos del año 2006. Los/as internos/as que acceden a los programas de educación formal son 18.190, es decir, menos del tercio de la población total. Es pertinente tomar en cuenta que las cifras proporcionadas por las instituciones gubernamentales son aproximativas ya que fluctúan debido a los ciclos lectivos y los diversos tipos de cursos. Además, hay que considerar que en realidad el número de internos/as inscriptos/as a menudo no corresponde con la cantidad de los que asisten a los cursos. Según indica el INPEC, los/as restantes son los/as internos/as que optan por la oferta en actividades laborales, deportivas, artísticas o que no desean participar en ninguno de los programas. Por lo tanto, es importante reconocer el esfuerzo de los gobiernos de la región, considerando que los recursos disponibles en los países latinoamericanos son menores (UNESCO, 2009).

Según el informe realizado en 2008 denominado Educación en Prisiones Latinoamericanas: derechos, libertad y ciudadanía, en las últimas décadas, la tendencia en los estados latinoamericanos es implementar acciones estatales basadas en una política penitenciaria destinada a solucionar los problemas sociales emergentes – conflicto social – habiéndose pasado de un estado benefactor a un estado punitivo. Esto se evidencia en el uso y ampliación del aparato represivo, aumento de las penas, construcción sostenida de establecimientos penitenciarios, leyes que reducen las excarcelaciones, entre otras medidas. A partir de esta política criminal emergen factores claves a destacar. El primer factor es el uso unívoco y excedido de la prisión como respuesta estatal ante el delito. Las consecuencias son: el encierro “preventivo” y la sobrepoblación penitenciaria, que tiene por correlato una serie de problemas, tales como la falta de personal de seguridad, de profesionales de salud, de educadores(as), de espacio físico, etc. En segundo lugar, el hacinamiento en los establecimientos penitenciarios, sumado al mal estado de la infraestructura física, genera una situación de violencia constante, una imposibilidad de lograr un tratamiento penitenciario acorde a las necesidades de cada persona, la imposibilidad de cumplir con lo que marca la ley y los tratados de Derechos Humanos, el aumento de enfermedades (tuberculosis y VIH),

la implementación de un trato indigno (maltratos físicos y psicológicos) y casos de torturas, etc. El tercer factor es la lentitud de la justicia y/o un proceso judicial que tiende a encerrar a las personas procesadas por períodos que no son acordes con una perspectiva de Derechos Humanos, tiempos que sobrepasan los 5 años de proceso sin sentencia (encarcelamiento preventivo), generando aglomeraciones de personas privadas de su libertad; todas ellas inocentes sometidas a la violencia intramuros. Un cuarto factor es la desatención de la diversidad de los colectivos sociales encarcelados en situación de vulnerabilidad. Que ya suelen arrastrar miradas discriminatorias y desiguales tanto de la sociedad en general como de las acciones y la gestión pública. La diversidad que se compone de colectivos sociales encarcelados como mujeres, niños(as), adolescentes, personas con discapacidad mental y física, drogadictos, portadores del virus VIH, valetudinarios, hospitalizados, provenientes de diferentes etnias, inmigrantes, extranjeros, personas con diferente orientación sexual, sancionados, bajo resguardo de integridad física, sectorizados, condenados a pena de muerte, con delitos u ofensas sexuales, entre otros colectivos.

Además, hay que sumar otros factores que se dan hacia adentro de los establecimientos penitenciarios y que intervienen en el momento de hacer un balance sobre la educación en los establecimientos penitenciarios en América Latina. Uno de ellos es el mayor peso del criterio de “la seguridad por sobre el tratamiento”, que condiciona el acceso a los derechos, entre ellos, el de la educación. Se señala como ejemplo: los traslados excesivos de detenidos/as de una unidad a otra con graves secuelas para el desarrollo educativo de las personas detenidas, una de ellas la interrupción de la trayectoria educativa y su dificultosa continuidad por el traslado de la documentación que la acredita. Al respecto, en la mayoría de los informes abordados, los profesionales y los directivos de las prisiones en Latinoamérica se cuestionan si la didáctica y el currículo que se emplea es la adecuada para educar a las personas privadas de libertad. Es pertinente mencionar que en algunos países se ofrece un currículo uniforme para adultos, incluso para aquellos privados de libertad. Esto sucede por ejemplo en Argentina y México, que la Ley establece que la educación que se imparta intramuros debe tener los mismos diseños curriculares que la externa, sobre todo pensando en la articulación al momento de recuperación de la libertad. Pero si bien se piensa en la continuidad de los estudios, nos encontramos con una dificultad como es el tránsito del legajo educativo cuando son trasladados a diferentes centros penales. Algunas veces la oferta

educativa de un centro penitenciario no corresponde a la oferta del centro del que se realizó el traslado. Sin embargo, se ha mencionado en varios países que no existe una coordinación entre los centros penales. En efecto, debido a una falta de articulación administrativa, no se transfiere la información necesaria (o expediente) para que un/a interno/a lleve a cabo sus estudios de manera continua a lo largo de su detención, cuando es trasladado/a e incluso después de que purgue su condena. Cabe mencionar que en algunas ocasiones los traslados son calificados como arbitrarios y sujetos a actos de corrupción. Respecto a Argentina, la Ley indica que federalmente el curriculum debe ser el mismo, puede variar en cada jurisdicción en cuanto a los tiempos de implementación de los nuevos diseños, pero se deben otorgar equivalencias para no interrumpir su trayectoria escolar debido al traslado.

Igualmente, podemos afirmar desde la información brindada en los documentos abordados que se observa un aumento de la presencia de escuelas públicas primarias de adultos o centros educativos en la gran mayoría de los Establecimientos Penitenciarios; la extensión de escuelas de educación media o secundarias; la diversificación y ampliación de los turnos/horarios de oferta educativa; la ampliación de espacios físicos; la incorporación del dictado de clases a cargo de docentes del nivel educativo público oficial; el desarrollo de programas culturales complementarios a la educación formal, etc. Otro aspecto para resaltar es que la educación en la mayoría de los países de la región latinoamericana es gestionada por el ministerio público de educación, recomendación que está contenida en toda la normativa internacional referida a la ejecución de la pena, en especial en las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos de Naciones Unidas<sup>1</sup>.

Continuando con la revisión de trabajos y producciones vinculadas con la temática de esta tesis, es necesario destacar la vasta producción que en materia de educación y cárceles se encuentra en nuestro país. Los trabajos enfatizan distintos aspectos, pero podemos mencionar entre los principales, aquellos cuyos autores demuestran que la cárcel a través del paso del tiempo y con toda la historia que la atraviesa continúa instaurando el castigo como justicia restaurativa y que, por ende, no ha avanzado en cuanto a sus propósitos o lo que es aún más preocupante, incrementa año a año la población detenida sin haber brindado una contribución

---

<sup>1</sup> Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos Adoptadas por el Primer Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, celebrado en Ginebra en 1955, y aprobadas por el Consejo Económico y Social en sus resoluciones 663C (XXIV) de 31 de julio de 1957 y 2076 (LXII) de 13 de mayo de 1977.

positiva a la sociedad civil-intramuros y extramuros. En tal sentido podemos mencionar los trabajos de Foucault (2015), Caimari (2004), Goffman (1984) y Garay (2000).

Otras producciones se centran en analizar desde una perspectiva judicial a la cárcel como institución de encierro y la violencia estatal que se ejerce con sus acciones, demostrando que generalmente son los sectores más empobrecidos de la sociedad quienes permanecen en estos circuitos de encierro y vulneración de derechos. Entre los más destacados mencionamos a Salvini (2014), Daroqui (2005) y Wacquant (2000).

También, durante este recorrido sobre el material que aborda la educación en cárceles, se puede encontrar aquellas investigaciones que abarcan a mujeres y menores en contextos de encierro donde diferentes autores/as concluyen que el modelo punitivo en relación con estos colectivos refleja la producción y reproducción de ideales de género, y sus roles sociales y que particularmente reproduce la diferencia de trato existente entre hombres, mujeres y menores. Por otro lado, enfatizan que el patriarcado indudablemente influyó en el tratamiento del castigo, especialmente a mujeres en nuestro país, en delegar el control penitenciario, casi por un siglo, en una orden religiosa que cumplió un rol disciplinador y moralista, perpetuando así los estereotipos de mujeres solamente útiles únicamente en la esfera doméstica. En este análisis podemos nombrar a Malacalza (2012), Samaranch (2022), Tabush y Gentile (2015) y Freidenraij (2011).

Otros trabajos abordan la educación en cárceles en clave de derecho humano, destacando su importancia para el ejercicio de otros derechos y como factor clave para un proceso de dignificación. En esta línea plantean la necesidad de pensar en el desarrollo de una educación de valores materializados en normas tales como la vida humana, la integridad personal, la libertad, la igualdad entre las personas, la tolerancia, la participación, la justicia, la solidaridad, el desarrollo humano; de actitudes y destrezas que promuevan el respeto hacia otro y el diálogo para la buena convivencia social. Como autores claves en esta temática pueden mencionarse Scarfó (2003), Gaete Vergara (2018), Magendzo (2002) y Rodino (2009).

A los efectos de fundamentar y ahondar en la temática planteada en el presente trabajo, nos centraremos en aquellos que demuestran que el acceso a la escuela dentro de la cárcel abre nuevas posibilidades para las personas privadas de libertad, lo cual conlleva a la construcción de nuevas identidades que interpelan su pensamiento y acción, permitiéndoles visibilizar

nuevos horizontes y posibilidades. Además, ponen en tensión las lógicas-punitiva vs educativa- que se encuentran en este contexto y que impactan directamente en esta construcción. En este sentido, retomaremos autores de renombrada trayectoria como Alicia Acin (2009), Mauricio Manchado (2012), Francisco Scarfó (2003) y Gladys Blazich (2007), quienes han trabajado la temática desde diferentes puntos del país, lo que permitirá ampliar el sentido de la educación en las cárceles de Argentina<sup>2</sup>.

Se toman en consideración también, investigaciones recientes que dan cuenta de la importancia de la educación en los procesos de construcción de nuevas subjetividades, entre ellas la de estudiante que es el tema central de este trabajo, entre ellas recuperaremos producciones de Luzzi y Rindone (2013), Gutierrez Gallardo (2020), Messina (2013) y Paroncini (2014) entre las principales.

Siguiendo la línea de investigación y pensamientos de los/as autores/as mencionados/as, haremos referencia a lo que afirman desde las lógicas de ambas instituciones, escuela-cárcel, para luego continuar con la importancia que tiene la presencia de la escuela, es decir, la garantía del derecho a la educación para generar un espacio educativo-pedagógico que ayuda en la construcción de identidad de estudiante que es la que entre otras, promueve un reposicionamiento de cada persona privada de libertad ante un nuevo mundo de posibilidades y de autohabilitación.

Los/as autores/as mencionados coinciden al plantear que la escuela en contextos de encierro funciona a modo de una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo, con lógicas de funcionamiento diferentes. En la primera, la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones, y en la segunda, la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación. Al funcionar las escuelas dentro de las instituciones penitenciarias, la lógica de funcionamiento de estas últimas condiciona a las primeras no sólo en los aspectos pedagógicos y didácticos, sino además en la distribución de poder. En este sentido, Blazich (2007) deja en claro que mientras la prisión apunta a la deconstrucción de los signos identitario de las personas a través de la modernización, la masificación, la clasificación y el despojo de todos los derechos e incluso el de la educación; la escuela intenta por otro lado,

---

<sup>2</sup> Cada uno de estos/as autores/as tiene sobrada producción en esta temática, cuyas obras principales se citan en la bibliografía.

reforzar la construcción de nuevas identidades. También menciona que la cárcel promueve a través de las características de la vida cotidiana que ofrecen a las personas privadas de libertad, en la cual la seguridad es prioritaria, la masificación de los individuos, su sometimiento y humillación mientras la escuela trabaja por despertar la responsabilidad, la autonomía y la dignificación de las personas. Conceptos también retomados por Acin (2009) cuando menciona en sus trabajos la reconstrucción identitaria que suponen la idea de constituirse en un estudiante preso con todas las exigencias que eso supone y procesos de diferenciación de con quienes no lo son; posiciones, que presuponemos, posibilitan (o no) que los sujetos cambien y puedan ubicarse en “otro lugar” y decidirse a actuar en ciertos límites. A propósito de los procesos de reconstrucción identitaria mencionados, esta autora se interroga acerca del alcance de estos procesos para imprimir nuevos sentidos a su vida y, muy especialmente, por las posibilidades de emergencia de lo que se denomina identidad proyectual, concepto que toma de Castells (1999, como se citó en Acin, 2009)—que aparece cuando los actores, sobre la base del material cultural disponible, construyen una identidad nueva que redefine su posición en la sociedad— o la prevalencia de la identidad resistencial, construida como respuesta a la estigmatización, considerando la adversidad no sólo de las condiciones objetivas en la cárcel sino también de lo que los relatos permiten inferir sobre sus historias vitales.

En este contexto, Blazich (2007) destaca como otra de las dificultades de la tensión entre las dos instituciones a la comunicación. Las dificultades de comunicación entre el personal de ambas instituciones para construir acuerdos basados en criterios comunes pero el manejo de la educación deriva en impedimentos para el normal desarrollo de las actividades académicas por razones ajenas a ella. A modo de ejemplo, pueden citarse la falta de valoración del espacio educativo, que conduce a la generación de un clima negativo por parte del personal penitenciario hacia la escuela, funcionando ésta como premio o castigo hacia los/as internos/as; las exigencias para el ingreso de los/as docentes a las unidades penales que implican someterse a revisiones y controles; el retraso o la imposibilidad de asistencia a clase por parte de los/as internos/as por requisas, castigos, etcétera.

En este marco, Manchado (2012) afirma que la prisión y la escuela vivieron por mucho tiempo en una agradable convivencia respecto a los objetivos de acción: encauzar conductas, producir cuerpos, docilizarlos, examinarlos y establecer una relación de poder-saber que se

expresaba en la vida institucional de ambas. Pero claro está que ambas instituciones sufrieron grandes modificaciones. Con una diferencia, la institución carcelaria sigue hoy insistiendo en sus mismos objetivos casi sin problematizarlos o, al menos, sin encontrar claras respuestas a los intentos de hacerlo, en cambio, la institución escuela ha podido establecer una complejización sobre la concepción de educar/educación por lo que difícilmente podamos encontrar, hoy, una definición de sus objetivos ensamblados con los de la prisión o, al menos, podemos reconocer algunas marcas o indicios que intentan –no siempre con éxito– establecer ciertas distancias.

Actualmente, siguiendo las ideas y afirmaciones de Scarfó (2003) sabemos que es muy común que en el ámbito carcelario se suela confundir el tratamiento penitenciario y la educación, impregnándole a ésta un carácter terapéutico y compensatorio de socialización (desde la perspectiva del tratamiento), que reduce el potencial transformador y el impacto auspicioso de la educación en tanto derecho humano y, por ende, no visibiliza su basamento fundamental que es la dignidad de las personas. Aquí vale señalar que los fines de la educación en los establecimientos penitenciarios son distintos a los fines de la pena. Considerar a la educación como parte del tratamiento penitenciario, lleva a pensar la educación como reinsertadora, resocializadora, reeducadora, rehabilitadora, entre otras calificaciones. Vale decir que la educación es un derecho humano fundamental – si algún “re” le cabe en su objeto – es la re-ducción de vulnerabilidad social, psicológica y cultural. En otras palabras, estas circunstancias hacen que las actividades vinculadas al proyecto escolar se vean reguladas por la estructura administrativa, vertical y rígida de la cárcel, donde el trabajo y la participación están condicionados por las normas de seguridad. Es decir, a la escuela que de por sí representa una realidad compleja, hay que sumarle la complejidad del contexto; así lo explican Blazich (2007) y Acin (2009).

Otro de los aspectos que nos interesa destacar de los trabajos mencionados es que señalan a la escuela como una institución fundamental en la formación de sujetos y puede plantear puntos de ruptura (o no) con respecto a otros dispositivos. Al respecto, Blazich (2007) y Scarfó (2003) coinciden que este es el lugar que puede brindar la posibilidad de abrir un espacio con reglas de juego propias que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación y señalan que los/as destinatarios/as de la educación en cárceles son sujetos de múltiples exclusiones, su existencia nos revela en primer lugar, una realidad educativa, la

incapacidad como sistema de incorporar y retener a la población cuando tiene la edad de integrarse al trayecto que le corresponde en el sistema educativo. Y, por otro lado, acusan una asociación entre exclusión y marginalidad que suele estar relacionada con bajos o prácticamente nulos niveles educativos que alertan sobre las necesidades de formación de este colectivo, si desde las instancias responsables se les pretende dar alguna oportunidad real de construir un proyecto de vida distinto al delito. Ya que en general, como señala Herrera (2008) fueron jóvenes provenientes de ciertos espacios territoriales (barrios situados en general en la periferia de las grandes ciudades o ciudades capitales), de familias con pocos recursos y que, no por casualidad, suelen contar con trayectorias educativas interrumpidas que generalmente significaron experiencias educativas de baja intensidad en el nivel del conocimiento, así como en el de los vínculos (con adultos/as y también con los pares).

En palabras de Blazich (2007), los/as alumnos/as que asisten a las escuelas en las unidades penitenciarias fueron y son sujetos de múltiples exclusiones. A las que ahora se suma una nueva, la privación de la libertad. Estudiar en la cárcel les permite recuperar al menos un derecho negado, el de la educación. De esta manera, el lugar ocupado puede ser no sólo el de recluso/a, sino el de alumno/a en un espacio que abre una posibilidad diferente.

En este mismo sentido Manchado (2012) enfatiza que la educación, en todos sus niveles, debe dejar de pensarse, en estos espacios, como un beneficio y elevarse cada vez más como un derecho que democratice la prisión y la sociedad toda; porque educar debe ser la posibilidad de encontrarse, dialogar, discutir, estrechar manos, liberar la palabra, la mirada, los miedos e incertidumbres. Además, menciona que en un contexto de encierro la educación no se limita al espacio áulico, que es también una caja de resonancia de aquellas voces que, repetidamente, son silenciadas; y que si bien, la educación en contextos de encierro no es una tarea fácil, es necesario romper el histórico coro de silencios que caracterizó a la cárcel.

Pero para que esto se dé, se necesita un sujeto responsable de sus actos que pueda asumir las consecuencias. Es por esto que retomamos lo que Acin (2009) plantea: “el supuesto de responsabilidad del sujeto es una condición para la educación” lo que implica decir sí o no, actuar en una dirección o en otra ya que, si no pensamos que el sujeto puede decir sí o no, lo ubicamos en una posición de no responsabilidad. Ella aclara que no es lo mismo responsabilizar que culpabilizar, diferencia que es necesario enfatizar en este momento histórico, en alusión al mensaje central de las políticas neoliberales, ampliamente difundido.

Además, enfatiza la responsabilización respecto a la constitución del sujeto de la educación en tanto éste se constituye cuando se le considera sujeto responsable (en medida acorde con su edad y situación) de los efectos sociales de sus decisiones particulares. Si esta atribución primera no se realiza, si el agente no otorga responsabilidad al sujeto, no es posible poner en marcha la disponibilidad de éste: que pase a ocupar el lugar de sujeto de la educación. ¿Por qué insistir en la responsabilidad del sujeto? En primer lugar, porque como dijimos es una condición para constituirse en sujeto de la educación; sin embargo, hay una razón más importante, las implicaciones que adquiere en el contexto de la prisión donde la responsabilización está ligada a la culpabilidad y ésta, a su vez, al castigo.

En este contexto, Scarfo (2003) y Acin (2009) señalan que se necesita reflexionar sobre la importancia de fomentar la autonomía, en el sentido de apropiación de un saber, hacerlo parte de uno y reutilizarlo en otro ámbito, que es central en todo proceso educativo y preside cada uno de los momentos del mismo, vinculado a la noción de aprendizajes emancipadores consistentes en la posibilidad de transferencia de lo aprendido a otras áreas de la vida del sujeto, fuera de la vista y del control de quien lo imparte y saliendo del contexto de la formación. Autonomía que es fundamental en nuestra constitución como sujetos capaces de discernimiento y juega un papel central en relación con la finalidad de la ley de ejecución de la pena privativa de la libertad, esto es, lograr que el condenado adquiriera la capacidad de comprender y respetar la ley. Nuevamente se generan interrogantes sobre cómo la educación que se desarrolla en las prisiones puede favorecer procesos en tal sentido, frente a una de las características de las instituciones totales, entre ellas la cárcel, como es la despersonalización y el despojamiento del yo, lo que incluye desbaratar o violar los actos que en la sociedad civil tienen la función de demostrar al actor, en presencia de otros, que tiene cierto dominio sobre el mundo, que es una persona dotada de autodeterminación, la autonomía y libertad de acción propia de una persona adulta. Tarea nada sencilla si se considera que esta limitación y anulación de las posibilidades de ejercicio de la autonomía ocurre todo el tiempo, en la organización cotidiana de la totalidad de las actividades que allí se realizan, constituyéndose de ese modo en un espacio de educación tanto o más formalizado y con tanta eficacia como el de la institución escolar que opera en su interior

Para ilustrar con ejemplos de trabajos de campo que realizaron las tesis seleccionadas para este trabajo, tomamos primeramente a Gutierrez (2020) y Luzzi y Rindone (2013) quienes

sostienen en principios, que la mayoría de las personas privadas de libertad a partir de su interacción en el ámbito carcelario y su vinculación con la escuela, de alguna manera, resignifican el escenario, valorizando la asistencia a la escuela ya que cuando se ha indagado acerca de las diferencias entre asistir o no, a la escuela, todos los alumnos<sup>3</sup> interrogados comentan sentirse diferentes a quienes no asisten a la escuela. Más allá de las motivaciones ya mencionadas acerca de su acercamiento a la mencionada institución y los beneficios perseguidos, se pudo reconocer la movilización de significados que, a través de la interacción en el espacio carcelario, modifican ciertos aspectos de los esquemas de clasificación que orientan la acción de los internos. En relación con esto, una de estas autoras reitera con otras palabras que uno de los principales hallazgos refiere a las motivaciones iniciales de los mismos para estudiar, las que estuvieron originadas por la necesidad de “salir” de la lógica carcelaria (del mal-trato, de las rutinas y los estereotipos, de la fajina), expresada en la reiterada frase “salir a estudiar”; sin embargo, esas motivaciones se fueron resignificando a partir de la reconexión con el conocimiento, de las satisfacciones encontradas en ese proceso y del redescubrimiento de sus capacidades.

Otra idea que surge de las investigaciones mencionadas hace referencia a la posibilidad que ofrece la escuela en cuanto a la intervención social en el campo pedagógico. En este sentido, Daroqui (2000) y Manchado (2012) enfatizan sobre el acontecimiento pedagógico que se tematice y visibilicen historias de personas privadas de su libertad que en este caso se formaron en contextos de encierro. Resulta un acontecimiento ya que estas personas con historias marcadas por la exclusión, por la marginación, por la privación de derechos, aparece en la escena pública generalmente a través de otras voces que las narran. Sus propias voces se encuentran silenciadas y no suelen salir a la escena social sino por discursos mediáticos, cargados de esa mirada externa y esquemática, teñida de un estigma social que las clasifica, las ordena, las exhibe como transgresoras de la ley y las condena. Generalmente, las personas privadas de su libertad son una población ignorada y silenciada; que no sale a luz por su condición de artistas, de pensadores/as, de estudiantes universitarios/as. Por el contrario, se las ubica en todo caso como receptoras, muy pocas veces se las reconoce como productoras de hechos culturales o educativos, mucho menos son tenidas en cuenta como parte fundamental del debate sobre la situación en contextos de encierro.

---

<sup>3</sup> Se usa el sustantivo en género masculino porque las personas entrevistadas fueron solamente hombre.

Por otro lado, Gutierrez (2020) advierte que los/as docentes habilitan situaciones desafiantes que colocan a los/as estudiantes en el camino hacia el reconocimiento de sí mismas como estudiantes. Después de años de haber internalizado el “estar siendo presas/os” como un estatus inamovible que los/as ubica en una posición de inferioridad y vulnerabilidad, al encontrarse dentro de la experiencia educativa, las/os participantes se encuentran a sí mismas entre el sentirse no merecedoras del estatus desde el cual los/as docentes los/as están reconociendo y el comenzar a descubrirse como, en efecto, dignos/as del yo que han elegido. Más aún, en un doble “proceso identificador” los/as acompañan en posición de pares habilitando un mutuo reconocimiento – como seres humanos – y posibilitando procesos de autonomización. El último sentido desde el cual su rol resulta clave en el anclaje de la identidad se relaciona con la autorización de las/os participantes a estar siendo y reclamar el estatus que han elegido y así emanciparse de un yo que les ha sido impuesto y que las/os condena. Hacer sitio, entonces, como la habilitación de espacios en donde los/as estudiantes puedan comenzar a ver/se, pensar/se y sentir/se de otra manera, de ir constituyendo/se desde una nueva posición, ahora como sujetos que son parte de un mundo que antes era vivido como ajeno; ya que el mundo vivido con anterioridad se encargó de negarlos sistemáticamente como sujetos y violentarlos a través del sistema, la escuela, la familia viviendo una experiencia de vida que no puede llamarse “social”. Estar siendo estudiante es como pintar o trazar horizontes de posibilidad a futuro. En consecuencia, encontramos que la identidad de estudiante se ancla en la posibilidad de proyectar un horizonte a futuro porque el espacio educativo dentro de la cárcel abre condiciones de posibilidad para pensar en un proyecto de vida distinto – a aquel que se les impuso al momento de caer presos. Como sostiene Acin (2009), cuando se trata de proyectar un futuro a corto plazo, es decir, en el día a día dentro de la cárcel, estar siendo estudiante da pie a romper con la rutina carcelaria como mecanismo de control y sometimiento y a incorporar, en virtud de mejorar el vínculo con el otro, nuevas formas de expresión, el desarrollo de cierta capacidad para controlar sus acciones y dar predominio a la palabra y, de alguna manera, contribuir en la posibilidad de imaginar un futuro, difuso pero que al menos se puede vislumbrar.

Las tesis de Luzzi y Rindone (2013) confirman que, aun siendo difícil, no es imposible, mediante los cambios reconocidos por muchos/as entrevistados/as en las investigaciones que refieren a otras formas de relacionarse con otros/as después de asistir a la escuela, al

desarrollo de cierta capacidad para controlar sus acciones, apelando más al diálogo y al uso de las palabras, cambios que se profundizan cuando media un proceso de reflexión interna que supone y a la vez alimenta la autonomía de los sujetos.

En referencia a las propuestas educativas y haciendo un análisis global, nos encontramos con opiniones que disienten en referencia a la cobertura alcanzada. Por un lado, los informes mencionados anteriormente sobre la región latinoamericana señalan que en nuestro país existe el problema, en el Área de Educación de Jóvenes y Adultos, que las ofertas son heterogéneas y no articuladas entre las diferentes provincias. Como consecuencia de la ausencia de criterios curriculares comunes a la modalidad de educación de jóvenes y adultos, cada provincia tiene una organización curricular diferente. La infrecuente capacitación de docentes y directivos, ya que este sector es de poca visibilidad en los sistemas educativos e históricamente no ha recibido la atención y actualización que necesitan. La cobertura educativa es insuficiente y la presencia escasa y desactualizada de la formación para el trabajo. A lo que se suma la opinión de Herrera (2008) diciendo que la educación en cárceles e institutos de menores dista mucho de alcanzar a todas las personas presas y de constituir una oferta educativa de calidad, con verdadero impacto en la vida de los sujetos y que esta falencia no puede relacionarse únicamente con un aumento demográfico y/o con un incremento de la tasa de delito. Por el contrario, se trataría de un conjunto de decisiones políticas que han privilegiado el recurso al sistema penal como modo de resolución de problemáticas sociales complejas<sup>4</sup>.

Sin embargo, Scarfó (2003), en contraposición a lo planteado precedentemente, pone en valor que hay indicadores positivos del crecimiento de la educación en cárceles como por ejemplo: la presencia de escuelas públicas primarias de adultos en la gran mayoría de las unidades penales; la extensión de escuelas secundarias; ampliación de espacios y turnos de las ofertas educativas; clases a cargo de docentes del sistema educativo público oficial; la presencia sostenida de universidades nacionales y una incipiente participación de la sociedad civil con acciones socioeducativas, entre otras; aún, los progresos no son homogéneos en todas las jurisdicciones ni en las diferentes instituciones, y en la actualidad conviven

---

<sup>4</sup> Esta autora retoma a Loic Wacquant (2000), quien sostiene que un Estado social ha sido reemplazado o travestido en un Estado penal o punitivo.

modelos de organización y prácticas de ambos paradigmas.

Si retomamos otra de las temáticas centrales de este trabajo como es la educación en clave de derecho, apoyando a Scarfo (2003), encontramos a Paroncini (2014) y Luzzi y Rindone (2013) quienes sostienen que, al hablar de educación en clave de derechos humanos en los establecimientos penitenciarios, obliga a combinar tres conceptos: la educación, los establecimientos propiamente dichos y los derechos humanos. Para su abordaje se necesita una mirada específica y compleja. Pensar los establecimientos penitenciarios, como dispositivo de castigo, control y disciplina social y como espacio en donde se confiscan a las personas que han trasgredido la norma, no implica pensar a estas personas como anormales o irregulares sociales. Esta conceptualización, que aún suele estar vigente, determina a los espacios de encierro en lugares proclives a la violación de derechos humanos. Por ello, el desafío reside en alcanzar una educación de calidad, concebida como un derecho humano indispensable, que obligue al Estado a dar con estándares de calidad iguales a la educación fuera de los establecimientos penitenciarios. Caso contrario, la carencia de educación puede ser considerada como un mecanismo que perpetúa las desigualdades, si consideramos que el derecho a la educación opera como un derecho “llave”, porque “abre” el conocimiento a otros derechos y a cómo ejercerlos. Es decir, que la educación facilita en buena medida el “defenderse de la cárcel”, ya que como sostiene Daroqui (2005), la cárcel “reproduce el sufrimiento que se trae desde afuera, produce nuevos sufrimientos y constituye sujetos degradados y mortificados. La institución carcelaria se convierte en el espacio donde se “guardan” aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido acceso a sus derechos básicos: educación, trabajo, salud; garantizándose así la producción continua de sujetos empobrecidos y estigmatizados.

Por lo expuesto, acordamos con Scarfó (2003), Herrera (2008) y Daroqui (2005) que es necesario promover el ejercicio del derecho a la educación lo cual implica, como se explicitó anteriormente, que las personas que llevan adelante el acto educativo en los establecimientos penitenciarios sean profesionales docentes formados por la agencia estatal educativa, que no formen parte del sistema penitenciario, y que se encarguen de reinstalar este derecho cada vez que el encierro y la institucionalización bloqueen su acceso y ejercicio. En este sentido, la existencia de docentes “civiles” no vinculados/as a la seguridad, lleva a que se presente una autoridad “pedagógica” y no una autoridad “custodiada” en el proceso educativo.

Por último, sintetizamos los aportes centrales de las tesis mencionadas vinculados con las subjetividades/identidades de las personas privadas de libertad y cómo estas se continúan construyendo en el adentro, rodeadas de estigmatización, sufrimiento y forzada adaptación a esas condiciones inhumanas que presenta la cárcel, y que la educación debe redoblar esfuerzos para contribuir a que este proceso de construcción revierta lo “esperable” por ellas y para ellas.

En primer término, haremos referencia a lo que Luzzi y Rindone (2013) mencionan en su trabajo en relación con el concepto identidad, a la mutación de este concepto con el paso del tiempo, estableciendo que en la actualidad se sugiere pensar o problematizar la cuestión de la identidad a partir de una teoría de la cultura y de los actores sociales, lo que implica una concepción asociada al habitus y las representaciones sociales que son internalizadas por los actores sociales, sean estos sujetos individuales o colectivos. Además, es destacable considerar que las identidades son en función de la legitimación intersubjetiva y relacional que se genera en los procesos de interacción y comunicación social, los cuales están enmarcados por relaciones de poder.

Acordamos con ellas por ejemplo, cuando mencionan que en el contexto de la cárcel se puede evidenciar la jerarquización del poder establecida entre los diferentes actores-penitenciarios e internos- los primeros son quienes tienen la autoridad otorgada por la ley como los responsables de garantizar la seguridad en la institución mientras los/as presos/as son quienes deben respetar las reglas que establece el código de convivencia, la legislación, las disposiciones judiciales, e incluso lo que el/la directora/a de cada unidad penitenciaria considere.

Hasta aquí hemos pensado el concepto identidad en su sentido singular, es decir referido a un sujeto y a su identidad personal. Pero si consideramos la existencia de actores colectivos corresponde concebir la idea de identidades colectivas, como identidades relacionales constituidas por grupos de individuos organizados o no, por comunidades o colectividades, caracterizados por compartir las representaciones sociales, un sentido de pertenencia semejante y una orientación común hacia la acción.

Por otro lado, la identidad colectiva constituye la dimensión subjetiva de un actor social colectivo; no siempre una identidad colectiva implica una acción colectiva o viceversa; y que estas identidades no tienen necesariamente por consecuencia la despersonalización y la

uniformización de los comportamientos individuales, excepto en casos como las instituciones totales. Distintas prácticas específicas como es una de ellas: el uso de uniformes distintivos por parte de los agentes del servicio que promueve una identificación entre pares y autoridades, a la vez que expresa la otredad frente a los privados de la libertad, determinan relaciones de poder que derivan en exclusiones y adhesiones a partir de configuraciones de múltiples polos de identificación, es decir lugares, roles o sentidos de referencia con los cuales el sujeto se identifica. Se parte de las interpelaciones entre sujetos, lo que significa que un sujeto/actor convoca por medio de prácticas y discursos a otros para que se produzca una identificación y su consecuente adhesión a las prácticas y discursos de dicha identidad. A partir de este ejemplo pienso en el uniforme del docente, que también define una otredad con respecto a los privados de libertad, sin embargo, es una otredad que no se define por una autoridad jerárquica verticalista, sino más bien horizontal. Si bien los roles son diferentes, las prácticas y discursos en un aula marca, podríamos decir, una otredad sin discriminación. De hecho, otra de las tesis, en este caso Paroncini (2014), afirma que la escuela colabora en posicionar al interno/a en tanto sujeto capaz de tomar decisiones que lo conduzcan a generar estrategias de poder que posibiliten un cambio ya sea inmediato (mejorar la calidad de vida dentro de la cárcel o su situación procesal) o una transformación que abra la posibilidad o perspectiva de producir cambios en su situación estructural de vida y, en consecuencia, romper con el circuito carcelario que impone, en mucho, su situación social. En correspondencia con esta proposición, Gutierrez (2020) opina que la identidad de estudiante se encuentra en permanente tensión con la identidad de preso y, por esta razón, la autora resalta la importancia de crear más estrategias con las que se pueda evitar la erosión de la identidad de estudiante.

En este marco, Paroncini (2014) considera que la movilización de los significados que se da en la interacción social se produce a partir de motivos que la orientan: uno referido a un “orden obligado” que tiende a reproducir las representaciones legitimadas (en nuestro caso de la escuela) en el terreno de las valoraciones morales; otro que se plantea en un plano que podríamos denominar como representaciones “estratégicas” donde la motivación se produce tanto por causas “cortoplacistas” (prácticas sostenidas en efectos inmediatos) o por una “motivación reflexiva” (prácticas transformadoras sustentadas en la construcción de valores alternativos). Esta última es la que a nuestro entender supone un empoderamiento del sujeto

que lo puede conducir a una transformación de la situación que atraviesa y así construir una identidad positiva que lo ayude a sobrellevar la vida en la cárcel y la vida después de ella, reduciendo ese estado de vulnerabilidad inicial, antes de ingresar en este contexto de privación de libertad. Es en esta línea que la educación que reciben las personas privadas de libertad debe dejar huellas y despertar la potencialidad de los sujetos para transformarse a sí mismos y a su acción en su entorno, como Gutierrez (2020) y Messina (2013) en acuerdo señalan, que sea una educación que cuenta con el potencial de posibilitar otras formas de pensarse, de decirse, de sentirse y de encontrarse; de ir construyendo (otro) yo que dé sentido a la existencia. La escuela es el lugar desde el cual se tiene que establecer cualquier tipo de relación con la construcción de (otras) identidades; de lo contrario serviría sólo para legitimar las prácticas y lógicas carcelarias que ven la educación como parte de un tratamiento que debe re-educar cuerpos salvajes (Daroqui, 2005).

Por eso, acordamos con Gutierrez (2020) cuando sostiene que aquí los anclajes o soportes de la identidad juegan un papel fundamental, puesto que permiten a la persona sujetarse a ese nuevo yo; así pues, la identidad va transformándose y va, simultáneamente, anclándose en la medida en que el cambio sucede. Pensemos que este cambio sucede desde su entrada a la cárcel, lo que marca fuertemente las características de un proceso de iniciación a la identidad del encarcelado, inicia una nueva biografía en un nuevo ropaje identitario: nace el sujeto preso. Esto hace que vivir en el encierro resulte una experiencia mortificante que despoja al sujeto de la identidad que había construido a lo largo de su vida y hasta el momento de su detención.

A partir de la imposición de la identidad de “preso/a”, Gutierrez (2020) expresa que los sujetos se vuelven objeto de tratamiento sobre quienes se va constituyendo una subjetividad para las personas presas que permea el modo de verse a sí mismo y de relacionarse. En consecuencia, la construcción de la identidad desde la posición de estudiante es un proceso que se encuentra en permanente tensión puesto que, como ya se ha mencionado en un inicio, las personas privadas de libertad han pasado ya por un complejo proceso de prisionalización y mortificación del yo; en donde, además, se les ha asignado una identidad no sólo institucionalizada, sino estigmatizada: la de delincuente y preso/a. Identidad que, desde una perspectiva interaccionista, se comprende no como una esencia inamovible que existe en el

interior de la persona, sino como un proceso que emerge en y de las relaciones sociales por medio de las cuales, nos vamos definiendo recíprocamente.

Finalmente, tomamos de este trabajo la siguiente afirmación “la identidad depende no sólo de la interacción, sino del contexto en el que ésta ocurre” por ello, pensamos en la importancia de ofrecer propuestas educativas presenciales en las cárceles, que sean de la misma calidad o aún mejor que las propuestas extramuros; que sea una educación que haga los muros invisibles para difuminar el efecto, al menos en el aula, del encierro punitivo y todo lo que hemos mencionado anteriormente que conlleva.

## 1.2 Caracterización de la provincia de LA PAMPA

En este apartado, presentaremos un panorama general del funcionamiento y características centrales de las cárceles de la provincia, prestando especial atención a la organización del sistema educativo que se brinda en dichos espacios.

La Pampa posee 364.560 habitantes según el último censo<sup>5</sup>, hay 4 cárceles federales y 37 lugares de detención provinciales distribuidas en todo el territorio pampeano. El último informe público realizado por la Dirección Nacional de Política Criminal<sup>6</sup> afirma que en esta provincia hasta el 2021, la población detenida en instituciones de encierro *provinciales* había mostrado un incremento con respecto a años anteriores, llegando a 401 personas detenidas, de las cuales el 99% son varones y el 50% oscila entre los 25 y 44 años. Por otro, la población privada de libertad en cárceles *federales* asciende en ese año, según el informe, a 575 personas detenidas, de las cuales el 91% son varones que promedian la misma edad que las detenidas en el ámbito provincial.

Respecto a las instituciones de encierro punitivo en el ámbito provincial, los lugares de detención son alcaidías, comisarías, subcomisarías, brigada de investigaciones y delegaciones mientras que en el ámbito federal son unidades penitenciarias que se dividen según el género, las edades, fases de supervisión (máxima, mediana y polivalente) y régimen (cerrado o abierto).

Si bien desde el Estado provincial se garantiza el derecho a la educación a todas las personas privadas de libertad, no todas las instituciones de encierro cuentan con escuelas, por ello, en aquellos lugares de encierro donde solo residen dos o tres personas, se designa un/a tutor o tutora que presta funciones en la Escuela para Adultos<sup>7</sup> de esa localidad y hace extensiva la propuesta educativa a las personas privadas de libertad. En otras palabras, en todo el territorio pampeano se cuenta con propuestas de educación de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos que articulan con la modalidad de Educación en Contextos de Privación

---

<sup>5</sup> INDEC, 2022. Habitantes en depto. Capital 120.473, dpto. Maracó 7.156, dpto. Toay 18.281 y depto. Utracán 17.933.

<sup>6</sup> Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP), 2021.

<sup>7</sup> En este caso, son Escuelas para Adultos extramuros que están en la misma localidad que la comisaría, o en su defecto se cuenta con una extensión áulica de la escuela cabecera, que puede garantizar el derecho a la educación de las personas detenidas.

de Libertad para garantizar el derecho a la educación a todas las personas, inclusive en comisaría departamentales, que son lugares de detención provisoria.

Existen 4 cárceles federales en la provincia, 3 en la ciudad de Santa Rosa: la Unidad Penitenciaria N° 13 para mujeres mayores de 21 años, la Unidad Penitenciaria N° 4 para varones mayores de 21 años y la Unidad Penitenciaria N° 30 de jóvenes y adultos para varones de entre 18 y 21 años. En la ciudad de General Pico, se encuentra la Unidad Penitenciaria N° 25, correccional abierto para varones adultos mayores de 21 años.

Dentro de los penales mencionados, funcionan las Escuelas para Adultos N° 15 y N° 16, las cuales ofrecen propuestas educativas de nivel primario y secundario, ambas dependientes del Ministerio de Educación provincial. En esta Jurisdicción, las escuelas se conforman como unidades pedagógicas, lo que significa que ambos niveles son parte de la misma escuela y cuentan con un solo equipo de gestión. Por las particularidades del contexto, ambas escuelas tienen una sede central<sup>8</sup> situada en el medio libre y las extensiones áulicas situadas adentro de los penales donde se brindan las propuestas educativas con acompañamiento del personal directivo y con roles pedagógicos o administrativos como son los/as auxiliares docentes, docentes y responsable pedagógica. Es de suma importancia que cada escuela pueda tener su sede afuera de los penales por las limitaciones que presentan los penales respecto al uso de teléfonos, internet y cadetería.

La Escuela para Adultos N°15 está localizada en la Unidad Penitenciara N°4, tiene 12 pabellones y una casa de pre-egreso, La Amalia, donde funciona una extensión áulica para garantizar el derecho a la educación a las personas que se alojan allí y que están próximas a obtener su libertad o ser trasladadas a la Unidad 25. De la población total de la Unidad, 380 se encuentran matriculados en la escuela cursando sus estudios de nivel primario o secundario. La escuela cuenta con un equipo de trabajo de gestión estatal conformado por docentes, auxiliares docentes, bibliotecaria, tutor sociopedagógico, facilitadora de nivel secundario, auxiliares de secretaría, responsable pedagógica y una directora.

La Escuela para Adultos N°16 está presente como extensiones áulicas en diferentes unidades de encierro, siendo éstas de dependencia provincial o federal, y perteneciendo algunas a instituciones de encierro punitivo, otras de encierro preventivo y otras de tratamiento de

---

<sup>8</sup> Sede central o escuela cabecera donde se desarrollan las acciones de secretaría mayoritariamente o se llevan adelante las reuniones quincenales de toda la planta funcional de cada institución.

adiciones, todas pertenecientes a la modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad. Esta escuela cuenta con una matrícula aproximada de 200 estudiantes, en nivel primario y secundario, distribuidas en diez extensiones áulicas, en localidades como Santa Rosa, General Pico y General Acha. Además de funcionar en lugares de encarcelamiento (unidades penitenciarias) y detención (alcaldías y comisarias), se extiende al Instituto de Adolescentes ex IPESA<sup>9</sup>, y al Programa Guadalupe-centro de tratamiento de adicciones con una sede varones y otra de mujeres<sup>10</sup>. La escuela cuenta con un equipo de trabajo de gestión estatal conformado por docentes, auxiliares docentes, bibliotecaria, tutora sociopedagógica, facilitadores de nivel secundario, equipo areal corrector, auxiliar de secretaría, responsable pedagógica y directora.

Las dos escuelas descriptas dependen de una Coordinación Provincial de Educación en Contextos de Privación de Libertad, la cual depende de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, es decir de una misma Dirección dependen dos modalidades, EPJA-Educación Permanente de Jóvenes y Adultos- y ECPL-Educación en Contextos de Privación de Libertad-, cuya dependencia directa es de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación provincial.

Dentro de las unidades penitenciarias mencionadas funcionan, además, Centros Provinciales de Formación Profesional dependientes de la Subsecretaría de Educación Técnico-Profesional del Ministerio de Educación Provincial. El Centro de Formación Profesional N°15 funciona dentro de la Escuela para Adultos N°15 mientras el N°16, lo hace adentro de algunas de las extensiones de la Escuela para Adultos N°16, brindando en ambos casos capacitaciones laborales y formaciones profesionales con certificación<sup>11</sup>.

Desde las Escuelas para Adultos además de brindar propuestas educativas de los niveles obligatorios, también se ofrecen talleres opcionales extracurriculares, y ambas son parte del

---

<sup>9</sup> Reemplazado por la Subdirección General de Dispositivos de Atención para Adolescentes Institucionalizados a partir del 03/01/2022, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de LP.

<sup>10</sup> Institución no gubernamental dedicada a la rehabilitación de adicciones desde 1998 en Santa Rosa, La Pampa. Organizada en una sede administrativa y dos comunidades de rehabilitación, una para personas de sexo masculino y otra, femenino.

<sup>11</sup> Ejemplos de algunos talleres, en la familia de horticultura: operario hortícola y cultivo de hortalizas de estación; familia de muebles y maderas: carpintería básica, carpintero de banco y construcción de muebles infantiles en MDF; familia de textiles e indumentaria: indumentaria deportiva y reparación y arreglo de indumentaria; familia de estética profesional: barbería y corte de tijera y navaja; familia de electricidad: auxiliar en instalaciones eléctricas domiciliarias; familia de marroquinería: diseño y confección de artículos de marroquinería y repujado en cuero; familia de gastronomía: elaboración de panificaciones básicas y elaboración de panadería dulce.

Programa Nacional Bibliotecas Abiertas desde el año 2010. Este proyecto consistente en proveer a las escuelas de una biblioteca (puede ser preexistente), entregarle un acervo bibliográfico actualizado, equipamiento tecnológico y capacitación a las y los bibliotecarios/as, tendiente a la promoción de la lectura e incentivar la motivación para que quienes aún no van a la escuela soliciten el ingreso, sostengan su permanencia en ella y egresen habiendo completado especialmente los niveles educativos obligatorios del sistema educativo. Las Bibliotecas representan un espacio privilegiado para poner a disposición de las personas privadas de libertad diversidad de materiales que los contacten con la cultura, que favorezcan la recomposición gradual del lazo con la sociedad, que habiliten caminos para el incremento de la inserción escolar y, por lo tanto, que incidan directamente en cuestiones relacionadas con la inclusión y cohesión social (Módulo introductorio de la Modalidad ECPL, 2022).

En las escuelas mencionadas y desde el Ministerio de Educación, teniendo en cuenta las particularidades y limitaciones del contexto de privación de libertad, se implementan acciones y programas tales como Feria de Ciencias, Parlamento Juvenil del Mercosur, Maratón de Lectura y Centros de Actividades Juveniles, experiencias que han resultado sumamente enriquecedoras y significativas para la formación integral de las personas participantes.

En materia educativa, otra de las instituciones presente en los contextos de encierro es la Universidad Nacional de La Pampa que ofrece carreras de grado, talleres de extensión y diversas propuestas de formación artístico/culturales.

### 1.3 Marco teórico

A partir del objetivo principal planteado en esta investigación, es necesario precisar conceptualmente cómo entendemos a la educación, quiénes son y qué rasgos distinguen a los sujetos de aprendizaje en un contexto de encierro punitivo como la cárcel, teniendo especialmente en cuenta los procesos de construcción de identidad que se producen durante el encierro. Se retomarán, para ello, diferentes autores de gran trayectoria en relación con diversas líneas de pensamiento en materia educativa y encierro punitivo.

Se planteará a la educación -como derecho fundamental de toda persona privada de libertad- a partir del abordaje freireano de la pedagogía de la liberación. Se abordará el concepto de trayectorias escolares reales/discontinuas y teóricas, imbricadas en una escolaridad de baja intensidad, siguiendo a Terigi (2009), a Kaplan (2006) y a Pineau (2008). Caracterizaremos, retomando a Kessler (2003), a los y las estudiantes que habitan las aulas en un contexto de encierro punitivo, recurriendo a las ideas de Wacquant (2001), Bauman (2005), Valverde Molina (1991) y Daroqui (2005) para ahondar en las características de la cárcel. Por último, abordaremos conceptualmente el proceso de construcción de identidades y subjetividades a partir de los planteos de González Rey (1997, 2008, 2013), Giménez (2007) y Arfuch (2002). Es importante tener presente que el modo en que las políticas estatales visualizan una problemática tiene gran impacto en los sujetos involucrados, ya que el Estado en sociedades como la nuestra resulta ser un legitimador decisivo de las identidades de las personas. En este caso, la política educativa apunta a un proceso de restitución de derechos que han sido vulnerados y, por consiguiente, incidido en las trayectorias de vida y configuración de las identidades de las personas con las que trabajamos. Todo esto implica considerarlos sujetos de derechos, con capacidad de participación en la medida en que sus derechos sean protegidos y garantizados. La educación puede, en estos contextos, cumplir una tarea de reducción de daños, frente al efecto desubjetivante que tiene el encierro para ellos/as. Y los/as educadores son aquellos que tienen la posibilidad y responsabilidad de ofrecer una mirada diferente, de imprimir una duda con respecto a la certeza que tienen los otros actores sociales y ellos respecto a sí mismos. Es decir, se espera que los educadores puedan trabajar con las personas privadas de la libertad desde otra suposición, otra expectativa, no concebirlas como “peligrosas” y abrirse a sus intereses, deseos y motivaciones. En esta línea seguimos a Freire

(2015), quien afirma que es necesario impartir una educación que supere la relación vertical entre maestro y educando con prácticas pedagógicas que favorezcan el crecimiento personal, y con aprendizajes que se producen dentro de una comunidad que también va transformando a sus miembros, sin arrogancia ni separación tajante entre los participantes del proceso educativo. Este pedagogo enfatizará lo que podemos denominar cualidad relacional del ser humano, que pasa a ocupar un lugar central en su visión del proceso educativo; donde, además, la educación comienza a superar la contradicción educador-educando para que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. Además, introduce el concepto de pedagogía de la movilidad, fundamentando que es necesario andar, no quedarse quietos, lo cual implica, estar abiertos al cambio y a la diferencia. Él sostiene que se aprende con alguien diferente, incluso con el antagonista, afirmando que una pedagogía del movimiento es una pedagogía de apertura hacia el otro, el diferente (Freire, 2018).

En estos contextos, este concepto de educación resalta la necesidad de hacer visible al otro, de hacerle saber que vale, de hacerle levantar la voz para que sea escuchado. En realidad, toda educación liberadora, posee un destacado carácter recíproco, es decir, se da “de todos con todos” y en un orden horizontal de las relaciones humanas auténticas. Esto presupone un sentimiento profundamente arraigado en el educador de que el otro es un otro del que también puedo aprender, además de una sincera fe en los hombres, en su poder creador para dotarse de un destino, y en que este destino puede adecuarse a sus necesidades profundas. Esta humanización implica el desarrollo de una equilibrada vinculación afectiva con los otros hombres y con el mundo, ya no gobernada por la cosificación, sino trasmutada en una suerte de amor maduro que describe bellamente como una relación fraterna (Fromm, 1974).

Entonces, la cárcel interpela e impulsa a pensar en el sentido de la educación en estos contextos: enseñar y aprender en contextos de encierro implica afirmar, preservar, efectivizar el derecho a la educación, fortaleciendo el hecho de pensar que otro mundo es posible, que, si las circunstancias cambian, el concepto de posibilidad asoma. Según Freire (2005b), la pedagogía necesariamente ha de ser una pedagogía del oprimido que implica un posicionamiento y un prolongado y arduo esfuerzo para llegar a la “liberación”. El hombre que nace de este proceso es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos. Retomando esta idea freireana, Frejtman y Herrera (2010) sostienen que pensar al otro como sujeto de derecho, con

posibilidad de crecimiento y con oportunidad de cambio, suponen la convicción de una profunda y fructífera relación entre educación, ciudadanía y política. Es imperioso que el posicionamiento de quien enseña sea el de construir un espacio de libertad donde el discurso del “no podés, ni nunca podrás”, casi instalado en cada sujeto encerrado, sea revertido a través de nuevas oportunidades. Oportunidades que serán indudablemente ofrecidas desde la escuela que se erige intramuros, la escuela allí desplegará su potencial como institución formadora para brindarles la posibilidad de dignificar sus vidas a través del acceso a una educación de calidad porque los/as educadores/as que trabajan allí conocen del enfrentamiento de lógicas, de las características del educando y el contexto que lo rodea. Por ello, la importancia de una educación liberadora que restituya voces y colabore en el proceso de construcción de nuevas identidades desde una relación de horizontalidad (entre educado-educando) a la que pocos están acostumbrados por estar inmersos en un ámbito jerárquico verticalista.

La interacción horizontal es ya una realización de la utopía de una sociedad sin oprimidos, es decir, una sociedad estructurada de forma que no cohíba la expresión de las personas. La utopía, pues, está ya presente en el medio para lograrla. No es un fin ajeno al momento actual, sino que se encuentra necesariamente en el proceso educativo. Pero, para que acontezca esta encarnación del ideal y sane el hombre, es preciso vencer a la carga ideológica que el sujeto oprimido ostenta, incorporada a sí mismo, especialmente cuando ha sido privado de su libertad y ha sido sometido a procesos de despersonalización y cosificación. Es un sujeto oprimido, con baja autoestima, que necesitará de una educación liberadora, emancipadora que brinde posibilidades para la construcción de un conocimiento como un acto político, desde la relación con el maestro y los demás aprendices dentro del aula, para pasar de ser un ser social pasivo a ser social activo, crítico y pensante de la sociedad en la que está sumergido. En palabras de Freire, este pensamiento crítico dentro del aula no puede llevar a las personas a ser seres negativos, por el contrario, el negativismo debe de estar totalmente alejado del pensamiento crítico para no sesgar la mirada a lo positivo que se está viviendo y poder seguir construyendo desde la realidad para que cuando recuperen su libertad, vislumbren la posibilidad de planificar un futuro acorde a sus necesidades. Es el educador quien debe despertar la conciencia de los estudiantes sobre las posibilidades que existen en el mundo

para que, en lugar de conformarse, puedan tomar acciones con el fin de transformar sus vidas (2005a).

A partir de estas condiciones, y teniendo en consideración que las prisiones son lugares complejos donde se concentran todas las dificultades de nuestras sociedades en materia de educación como fracaso escolar, analfabetismo, gestión de la diversidad y exclusión social, se debería pensar en cómo construir un espacio –el de la escuela– que valore a las personas como sujetos de derecho y promueva su autoestima, reduciendo su vulnerabilidad y mejorando su posición a nivel psicológico, personal y social. Por consiguiente, constituye un verdadero desafío y un inmenso compromiso gubernamental convertirlos en espacios educativos y conseguir que participen en el proceso no sólo los detenidos sino también sus familias, ya que la escuela, en cualquier ámbito en que se localice, sigue siendo una institución fundamental en la formación de sujetos, y puede plantear puntos de ruptura con respecto a otros dispositivos. En otras palabras, es la escuela una de las instituciones que puede y debe brindar nuevas oportunidades, ya sea desde la educación formal y/o no formal, que conciben a los sujetos de forma integral y como tal, potenciales receptores de propuestas que promuevan el desarrollo de capacidades para el ejercicio de una ciudadanía plena. “La escuela es más que edificios y paredes en la medida que sus cimientos se basan en las condiciones de posibilidad de fabricar lazos humanos” (Kaplan, 2022, p.11).

Según Blazich (2007), la escuela puede brindar la posibilidad de abrir un espacio con reglas de juego propias que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación. Consideramos que desde el espacio educativo se puede ayudar a tornar visibles los rasgos de construcción de subjetividad como estudiante en el aula, aún en condiciones de encierro punitivo. Por ello es necesario conocer las características del sujeto de aprendizaje que nos encontramos en esas escuelas y cómo dicho contexto incide en estas personas y en cada proceso que atraviesan para construir su identidad de estudiante.

Generalmente, en las cárceles nos encontramos con sujetos que han estado relacionados con la pobreza, la discriminación, la exclusión social y cultural entre otras dificultades; en su gran mayoría con trayectorias escolares discontinuas, asociadas al fracaso. En palabras de Carina Kaplan (2006), el sistema educativo argentino ofrece un recorrido por la estructura curricular que simbólicamente establece que ese recorrido realizado de manera lineal representa el éxito, marcando un lugar privilegiado asociado a peldaños, escaleras o cúspides; mientras las

curvas o sinuosidad de ese camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante. El sujeto adolescente o adulto que concurre a las aulas de las escuelas en contextos de privación de libertad ha recorrido un camino sinuoso y curvado hasta llegar hoy en día a querer retomar sus estudios. Sus trayectorias escolares reales han estado marcadas por discontinuidades y rupturas que hicieron que se alejaran de las llamadas trayectorias escolares teóricas, conceptos abordados por Flavia Terigi (2009) que explican la organización de los sistemas educativos actuales: organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción que han delineado un recorrido esperado y su duración estándar: un año calendario por cada grado.

En general, los/as estudiantes en contextos de encierro han desarrollado a lo largo de su vida, trayectorias escolares discontinuas, marcadas por repitencias, interrupciones de tiempo variado y abandonos. Es decir, estas prácticas escolares en el marco de la caracterización de la historia educativa presentan, en palabras de Kessler (2003), una escolaridad de baja intensidad: una escolaridad plagada de “desenganches” (de las actividades escolares), conflictividad (violencia contra compañeros, contra la institución), con repitencia reiterada, desconexión de la realidad, entre otras características. A esto hay que sumarle expulsiones del sistema escolar por indisciplina, el abandono por motivos económicos, una formación elemental en lo profesional y variados niveles de alfabetización. Los motivos de deserción escolares son diversos, a veces por trabajo y otras, por motivos económicos ya que se cuenta con un proceso de marginalidad y exclusión social al que está sometido un amplio y creciente porcentaje de la población, operando como disgregador social en aquellos sectores que no tienen sus derechos garantizados.

Por otro lado, una de las características propias de los sujetos de aprendizajes en estos contextos es la expresión oral y escrita que presentan características de rango operativo, que sumadas a las condiciones emocionales, contextuales e históricas personales generan una retracción del uso y mejoramiento de la palabra, además de una pérdida del pensamiento crítico. Se puede comenzar diciendo que existe un abandono de la lectura, como instancia de una educación permanente y, por ende, un achicamiento de las posibilidades del desarrollo personal de la mayoría de las personas privadas de libertad. Hay lecturas sólo de revistas, diarios, biblias, pero al no haber espacios y tiempos, ni procesos históricos personales de reflexión se quedan sólo con la información que reciben. Es decir, hay una vinculación

acrítica con las producciones de estos medios gráficos. Por otro lado, existe un limitado acceso a los medios audiovisuales y casi nada con las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Esto opera a favor de una desconexión con la información del mundo exterior, aumentando aún más la marginación social, cultural y potenciando las características del encierro (hasta casi no saber en qué fecha se está). También existe una limitación en el uso de la palabra escrita, ya que sólo se la requiere para cartas, pedidos de audiencia, lectura de los expedientes en su causa penal, entre otras circunstancias que configuran un acceso limitado a la información y a los medios de comunicación, dificultades serias en la comunicación interpersonal y un empobrecimiento en las posibilidades de crítica y expresión libre de los pronunciamientos propios y de los demás, afectando y conformando identidades y subjetividades (Scarfó, 2009). Por esto, la escuela y las bibliotecas en las cárceles adquieren una gran relevancia por ser los motores de las actividades en referencia a promover procesos de lecturas, escrituras y reflexiones como complemento a la formación obligatoria.

Pese al alto nivel de analfabetismo (32% en las cárceles) y a las trayectorias escolares discontinuas que encontramos entre las personas privadas de libertad, hay una alta demanda de alfabetización y educación básica en los centros penitenciarios: por ejemplo, en la provincia de La Pampa, la inscripción primaria ronda el 25%, el Ciclo Básico<sup>12</sup> rondaría el 65% y el porcentaje restante se encuentra en el Ciclo Orientado<sup>13</sup>, último ciclo para culminar el nivel secundario. Generalmente se observan aulas superpobladas en el Ciclo Básico<sup>14</sup> porque sus trayectorias han sido interrumpidas en un 7mo u 8vo año de la ley Federal, son muy pocos aquellos que llegan con una trayectoria anterior interrumpida en un nivel polimodal o 4to /5to año de nivel secundario para continuar sus estudios y obtener su título. Por ello, y sumado a las trayectorias que se interrumpen por los traslados continuos, la cantidad de titulados por ciclo lectivo, no suele ser un gran número.

En contraposición a lo que concebimos como escuela, para acercarnos a una primera reflexión sobre la prisión, y continuar dando un marco al contexto en el que las personas

---

<sup>12</sup> El Ciclo Básico equivale a 7mo, 8vo y 9no año de la Ley Federal de Educación N°24.195 y a 1er, 2do y 3er año de la Ley de Educación 26.206.

<sup>13</sup> El Ciclo Orientado equivale a 1ro, 2do y 3er año de Polimodal de la Ley Federal de Educación N°24.195 y a 4to, 5to y 6to año de la Ley de Educación Nacional 26.206.

privadas de libertad desarrollan su identidad de estudiantes, es que retomamos al sociólogo canadiense Erving Goffman (1984) quien afirma que las cárceles son instituciones totales, invernaderos donde se transforma a las personas. Entre algunos aspectos que señala Goffman con mucho detalle es el de las agresiones al yo, cómo se mortifica habitualmente y por distintos procedimientos la identidad subjetiva del interno: anulación del rol social, obediencia ciega, humillaciones en el trato con los superiores, desposeimiento de posesiones u objetos personales, uniformización, alimentación reglada, imperativos de confesar la vida privada en público, contaminaciones, control de movimientos (inmovilización, celdas especiales), violaciones de la intimidad, castigos y amenazas, malos tratos, entre otros; es decir, analiza los efectos devastadores que todos estos rituales de agresión tienen sobre el yo. En esta misma línea, la pedagoga argentina Gladys Blazich sostiene que “en la cárcel, el control de los sujetos se logra mediante la deconstrucción de los signos identitarios, a través de la homogeneización, la masificación, la clasificación y el despojo de todos los derechos, incluso el de la educación” (2007, p.56).

Claramente, estos/as autores/as demuestran que la práctica cotidiana en el encierro se inscribe en la lógica disciplinar, vinculada a lo punitivo y al castigo, mientras la lógica de la escuela se inscribe en la lógica pedagógica, tendiente a la autonomía del sujeto. Es sabido que el sistema carcelario no priva de libertad solo por el tiempo de permanencia de quienes habitan sus cárceles, la privación de libertad es estructural, porque imposibilita y marca a los sujetos en el ejercicio de la libertad aun cuando la alcanzan.

Si realizamos un breve recorrido por las diferentes funciones que ha tenido la cárcel a través del paso del tiempo, nos encontramos con que la cárcel, había sido pensada y creada por la sociedad moderna como espacio de resocialización, corrección, reeducación y readaptación de las personas calificadas como peligrosas, para que posteriormente el delincuente pueda reincorporarse al sistema social. Pues bien, en la posmodernidad, la cárcel deja de ser un espacio de transición y readaptación social para convertirse en lo que el sociólogo polaco Zygmunt Bauman (2005) denominó “depósito de carne”. La cárcel se torna un lugar donde expulsar e invisibilizar a quienes, mucho antes de haber cometido conductas contrarias a la ley penal, han sido excluidos/as del sistema educativo, del laboral, del de salud, etc. Es un depósito de sujetos incluidos en la sociedad desde la exclusión total o parcial (traficantes, mano de obra barata y esclava, desestabilizantes) y desde la imposibilidad de ejercer sus

derechos como ciudadanos. Ahora bien, devenida en depósito, se hacen necesarios nuevos mecanismos de adaptación que no tienen como horizonte la inclusión social por institucionalización, sino más bien el ajuste a las condiciones infrahumanas en las que se habita la cárcel.

En este mismo sentido, Wacquant (2001) plantea que la prisionización forma parte de un circuito a través del cual el sistema sociopolítico produce sujetos empobrecidos, que finalmente son encerrados-excluidos por esa misma condición. De esta manera, las cárceles funcionan en la sociedad a modo de depósito de aquellas personas que en cada momento histórico constituyen el sujeto o grupo social al que se le destina la función del encierro y el castigo. Se cree encontrar en el origen o la cultura una esencia determinante para el sujeto, se refuerzan los procesos de estigmatización que sufren estas personas, fundamentalmente jóvenes. Estas posturas tienden a reforzar la idea del delito como parte de una suerte de identidad inalterable de la persona, a partir de la cual se desprenden expresiones tales como “irrecuperables”, “inservibles”, “incurables”, etc.

Para caracterizar los efectos de la prisionización anteriormente mencionados, podemos citar al psicólogo y profesor español Valverde Molina (2010), quien sostiene que se debe tener en cuenta que la cárcel es un contexto de exclusión donde el preso es excluido de su familia, de su vida societaria, de la administración de su propio tiempo y espacio. En esta exclusión, la persona presa va atravesando una ruptura con el mundo exterior y consecuente privación, drástica disminución y sustitución de estímulos sensoriales ya que sus días transcurren en un mundo sin contacto con el mundo más allá de los muros. Por otro lado, atraviesa un proceso de despersonalización y comienza la mutilación del yo, que lo lleva a ser un “número” dentro de un colectivo masificado. Desde su ingreso a la cárcel, el sujeto pasa por una serie de despojamientos y humillaciones. El hacinamiento, la pérdida de intimidad, las ceremonias degradantes como las requisas, las formaciones de recuento, la reglamentación de las mínimas actividades cotidianas, lo llevan a un proceso de infantilización y de ausencia de responsabilidad personal.

Estos procesos, sucintamente enumerados, deben ser tenidos muy en cuenta en la práctica educativa. Debido a ellos, es común que el sujeto educativo manifieste atención disgregada, agresividad potencial, bajo nivel de resistencia a la frustración y comportamientos hiperreactivos. En palabras de la socióloga argentina Alcira Daroqui (2005), la cárcel

constituye sujetos degradados y mortificados al reproducir el sufrimiento que se trae desde afuera y producir otros nuevos.

Es dable aquí mencionar también las graves alteraciones de las nociones de tiempo y espacio que las prisiones provocan. Las largas horas de ocio, teniendo como límite visual y de circulación unos muros siempre cercanos, perjudican también el retorno posterior a la libertad, dada la dificultad de adaptación a las nuevas coordenadas de tiempo y espacio. Por esto, el consumo de drogas opera aquí como una especie de amortiguador psíquico que permite soportar estos daños mencionados, no es casual que las drogas de mayor consumo en las cárceles sean la marihuana y el alcohol, por tener un efecto tranquilizante, depresor del sistema nervioso. Como tampoco es inusual que esta persona llegue a las aulas de la escuela bajo los efectos de estas sustancias, por lo que es sumamente importante conocer a este sujeto y las acciones que lo rodean para comprenderlo. Parafraseando a Herrera (2008) para alcanzar una educación emancipadora es preciso que el educador tenga bien en claro cuál es su lugar y función en la institución, así como la distancia y diferencias con aquellos otros encargados de la seguridad. Si éstos últimos sostienen el ideal correctivo y disciplinario a través del control y la seguridad; los educadores ensayan espacios y tiempos radicalmente heterogéneos al del encierro. Frente a las habituales experiencias de sinsentido, el desafío de inventar y ofrecer otras posibilidades; frente al sentimiento de dolor, aceptación y reconocimiento sin negar la crueldad que toda situación de encierro conlleva; y frente a las situaciones de maltrato, el compromiso de sostener espacios de confianza y cuidado.

Conjugando las ideas desarrolladas hasta aquí concluimos que las instituciones de encierro lejos de cumplir con los objetivos de seguridad, socialización y adaptación se convierten en un depósito donde los detenidos no solo pierden su libertad ambulatoria sino que son apartados de todos sus demás derechos a la vez que despojados de los rasgos identitarios para poder controlarlos y degradarlos en la permanencia inhumana de la cárcel.

Por todo lo hasta aquí expresado, es necesario definir, comprender y explicar la cárcel y el encierro como un contexto particular que genera, por ello, subjetividades también particulares, entre otros aspectos, que suponen la redefinición de las identidades de las personas presas. “Se considera que el sujeto está en constante formación, que lo subjetivo no se produce sino en los contextos sociales e histórico-políticos. No hay, por lo tanto, un

modelo de sujeto universal, sino un modo de producción de subjetividad en cada cultura” (Florio, 2010, p.15), en este caso, la cultura carcelaria.

En base a esto, se hace necesario definir, como anticipamos anteriormente, los conceptos de identidades y subjetividades, siguiendo a autores como Arfuch (2002), Giménez (2007) y González Rey (2008) quienes se complementan en sus definiciones proveyendo un marco conceptual que apunta a un proceso en continua construcción, que es dinámico, único y personal dependiente de las interacciones personales y sociales.

Según Giménez (2007), en años recientes, el concepto de identidad ha tomado relevancia en las ciencias sociales por considerársele un elemento fundamental de la vida social, señala que por identidad, en lo referente a los actores sociales, entendemos el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural o a un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen como personas. Arfuch (2002) complementa esta idea afirmando que la identidad – en singular – será vista entonces como un ‘momento’ identificatorio en un trayecto nunca concluido, donde está en juego tanto la mutación de la temporalidad como la ‘otredad del sí mismo’. Es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros, a los que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la ‘aprobación’ de los otros sujetos. Supone una construcción social que se crea y se mantiene en la interacción, y que incluye tanto elementos individuales, como sociales, es decir, al hablar de identidad no se hace referencia a un individuo, sino a una persona, entendida como un sujeto socialmente constituido. Giménez (2007) señala que, para pensar las identidades, debemos incorporar también otros elementos constitutivos de esta noción como la pertenencia a una pluralidad de colectivos sociales, la presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales y la transversalidad de la narrativa biográfica y de trayectoria social. “Así, el individuo se ve a sí mismo – y es reconocido – como ‘perteneciendo’ a una serie de colectivos, como ‘siendo’ una serie de atributos y como ‘cargando’ un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable” (p.2). Es destacable considerar que las identidades son en función de la legitimación intersubjetiva y relacional que se genera en los procesos de interacción y comunicación social, los cuales están enmarcados por relaciones de poder. Por ejemplo, en el contexto de la cárcel podemos evidenciar la jerarquización del poder establecida entre el servicio penitenciario, representado tanto por

sus funcionarios como por los agentes, y los/as privados/as de la libertad. Los primeros son quienes tienen la autoridad otorgada por la ley como los responsables de garantizar la seguridad en la institución mientras los/as presos/as son quienes deben respetar las reglas que establece el código de convivencia, la legislación, las disposiciones judiciales, e incluso lo que el/la directora/a de cada unidad penitenciaria considere. Hasta aquí hemos pensado el concepto identidad en su sentido singular, es decir referido a un sujeto y a su identidad personal. Pero si consideramos la existencia de actores colectivos corresponde concebir la idea de identidades colectivas, como identidades relacionales constituidas por grupos de individuos organizados o no, por comunidades o colectividades, caracterizados por compartir las representaciones sociales, un sentido de pertenencia semejante y una orientación común hacia la acción. Giménez (2007) ofrece algunas proposiciones axiomáticas cuando desarrolla este aspecto, entre ellas que se requiere proximidad espacial entre los agentes individuales para poder constituir una identidad colectiva; no es condición necesaria la existencia de un grupo organizado para poder conformarla; no todos los actores comparten a igual nivel las representaciones sociales; la identidad colectiva constituye la dimensión subjetiva de un actor social colectivo; no siempre una identidad colectiva implica un acción colectiva, y que estas identidades no tienen necesariamente por consecuencia la despersonalización y la uniformización de los comportamientos individuales, excepto en casos como las instituciones totales.

En este mismo sentido, González Rey (2008) afirma que la separación de lo individual y lo social no permite ver que la organización psíquica individual se desarrolla en la experiencia social e histórica de los individuos, y tampoco permite considerar cómo las acciones de los individuos, las que son inseparables de su producción subjetiva, tienen un impacto que, de hecho, se asocia a nuevos procesos de transformación de las formas de vida y organización social. He aquí la relevancia de investigar sobre la incidencia del encierro punitivo en estas construcciones de identidades, subjetividades y relaciones individuales y colectivas, en un contexto donde los agrupamientos de personas son forzados y no elegidos, donde lo colectivo tiende a uniformar las acciones y sentires, a transformar lo individual, lo identitario.

La trayectoria de vida de los/as alumnos/as que están privados de la libertad son muy semejantes a la de muchas personas que sufren exclusión social y económica. Una exclusión que no implica que estén por fuera de la sociedad sino de los beneficios de una sociedad

democrática sustentada en los valores de los derechos humanos. A esta situación hay que sumarle el impacto del encierro que no solo trae consecuencias físicas sino también un alto impacto en la subjetividad.

Así pues, González Rey (1997) afirma que las personas son verdaderos sistemas portadores, en su subjetividad individual, de los efectos colaterales y las contradicciones de otros espacios de la subjetividad social. El sentido subjetivo aparece como una producción psicológica que no es lineal ni directa en relación con el carácter objetivo de la experiencia. El sentido subjetivo se produce por los efectos y las consecuencias de las acciones y de las relaciones simultáneas de la persona en los espacios de su vida social. Dichos sentidos son particulares y se forman de manera diferenciada en la vida social, a través de la historia y los contextos de esa vida social. Además, expresan las producciones simbólicas y emocionales configuradas en las dimensiones histórica y social de las actividades humanas; reflejan la historia, tanto de las personas implicadas en un espacio social, como de ese espacio social en su articulación con otros. De esa forma, el sentido subjetivo fundamenta una definición de subjetividad, que no se restringe a los procesos y a las formas de organización de la subjetividad individual, sino que implica la definición de una subjetividad social.

En este sentido, podemos decir que la subjetividad social es la forma en que se integran sentidos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto, como familia, escuela, grupo informal, etc. está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales. Desde esta perspectiva, analizamos las relaciones sociales dentro de la cárcel y la construcción de identidades de cada sujeto, especialmente la de estudiante que se construye en un campo de tensiones y en una red de relaciones impuestas por el contexto, relaciones condicionadas, limitadas y no seleccionadas por el sujeto en su totalidad.

En 2003, Gomes Da Costa en su libro “Pedagogía de la presencia”, hablaba de la importancia del reconocimiento de uno mismo y del reconocimiento de los otros como paso previo y necesario para “el cambio y la inserción en la sociedad”. Y agregaba, “no se trata de resocializar sino de ofrecer una oportunidad de socialización que permita concretar un camino más digno y humano para la vida, sólo así el sujeto podrá desarrollar las posibilidades traídas consigo al nacer” (p.43). Cuando esas posibilidades son negadas, cuando se le impone al sujeto un modo de vida, se le quita la posibilidad de elegir y se lo fuerza a atravesar

situaciones de injusticia, es cuando la violencia institucional, marca a fuego esos destinos produciendo formas de conducta que pudieran ser antagónicas “respecto de la moralidad y la legalidad de la sociedad que lo marginó” (2003, p.27). Sin embargo, existen instancias, en las que es posible comprobar que aún de esas conductas, aun habiendo sido un “marginal” es posible buscar y encontrar otras respuestas que, se traducen, a la vez, en otras modalidades y perspectivas de vida. En este sentido, ofrecer un (otro) espacio dentro de la cárcel, pero que, paradójicamente, parece no ser la cárcel es también abrir la puerta para pensar en un horizonte de posibilidades cotidianas que se relaciona con la identidad que los participantes han elegido: ser estudiantes.

Ahora bien, en paralelo a estas distintas condiciones de posibilidad cotidianas, podemos afirmar que las personas privadas de su libertad desde el estatus que están reclamando comienzan a esbozar un proyecto de vida en un futuro a largo plazo, ante la sensación de que el tiempo pasado en prisión ha sido inútil, ser estudiante abre la posibilidad para imaginar que no existe un destino inevitable, que todavía hay tiempo para construir una vida, porque como afirma Skliar (2017), la escuela puede proveer distintas vidas posibles a las que les ha tocado. Uno de los elementos principales en el proceso de dar sentido a nuestra identidad, para así poder imaginar un proyecto de vida a futuro, es la capacidad de no sólo reconciliarnos con nuestras identidades pasadas, sino de incluirlas en una interpretación unificada de nuestra experiencia presente. En este sentido, podemos ubicar el anclaje de la identidad de estudiante justo en esa posibilidad de construcción de una continuidad que da sentido a su propia historia, siendo en ese proceso, reconocido por los otros y por uno mismo como una persona, única y singular. Estar siendo estudiante es, pues, la posibilidad de bosquejar (múltiples) proyectos, de vislumbrar un mañana del que son partícipes reapropiándose del yo que les había sido arrebatado. El último soporte de la identidad de estudiante lo encontramos en el aprendizaje como un proceso que enriquece y transforma. Aprender es poner el conocimiento que se va aprehendiendo en función de un proyecto personal, es una decisión que permite ir desprendiéndose de lo que se es, deshacerse de lo que dicen y saben de uno, diferir de lo que esperan y prevén (Meirieu, 1998).

Entonces, si retomamos el concepto de aprender y el proceso de construcción de identidad en contextos de encierro punitivo, estar siendo estudiante es correrse de la identidad de preso y de la fatalidad que hay en ella, es salir de eso que se les había dicho que solo podían ser o

estar siendo, es como transitar un desprendimiento de estatus impuestos. Encontramos que para los participantes en el aprender hay un ir en contra de los distintos aprisionamientos que les atraviesan en su identidad de estudiante: estar siendo delincuente, preso, holgazán, mentiroso, incapaz. Aprender, es reafirmar (se) que sus destinos no están determinados, ni fijados de antemano, es hacerse obra de uno mismo y vislumbrar posibilidades.

A modo de síntesis final, consideramos que el desafío reside en construir una escuela que pueda dar respuesta a las necesidades educativas de estos sujetos que se encuentran privados/as de la libertad, advertidos de los cruces, interacciones, diferencias y similitudes entre nuestras prácticas educativas y la lógica propia de las instituciones de encierro: sus presupuestos, finalidades, modos de funcionamiento. Para esto, es necesario conocer esa lógica y construir propuestas permeables que puedan ir acompañando la ejecución de la pena privativa de la libertad ofreciendo espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales. Pensar el entrecruzamiento institucional prisión-escuela y describir las principales problemáticas que atraviesan y constituyen al sujeto en el encierro, cómo es construido y se construye asimismo a partir de las prácticas y discursos institucionales que lo interpelan (Manchado, 2012). En este sentido, Freire (2015) afirma que no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin ser capaces de intervenir en la realidad, sin ser capaces de ser hacedores de la historia y a la vez siendo hechos por la historia. Asumirnos como sujetos de la historia significa poder contar con instrumentos para elaborar una pedagogía crítica y una práctica que deberá basarse en la solidaridad.

“La pedagogía está más cerca de ser un arte” sostenía Paulo Freire (2005b), debe crear, transformar, posibilitar nuevas realidades, nuevos sentidos, nuevas significaciones; porque la educación, en todos sus niveles, debe dejar de pensarse, en estos espacios, como un beneficio y elevarse cada vez más como un derecho que democratice la prisión y la sociedad toda; porque educar debe ser la posibilidad de encontrarse, dialogar, discutir, estrechar manos, liberar la palabra, la mirada, los miedos e incertidumbres. Porque si bien la educación no baja los índices de reincidencia delictiva, ni es una solución mágica para combatir el delito, como sostiene Gutiérrez Gallardo (2020); sí reduce la vulnerabilidad de los sujetos que son proclives a dos procesos de marginación: el primero, cuando son excluidos/as de la sociedad, al no acceder a la educación, salud, y a condiciones dignas de vida; y el otro, al ser

excluidos/as por completo de la sociedad, penados/as con el encierro y los corolarios de la cárcel. “Solamente una sociedad que aprende a tratar con respeto y dignidad a aquellos que considera peores, podrá un día respetar integralmente a todos sus ciudadanos” (Gomes Da Costa, 2003, p.8).

#### 1.4 Propuesta metodológica

El enfoque y la metodología que guiaron este trabajo fue de carácter cualitativo. Esta manera de investigar es considerada como una forma de pensar más que como colección de estrategias técnicas. Los métodos cualitativos, como tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar, una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad (Morse, 2005<sup>a</sup>, como se citó en Vasilachis, 2006). La investigación cualitativa permite comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos. Provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Para enfatizar aún más esta idea, citamos a Creswell (1998) quien señala las siguientes entre las razones apremiantes para encarar un estudio cualitativo y realizamos ilustración con ejemplos propios de este trabajo de tesis:

1) *la pregunta de investigación comienza habitualmente con el término Qué o Cómo*: he aquí la necesidad de indagar qué sentidos le otorgan a la educación las personas privadas de libertad a la educación, como así también los demás actores intervinientes en el ámbito educativo en una cárcel y cómo incide el encierro punitivo en la construcción de la identidad de estudiante en este proceso de supervivencia en este contexto;

2) *el tema necesita ser explorado*: es evidente como se mencionó en la introducción de este trabajo que el material sobre esta temática no es abundante, ni mucho menos las investigaciones realizadas con esta población;

3) *la necesidad de presentar un detallado examen del tema*: sabemos de la necesidad de producir material empírico que colabore en la comprensión del contexto educativo en el encierro punitivo que promueva a su vez reflexiones en la temática;

4) *la exigencia de estudiar a las personas en sus situaciones naturales*: el encierro es un contexto muy particular que necesita ser comprendido desde adentro, solamente se puede entender a las personas privadas de libertad si realmente se conoce el medio, si las entrevistas se realizan in situ;

5) *la consideración del investigador como alguien que aprende activamente y puede narrar en términos de los actores en lugar de constituirse como un experto que los evalúa*:

indiscutiblemente quien investiga aprende desde el momento que pone un pie en la cárcel, de lo contrario, se perdería la posibilidad de saber, conocer, observar y fundamentalmente aprender, si se posicionara como evaluador y no como aprendiz.

Por otro lado, si nos centramos en las características que aluden a las particularidades del método, la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. Este tipo de investigación busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que la hace relevante. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre (Vasilachis de Gialdino, 2006). Por ello, se consideró seguir esta metodología para aportar al contexto reflexiones fundamentadas teóricamente que colaboren en la comprensión de las personas privadas de libertad, su entorno y los sentidos otorgados a la educación desde los diferentes actores intervinientes.

Los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa son, para Strauss y Corbin (1990, p. 20), “los datos –cuyas fuentes más comunes son, para ellos, la entrevista y la observación–; los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos para arribar a resultados o teorías; y, por último, los informes escritos o verbales. Esos datos deben guardar relación con la pregunta de investigación; ser, pues, recolectados intencionalmente y, cuando corresponda, ser recogidos en situaciones naturales”. Deben ser ricos y enfatizar la experiencia de las personas y el significado que le otorgan en sus vidas a sucesos, a procesos y a estructuras (Miles y Huberman, 1994, p.10). Es así que, en este caso, se utilizaron entrevistas abiertas y semiestructuradas acompañadas de observaciones de campo no participantes y revisión de fuentes documentales como son los legajos educativos y archivos digitales de los y las estudiantes. Se usó este instrumento para la recolección de información por considerarlo válido por el intercambio que permite habilitando no solamente la palabra sino también para el momento del análisis de los datos, el aporte del lenguaje no verbal, que es un lenguaje de signos expresivos, como el que se manifiesta a través de los ojos, la mímica, la expresión facial, los movimientos, gestos y posiciones del cuerpo y de sus

miembros, el acento, el timbre y el tono de la voz, etc., que contribuye de manera muy eficaz a precisar el verdadero sentido de las palabras (Martinez, 2006).

Considero necesario aclarar que mi propia experiencia laboral y profesional<sup>15</sup> en este ámbito ayudó a la comprensión del contexto en general, vías y acceso a la información necesaria, y también a ser flexible ante los imprevistos de este sistema. Por ejemplo, se debieron realizar entrevistas escritas, sin estar contemplado dentro del conjunto de técnicas elegidas, por una situación que surgió en la marcha de este trabajo, dado que, por impedimentos del Servicio Penitenciario Federal, no pudimos ingresar el grabador en una de las instituciones. Justamente por la fuerte imprevisibilidad que denota este contexto es que se optó por disponer de alternativas de técnicas o instrumentos, siendo conscientes del carácter provisorio pero dinámico que debía tener también el cronograma de actividades planificadas, para poder sostener la necesaria apertura que entraña la propuesta y que demanda una flexibilidad que desde las instancias previas de la investigación, se prolongó en todo el proceso de la misma, revisando, incorporando y generando permanentemente nuevos planteos, acorde con las novedades, permisos, prohibiciones, cortes de tránsito y descubrimientos que se produjeron en el trabajo de campo (Vasilachis, 2006). Es más, el desplazamiento en el campo algunas veces fue entorpecido por la rutina diaria de la institución carcelaria pero afortunadamente relajado en cuanto al acercamiento, diálogo y charlas con cada estudiante, por ser parte cotidiana de este contexto debido a mi propio trabajo.

El universo de escuelas que componen este trabajo son las Escuelas para Adultos N°15 y N°16, que si bien son denominadas *Escuelas para Adultos* como todas las que funcionan extramuros, estas dos tienen la particularidad de estar localizadas en contextos de encierro y por ello, todas sus extensiones áulicas<sup>16</sup> se sitúan en cárceles, alcaidías, institutos de menores o centros de rehabilitación como así también dan respuesta a las personas que se encuentran con arresto domiciliario.

Por situarse estas escuelas en un contexto de encierro, fue necesario incorporar a esta investigación a los actores de la otra institución, en este caso la de encierro, de las cuales

---

<sup>15</sup> Actualmente me desempeño como Coordinadora Provincial de Educación en Contextos de Privación de Libertad en la Provincia de La Pampa, Ministerio de Educación.

<sup>16</sup> Las extensiones áulicas pueden ser aulas o sub-sedes que dependen de la Escuela cabecera, la cual tiene su sede administrativa en el medio libre. Según la cantidad de matrícula en cada lugar es la cantidad de recursos humanos que se destinan.

solamente se seleccionaron aquellas extensiones áulicas que se localizan en las cárceles federales: Unidad Penitenciaria N°13 (mujeres mayores de 21 años)<sup>17</sup>, Unidad Penitenciaria N°30<sup>18</sup> (menores entre 18 y 21 años) y Unidad Penitenciaria N°4<sup>19</sup> (hombres mayores de 21 años).

Como el trabajo del Servicio Penitenciario Federal se organiza por áreas, fue necesario entrevistar como actor principal, al jefe o jefa del sector de educación, pero también, a los jefes y jefas de otras áreas que de alguna manera consideramos que podían aportar información sobre la educación en los penales por su contacto diario con las personas privadas de libertad. Además, se entrevistó a los 3 (tres) directores de las unidades seleccionadas y a su personal, como se mencionó anteriormente, 3 (tres) jefas/es de la Sección Educación, 2 (dos) jefes del área de seguridad, 1 (uno) jefe del área de trabajo, 2 (dos) jefas del área de asistencia social, 2 (dos) jefes del área administrativa y 1 (una) jefa del área de médica<sup>20</sup>.

En relación con la planta orgánica funcional<sup>21</sup> del Ministerio de Educación, se pudo contar con la palabra de ambas directoras y de 21 (veintiún) docentes de un total de 49 (cuarenta y nueve) docentes<sup>22</sup>, completando estas unidades de análisis con las entrevistas a estudiantes que hubiesen transitado por la escuela un tiempo igual o mayor a 2 (dos) años; en este caso se entrevistaron, 53 de un posible universo<sup>23</sup> de 80 aproximadamente<sup>24</sup>. Los /as estudiantes entrevistados/as fueron hombres y mujeres que cursan estudios de nivel primario o secundario y que podemos decir que en promedio de edad oscilan entre 20 (veinte) y 60 (sesenta) años, centrándose la mayoría entre la franja etaria de 30 (treinta) a 45 (cuarenta y cinco) años.

---

<sup>17</sup> Extensión áulica N°3 de la Escuela para Adultos N°16.

<sup>18</sup> Extensión áulica N°1 de la Escuela para Adultos N°16.

<sup>19</sup> Extensión áulica N°1 de la Escuela para Adultos N°15. Es necesario recordar que esta extensión cuenta con el penal propiamente dicho y la casa de pre-egreso La Amalia, situada a unos 70 metros del penal, donde se alojan los detenidos que tienen el beneficio de la libertad ambulatoria por períodos cortos de tiempo.

<sup>20</sup> En los casos donde no se cubrió el total de tres, lo que sería el 100/100 de la muestra, se debe a motivos de ausencia de ese cargo en la unidad (se cubre con otro actor del mismo servicio con otra función) o porque se negaron a hablar por la supuesta falta de autorización de sus jefes a nivel nacional.

<sup>21</sup> Planta Orgánica Funcional: la planta docente de la escuela designada por acto de designaciones públicas.

<sup>22</sup> De los 28 docentes restantes que no fueron incluidos en la muestra, 12 pertenecen a funciones que no se relacionan con la tarea de enseñar, tienen funciones administrativas y los otros 16 son docentes que han ingresado a la modalidad recientemente.

<sup>23</sup> Se detalla de un “posible universo” por porque es muy difícil tener un número exacto por los traslados continuos que no se dan a conocer al personal educativo con anticipación.

Con respecto al personal del SPF y de las escuelas, podemos agregar que todos/as contaban con una cantidad mínima de 4 (cuatro) años en sus puestos de trabajo y pudimos encontrar en cantidad equilibrada, hombres y mujeres. Se eligieron actores de ambas instituciones, escuela y cárcel, por ser necesario entender ambas lógicas de funcionamiento, sus relaciones y tensiones. La muestra fue intencional, se eligieron una serie de criterios que se consideraron pertinentes para obtener información significativa que permitiera conocer al grupo de estudiantes y demás actores intervinientes en la vida institucional de la escuela en la cárcel, focalizando en sus vivencias, experiencias, opiniones, reglas, normas de convivencia, entre otros aspectos.

Sin embargo, para que la tarea de investigación constituya un aporte, es necesario agregar a las palabras de los actores algo adicional; sea una síntesis, sea una interpretación, sea el desarrollo de un concepto, un modelo, una teoría (Morse, 1999<sup>a</sup>, como se citó en Vasilachis, 2006). Es, precisamente, su relación con la teoría, con su extensión, con su modificación, con su creación lo que hace a la investigación cualitativa significativa (Morse, 2002b, como se citó en Vasilachis, 2006).

En consecuencia, llegando a la última etapa de este trabajo, cuando se hizo necesario comenzar con la etapa de relacionar y contrastar los resultados con los estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico, se aplicaron las técnicas de categorización, estructuración y teorización que colaboraron en la organización, análisis y comprensión de los datos obtenidos para lograr las reflexiones finales como última etapa. El proceso de teorización aportó coherencia y lógica a la par del trabajo de contrastación para lograr unidad y sentido en la conclusión. “Una búsqueda de sentido que exige un esfuerzo hermenéutico a partir del cual es posible la comprensión del «otro», el relevamiento de su punto de vista. Se trata de un tipo de «desentrañamiento» que, a su vez, conlleva el desafío de profundización como de generación de teoría, y en el que el desafío interpretativo ocupa un lugar vertebrador de toda la estrategia teórico-metodológica” (Vasilachis, 2006, p.143). En cierto modo, podría pensarse que el análisis de datos cualitativos es un arte más que una técnica (Rodríguez Gómez, 1999).

Por último, reafirmamos que se recurrió a la investigación cualitativa porque en palabras de Morse (2003, como se citó en Vasilachis, 2006), los resultados de este tipo de investigación inspiran y guían a la práctica, dictan intervenciones y producen políticas sociales. Los

métodos cualitativos pueden ser empleados confiable y válidamente para evaluar, para documentar mecanismos de cambio microanalíticamente y para registrar transformaciones. En este sentido, y dentro de los resultados esperados de este trabajo de investigación consideramos que puede representar un aporte para resignificar las prácticas de actores vinculados a las escuelas y las cárceles y también en el diseño de programas y políticas públicas que favorezcan y garanticen el derecho a la educación en contextos de encierro.

## Capítulo 2

### Análisis de la información

A partir de las entrevistas, diálogo y reflexiones con los y las estudiantes privadas de libertad pudimos compartir sentimientos, emociones, pensamientos, opiniones y un pedacito de sus historias de vida que a través de recuerdos puestos en palabras se hicieron presentes a veces con lágrimas y miradas tristes, otras con sonrisas y ojos chispeantes como también con frases sin concluir y gestos que indicaban que era mejor no recordar...

Las observaciones y las entrevistas de campo realizadas, junto a la revisión de fuentes documentales, brindaron abundante información que fue analizada, procesada y organizada a partir de tres ejes: los sentidos de la educación para diversos actores, la educación para las personas privadas de libertad (PPL) y la educación como ventana a nuevas oportunidades. Estos ejes fueron a su vez desagregados en apartados para organizar mejor la información y analizar cada uno de ellos desde diferentes perspectivas.

#### 1- Los sentidos de la educación para diversos actores.

En este ítem se analizará el sentido que le otorgan a la educación diferentes actores vinculados con las instituciones centrales de este trabajo que son la cárcel y la escuela.

Intentaremos mostrar la diversidad de concepciones que se evidencian dentro de la cárcel y de sus aulas. Sintetizaremos, entonces, las voces del personal penitenciario que se desempeña en diferentes áreas<sup>25</sup>, incluida la educativa, así como los discursos de los propios docentes que trabajan en contextos de encierro.

#### 1.1 Miradas y sentidos desde el personal del Servicio Penitenciario Federal

La organización de las cárceles, aún en la actualidad responde a lo que Goffman (1984) denomina "instituciones totales o cerradas" cuyo fin es el control de los sujetos, el cual se logra mediante la deconstrucción de los signos identitarios de las personas a través de la

---

<sup>25</sup> Las áreas de tratamiento para la progresividad de la pena de las personas de libertad en una unidad penitenciaria federal son: División de seguridad (interna y externa), División Trabajo, Sección Educación, Sección Asistencia Social, Sección Asistencia Médica y Servicio Criminológico.

homogeneización, la masificación, la clasificación y el despojo de todos los derechos, incluso el de la educación. Las características de la vida cotidiana de las personas privadas de libertad, según sus relatos en esta investigación, coinciden con las que este autor menciona para describir su configuración, que se realiza sobre la base del plan y los objetivos de la institución, según se pudo entender de las opiniones relevadas a los jefes de área del SPF. Si bien, todo el personal penitenciario entrevistado aseveró la igualdad de las áreas de tratamiento en cuanto a la importancia de cada una de ellas, en esta organización se ve como prima la seguridad por sobre las otras áreas de tratamiento. Inclusive quienes dirigen los penales manifestaron que ninguna tiene prioridad por sobre otra. Pero a través de los relatos de los/as jefes/as de área se puede interpretar que la garantía de los derechos termina cuando interfiere la seguridad:

“En la cárcel prima la seguridad, eso dificulta mucho la tarea de enseñanza de los docentes, en la continuidad educativa, en la cantidad de alumnos que pueden asistir, en los días, en las interrupciones de las sesiones” (Jefe de área Educación 1<sup>26</sup>).

“Yo creo que ninguna tiene prioridad sobre otra. Todas convergen en lo mismo y cuando no haya un equilibrio, se produce una crisis. (Director SPF 1)

“No hay un área que tenga más importancia que la otra, sino todas forman un sistema complejo de interrelación que se mantiene en equilibrio y cuando esto no ocurre, estamos en problemas”  
(Director SPF 2)

En este mismo sentido, se observa cómo se considera a la educación, muy pocos de los/as agentes del servicio penitenciario lo interpretan como un derecho, si bien manifiestan en su discurso que es un derecho y que debe ser garantizado a todas las personas privadas de libertad, se trasluce una definición instrumental o compensatoria de la educación. En otras palabras, la educación sirve para que ocupen su tiempo, para cumplir con un área más del tratamiento como el resto (médica, trabajo, sociales...) o simplemente para terminar una

---

<sup>26</sup> Se clasifican los/as jefes/as de áreas y directivos, tanto del SPF como de las escuelas, con un número para no mencionar la institución a efectos de resguardar su identidad ya que al solicitar la entrevista se acordó el anonimato de cada persona.

etapa que no pudieron culminar en libertad, por ejemplo, finalizar el nivel primario o secundario.

“Pienso que los internos que estudian ocupan tiempo en el estudio necesariamente. Tienen que ocupar tiempo de estudio en el pabellón, lo que reduce el ocio, y al reducir el ocio, también se reducen los problemas interpersonales” (Jefe de área de Seguridad 1).

Por otro lado, es interesante ver cómo cambia levemente el trato y la mirada hacia la persona privada de libertad desde los/las agentes del SPF según su área de trabajo, siendo la más punitiva y disciplinadora, la del personal del área de seguridad. Desde el área de educación, los/as internos/as son llamados estudiantes y tratados como tal, a diferencia de las otras áreas donde se lo/a llama detenido/a o interno/a y se lo/a aborda desde diferentes concepciones. Podemos ver como desde el área de seguridad se considera a las personas individualmente como alguien que hay que corregir, disciplinar, marcarle rutinas y buenas conductas; que el paso por la cárcel sirva para mejorar sus hábitos de convivencia y comportamiento para reinsertarse de nuevo en la sociedad, no hablan del desarrollo integral de la persona para dignificar su vida como otro ciudadano más.

“Todos los internos tienen objetivos. Y educación es un objetivo que cumplir. Por ejemplo, cuando van a ser trasladados. Yo les digo que tienen que cumplir con los objetivos del establecimiento...”

“Nosotros tenemos que mirar por la convivencia intramuros. Ese es nuestro trabajo, bajar los índices de conflictividad. El interno tiene que cumplir con educación porque es uno de los objetivos y de los fines del tratamiento penitenciario” (Jefes de área Seguridad 1 y 2).

En esta temática, se hace imprescindible citar las palabras de un estudiante<sup>27</sup> respecto al comportamiento en relación con esta área:

“En un momento se puso muy difícil, la requisa no te dejaba pasar, esas son cosas que te marcan. Y que siempre vas a tener presente la lucha de los docentes. Y uno se pregunta por qué tantas trabas a

---

<sup>27</sup> Si bien en este apartado se seleccionaron testimonios de los agentes del SPF, se considera pertinente dar lugar a las voces de algunos estudiantes entrevistados que aportan veracidad a lo expresado pero desde otra perspectiva. Este criterio se mantiene a lo largo de este capítulo.

la educación en el servicio penitenciario” o... “el penitenciario a veces no te saca el colegio”  
(Estudiantes de la Escuela para Adultos N°15).

“Acá hay muchas más trabas que en el afuera. El servicio penitenciario lo único que pone son trabas. Acá adentro, sobrevivís” (Estudiante de la Escuela para Adultos N°15).

Por otro lado, desde el área de Asistencia Social, por ejemplo, se lo concibe como una persona con vínculos sociales y familiares, en un entorno de encierro, pero visualizando un entorno en libertad a futuro. Conciben a la educación como un derecho fundamental para mejorar los vínculos intra y extramuros, como nuevas oportunidades, como formación personal, como gestora de proyectos de vida, y no tanto desde la obligación por ser parte de un tratamiento penitenciario del régimen de la pena.

“Muchas de las personas que tenemos acá no cuentan con un DNI, lo que hace que ya en el afuera todos sus trámites se vieran retrasados, hasta una asistencia médica, por eso desde esta área le tramitamos su DNI” (Jefa del área Asistencia Social 1).

“Yo creo que una persona cuando va a educación va adquiriendo conocimientos y va adquiriendo la convivencia también, porque ellos al relacionarse en el área de educación no solamente se relacionan con los mismos miembros con los cuales conviven, suelen relacionarse con otras personas que son los educadores y otros educandos que no pertenecen al mismo pabellón. Entonces, esto permite otro tipo de socialización y a su vez cambios en su estructura de pensamiento. Luego, eso se lleva al pabellón como ocurre con un niño afuera, que va a su casa y socializa con su grupo de convivientes” (Jefa del área Asistencia Social 2)

“Por ahí lo que fomentamos desde el área también es esto de la educación. Más allá del secundario, que tenga una especialización en algún oficio que se puedan capacitar en algo que los ayude a poder formarse y trabajar, y a partir de eso, que puedan generar ellos mismos un recurso para solventar gastos dentro de lo que es el ámbito familiar. Y que no tengan que depender de otra persona que los contrate. Sí sabemos que el empleo formal, da una estabilidad, pero también sabemos que teniendo antecedentes, se complica mucho. Entonces, promovemos desde acá que tengan sus propios proyectos personales (Jefa del área Asistencia Social 1)

Analizando lo expuesto, afirmamos una vez más, que la cárcel es un “depósito de carne” en palabras de Zygmunt Bauman (2005) quien afirmaba que la cárcel se torna un lugar donde expulsar e invisibilizar a quienes, mucho antes de haber cometido conductas contrarias a la ley penal, han sido excluidos del sistema educativo, del laboral, del de salud, etc. En otras palabras, de este mismo autor, definimos a la cárcel como depósito de sujetos incluidos en la sociedad desde la exclusión total o parcial y desde la imposibilidad de ejercer sus derechos como ciudadanos:

“Para algunas personas es la primera vez que se encuentran con la cara del estado garantizándoles educación, no han tenido en el afuera la oportunidad de ir a la escuela” (Jefa del área Asistencia Social 1)

En correspondencia con esta falta de oportunidades e imposibilidad de ejercer sus derechos, también está la carencia del entorno familiar que los/as acompañe, que los/as guíe y contenga ante las situaciones que pueden derivar en el encierro:

“Muchos de ellos no tuvieron un padre o madre presente que los guíe, inclusive suelen tener sus padres o hermanos presos, lo que hace que ellos incurran en el mismo error” (Director SPF 1).

En esta misma línea, las opiniones de los/as jefes/as de área de médica, trabajo y administración destacan también los efectos que la educación provoca en cada persona de libertad en contraposición a los efectos denigrantes de la privación de libertad:

“La asistencia a educación forma la personalidad y el carácter de la persona propiamente dicho, por eso hay un cambio, se desenvuelven diferente, hasta en la vestimenta. Cambia mucho, se visten más prolijos. Andan más prolijos que uno que no asiste a la escuela y que no va a la parte educativa” (Jefe área de Trabajo 1).

“Educación es el único ámbito en la cárcel donde ellos pueden compartir más allá de si estudian o no, tienen trato con otros internos, tienen contacto con los docentes civiles y en general los docentes civiles que vienen son comprensivos, se adaptan a ellos, entonces eso a ellos los estimula, lo valoran y les gusta, los motiva a salir” (Jefa área de Educación 3)

“He visto cambios muy grandes. De los años trabajando aquí he visto chicos que han terminado el secundario acá y han arrancado la universidad. Cambia la expresión corporal de ellos, el modo de comunicarse, el modo de resolver los conflictos, el modo de dirigirse hacia las autoridades. Se produce un aprendizaje y un cambio que se ve en todas sus facetas” (Jefa de área de Médica 1).

En función de estos testimonios, destacamos cómo desde los pensamientos y expresiones del personal del SPF se trasluce la idea que lo vincular con la persona privada de libertad puede desarrollarse casi únicamente desde la escuela, pareciera que solo a la institución educativa le atañe el desarrollo y consolidación de los vínculos afectivos. Por otro lado, pareciera que la cárcel es ese lugar frío donde se produce el castigo de los cuerpos, la censura de la palabra y la rectitud del comportamiento, según Foucault “lo carcelario naturaliza el poder legal de castigar como legaliza el poder técnico de disciplinar” (2015, p. 354).

En complemento con este accionar está la intención de homogeneizar a los individuos:

“Al homogeneizarlos así, borrando lo que puede haber de violento en el uno y de arbitrario en el otro, atenuando los efectos de rebelión que ambos pueden suscitar, haciendo por consiguiente inútiles su exasperación y su encarnizamiento, haciendo circular de uno a otro los mismos métodos mecánicos y discretos; lo carcelario permite efectuar esta gran “economía” del poder...” (Foucault, 2015 p. 354):

“La idea o el intento que se hace es crear grupos homogéneos dentro de los pabellones para que no haya problemas de convivencia. Esto nos permite abordar otras problemáticas o poder abordar los movimientos diarios. Si nosotros tenemos que entrar mucho a los pabellones-como habrás visto vos- porque hay problemas en un lugar, tenemos que cortar el tránsito y eso también tiene sus repercusiones en educación” (Jefe de área de Seguridad 1).

Claramente, la cárcel no ha podido a través del paso del tiempo modificar esa estructura rígida de la lógica punitivista y disciplinadora de los cuerpos y mentes de las personas que tienen a cargo para su guarda. Desde los testimonios de quienes tienen esta tarea se observa cómo el sentido de la homogeneización intenta borrar los rasgos característicos de cada uno, si bien pareciera que el fin único es bajar el índice de conflictividad en la convivencia, indirectamente la cárcel intenta que la heterogeneidad no sea un rasgo distintivo de las masas.

## 1.2 Miradas y sentidos desde el área de Educación del SPF

En este espacio educativo- el “Área de Educación” para el personal del Servicio Penitenciario y “la Escuela” para el personal docente del Ministerio de Educación- conviven docentes civiles y docentes del servicio penitenciario que están a cargo de este sector, que si bien ellos/as no ejercen desde su rol profesional<sup>28</sup> y lo hacen desde el cargo que ocupan en la institución de encierro, se visualiza que tienen un trato diferenciado al resto del personal penitenciario en otras áreas. Quizás en ellos/as mismos/as entren en tensión ambas formaciones (agente Penitenciario y docente disciplinar) lo que hace que puedan ver a la persona detenida como tal pero también como estudiante, lo cual redundando en un trato más ameno y humano hacia quienes lo reciben.

En las entrevistas llevadas adelante con los/as jefes/as del Área de Educación claramente se observó esta superposición de visiones, sin dejar de lado, en algunos casos, la importancia que tiene la educación de las personas privadas de libertad en relación con el cumplimiento de los objetivos definidos para la progresividad de la pena. Es decir, la visión instrumental de la educación estaba presente en la conversación, pero en este caso, con un detalle que no es menor, que es tratar a la persona detenida como estudiante y todo lo que eso conlleva en el trato y mirada hacia el otro.

“Es como que nos separan del resto de los penitenciarios, el trato es diferente para nosotros (...) son estudiantes, es más, son como hijos, porque por la edad que tienen pueden ser nuestros hijos. Nuestro trato es así, que por ahí en otras áreas lo ven raros, lo ven mal, pero para nosotros, desde el momento que están con nosotros son estudiantes y los tratamos como tal.

Y a eso se ve que lo notan” (Jefa de área de Educación SPF 2)

Para reforzar este trato diferenciado que reciben desde el área de educación con respecto a otras áreas del SPF, una estudiante de la Escuela para Adultos N°16 decía:

---

<sup>28</sup> Quienes ocupan cargos en el área de educación del SPF necesariamente deben tener un título de profesionales de la educación (maestro/a o profesor/a de alguna disciplina)

“En ocasiones, no quería estar en el pabellón porque estaba cansada, pero venía el área de educación y la señora A<sup>29</sup> o la señora B me daban algo para hacer, buscaban algo, cualquier cosa me ponían en la biblioteca, lo que sea, pero no me decían ‘volvó al pabellón o no hay nada para vos’.

Siempre me ayudaron”.

“No encuentro diferencias, acá en la escuela nos tratan bien, todos, con respeto” (Estudiante de la Escuela para Adultos N°16, 20 años)

También es cierto que el trato más ameno por parte del SPF, área Educación, fue encontrado más en la cárcel de menores, lo que hace suponer que quizás tenga que ver con la edad de las personas detenidas.

En esta misma línea, podemos resaltar otro aspecto que es la cercanía que tiene el personal penitenciario de esta área con los/as docentes civiles con respecto al resto del personal, por ser quienes interactúan de forma directa en el espacio educativo. En el caso de esta provincia, se elabora el documento de Pautas de Convivencia Escolar con docentes y estudiantes para luego llevarlas a debate y consenso con el personal penitenciario de esta área. Es decir, se entiende que esas pautas de convivencia son tanto para los/as estudiantes como para toda la planta docente y personal del SPF que habita ese espacio, en otras palabras, para todos los actores del sector educativo, sin distinción de dependencia laboral.

“Acá todos nos atenemos a las mismas normas de convivencia para llevar adelante hábitos, normas y pautas de respeto, diálogo y buena convivencia” (Jefa de área de Educación 2).

“Tanto en la educación primaria como secundaria, ellos cambian su léxico, van adquiriendo herramientas como el lenguaje, en cuanto a modales, porque no solo se enseña lo curricular, también hay normas que compartimos con los docentes civiles como es el respeto, de cómo dirigirse, porque muchos de ellos no lo adquirieron ni en su infancia, y a esas cosas las tenemos que enseñar” (Jefa de área de Educación 3)

---

<sup>29</sup> Se definen como A y B por haber un compromiso con las personas entrevistadas que se iba a mantener toda identidad en privacidad.

Por otro lado, en una de las cárceles, ese trato diferenciado que existe desde la persona detenida hacia el agente del SPF según el área, es aparentemente trasladado a sus familias, lo que hace que al personal de la sección educación se lo distinga del resto:

“Acá se dio que han venido las madres a hablar con nosotros, con educación, porque quieren conseguir los papeles para que sigan estudiando en libertad o conseguirles las certificaciones originales, a eso yo lo considero positivo. Que se puedan generar vínculos, que eso no es de nuestra área<sup>30</sup>...pero bueno, eso es positivo, habla bien de lo que es la sección educación, tienen confianza hacia nosotros.” (Jefa del área de Educación 2)

Desde el área de educación también se apoya la idea de que la escuela se blinde de la estructura carcelaria, más allá de saber que la seguridad es una medida inevitable en este contexto, se promueve y acompaña a la escuela para que este espacio sea distinto y se distienda esa tensión de la guarda que existe en otros sectores, al acordar con la ausencia de agentes de seguridad en el aula o pasillos que las conectan; se promueve que la seguridad esté pero sin la presencia adentro de este espacio, sino que se garantice desde afuera.

“Ellos tienen que cumplir ciertas normas, más allá de las normas de convivencia, las normas de seguridad a diferencia de una escuela extramuros. Aunque antes estaban los agentes penitenciarios en las aulas, y eso de a poquito se fue. No tienen que participar, así los docentes con los estudiantes están tranquilos, y dictando clases sin que esté el agente en el aula” (Jefa del área de Educación 2).

“En general los detenidos tienen buena relación con los de educación, con los agentes que trabajan en esa sección” (Jefe del área Seguridad 2)

A través de lo expresado precedentemente observamos, a través de relatos de actores penitenciarios y estudiantes, que el trato desde la Sección Educación difiere levemente del trato que se brinda desde el resto de las áreas. En otras palabras, los y las estudiantes sienten que se los/as trata como seres humanos y además, la seguridad no se hace tan sofocante al ser este espacio más distendido que el resto de los ámbitos que ellos/as transitan, donde

---

<sup>30</sup> Refiere a que lo vincular con las familias se debe tramitar desde la sección de Asistencia Social.

constantemente un/os guardia/s de seguridad vigila panópticamente sus movimientos y acciones.

En este sentido, Bauman (2005) sostiene que, devenida la cárcel en depósito, se hacen necesarios nuevos mecanismos de adaptación que no tienen como horizonte la inclusión social posinstitucionalización, sino más bien el ajuste a las condiciones infrahumanas en las que se habita la cárcel. Aunque en contraposición a esta perspectiva, desde esta área, pareciera que sus actores comprenden el sentido de la educación y apuestan a un cambio, es decir, consideran que la educación transforma sus vidas y que ellos/as mismos/as son parte de este cambio por ser quienes facilitan o impiden esta interacción.

“Me pasó algo muy raro: un día vi sentados a una mujer con un varón cuando entré al aula, algo que no se podía dar por el contexto. Luego supe que lo permitían porque eran madre e hijo, entonces podían compartir el aula. Fue algo muy doloroso para mí” (Docente de la Escuela para Adultos

N°16)

El espacio educativo es el único lugar, en la cárcel violenta, donde se producen estos encuentros. La educación produce encuentros, vínculos, intercambios y cambios de miradas, de lo contrario esto no hubiese ocurrido. Desde la institución carcelaria también se contempla a esta sección como que no debería “contaminarse” del resto, como que es una isla dentro de esta institución cerrada, es la que está pintada de guardapolvos blancos y que suele ofrecer otros colores, en contraste con las tonalidades de los grises del resto del edificio. A veces también, es el lugar donde se silencia el ruido de las rejas con el himno nacional, con charlas alusivas a una temática educativa, una palmada alentadora del docente, una palabra, una sonrisa o simplemente, el ruido de tiza y pizarrón,

### 1.3 Miradas y sentidos desde el personal docente del Ministerio de Educación

Por otro lado, en tensión con las miradas y sentidos que otorga el personal del SPF a la educación, sumamos las opiniones y sentidos que le otorga el personal del ministerio de educación, quienes a pesar de las limitaciones del contexto apuestan a transformar la vida de

las personas detenidas y darle a la educación, el sentido que merece restituyéndola a su posición de derecho y no de beneficio.

“Nosotros tenemos la obligación como agentes del estado de restituir este derecho que les fue negado en el afuera. Y que quizás pueda ser una de las causas por las que estén acá hoy” (Docente de la Escuela para Adultos N°16).

“Es un desafío trabajar en contextos de encierro porque es muy difícil la permanencia y egreso de los estudiantes por la movilidad constante que tienen. Se debe hacer un gran trabajo de articulación entre las escuelas intra y extramuros para la continuidad de sus trayectorias” (Docente de la Escuela para Adultos N°16).

La mayoría de los/as docentes coinciden en que es un desafío diario dar clases en contextos de encierro porque los/as estudiantes tienen particularidades que en el resto del sistema no se ven. Acuerdan que es un compromiso de gran magnitud y de dedicación extra. Afirman que hay una exigencia determinada porque hay que percibir cuando entran a dar clases, cómo está el grupo, cómo está cada uno/a de los/as estudiantes, porque tienen la particularidad de la modalidad, de lo emocional. Dicen que hay días que están muy bajoneados por cuestiones que los exceden al estar intramuros como por ejemplo por la familia, por su condena, por la sociedad, por diferentes motivos.

“Mas allá del contexto, nosotros debemos pararnos ante la clase como garantes de un derecho. Tenemos la responsabilidad de ofrecerles la posibilidad de fortalecer ese derecho y darles las herramientas necesarias para estar en igualdad de condiciones a aquellas personas que no están privadas de libertad” (Docente de la Escuela para Adultos N°15)

Si retomamos a Kaplan (2022) y Blazich (2007) recordamos que la escuela es una de las instituciones que puede y debe brindar nuevas oportunidades, que conciban a los sujetos de forma integral y como tal, potenciales receptores de propuestas que promuevan el desarrollo de capacidades para el ejercicio de una ciudadanía plena. Además de sostener que la escuela sienta sus cimientos en las condiciones de posibilidad de fabricar lazos humanos y de abrir

un espacio con reglas de juego propias que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación.

La mayoría de los docentes insistieron en que es un desafío habitar la escuela en una cárcel, enseñar lidiando con las limitaciones que el contexto de encierro impone y la tensión que se presiente desde el momento que cruzan las rejas. En este mismo sentido, los/as estudiantes entrevistados/as pusieron en palabras el sufrimiento que padecen en el encierro, las consecuencias de ello y cómo la otra institución-escuela les permite sentirse en libertad con todo lo que esto implica física y emocionalmente.

“La lógica de funcionamiento de la cárcel condiciona nuestra tarea, no solo desde lo pedagógico, por ejemplo, no poder ingresar aparatos tecnológicos, sino también la vestimenta que debemos usar en el horario de clases, en no poder ingresar nuestros teléfonos u objetos personales” (Docente Escuela para Adultos N°15).

“Se complejiza mucho la tarea docente porque hay otras reglas y demases, es otro formato”  
(Docente Escuela para Adultos N°16).

“Es el lugar donde ellos pueden sentirse libre, pueden expresarse, pueden ser ellos. Pueden dejar de lado las limitaciones de la institución penitenciaria” (Docente Escuela para Adultos N°16).

“Es volver a ser alumno. Romper las barreras con el afuera para que no les cueste tanto volver”  
(Docente Escuela para Adultos N°16 y N°15<sup>31</sup>).

“Es aire, es el pulmón más limpio que hay dentro de la institución carcelaria” (Docente Escuela para Adultos N°16).

“Es el lugar para salir de la cárcel, para salir del pabellón, para sentirse calentitos o fresquitos o de tener a alguien con quien hablar que no sea su compañero de pabellón. Es olvidar su entorno”  
(Docente Escuela para Adultos N°16).

---

<sup>31</sup> Esta docente trabaja en ambas escuelas de esta modalidad.

En otras palabras, una docente de la escuela para adultos N°15 define a la cárcel y la escuela como “dos mundos que no terminan de unirse”.

Analizando las dos instituciones, se ve claramente desde los actores que las habitan y transitan, las tensiones entre las lógicas diferentes como plantea Scarfó (2003). Y todo lo que produce en la persona privada de libertad, cómo se siente en un lugar y en el otro, cómo actúa en consonancia con esos sitios, qué promueve en cada una de ellas el encierro y las marcas subjetivas que ellas dejan. Un breve relato de una docente de la Escuela para Adultos N°16, demuestra la rigidez que impone la cárcel en contraposición con el ámbito distendido que ofrece la escuela, y como señala Scarfó (2003) cómo se siente la persona detenida en un lugar y en el otro:

“Me ha pasado de estar dando clases y que me pidan permiso para hablar un ratito, y tomen ese momento para contar alguna noticia que recibieron desde afuera, o también me ha pasado que a algún estudiante lo invadan las lágrimas porque le ha pasado tal situación fuera de la cárcel y son cuestiones que no se pueden manejar”

En esta misma línea, consideramos relevante destacar en este punto algunos pensamientos de los y las estudiantes en referencia a lo que se dijo precedentemente que la escuela promueve y la cárcel censura o lastima:

“La escuela es lo más importante que tenemos acá adentro” (Estudiante  
Escuela para Adultos N°16)

“Educación nada tiene que ver con allá-con el servicio penitenciario-  
allá son más estrictos. Es más, si decís buen día es igual, no te contestan, pero si ellos te dicen buen  
día y vos no contestás, va un llamado de atención o una sanción disciplinaria. En cambio,  
acá en la escuela, te encontrás con sonrisas, es otra cosa, es otro mundo...Es tan distinto acá”  
(Estudiante Escuela para Adultos N° 16).

“Acá en la escuela hay mucha unión con el maestro, porque el maestro  
también reniega un poco con el servicio, como nos pasa a nosotros, entonces es como que nosotros  
nos aferramos a ellos y ellos a nosotros. Entonces es como que nos vamos ayudando” (Estudiante  
Escuela para Adultos N°15).

Por otro lado, analizando las palabras de los directivos de ambas instituciones, carcelarias y educativas, podemos llegar a la siguiente conclusión. Las directoras de las dos escuelas para adultos localizadas en contextos de encierro, entrevistadas para el presente trabajo, dejaron en claro que es una gran responsabilidad y un enorme desafío, que sienten al estar a cargo de una escuela para adultos dentro de una institución carcelaria. Reconocieron estar en continua tensión y que, si bien se intenta articular para una buena convivencia entre ambas instituciones, la tensión no desaparece.

“Como dice la historia, el repetido dicho del campo de tensión constante. A la relación entre escuela- cárcel la definiría como buena. Pero la definiría como una tensión constante, permanente.

Hay que estar constantemente hablando y mediando” (Directora Escuela para Adultos 1).

Mientras que la directora de la otra Escuela para Adultos expresó que:

“La relación escuela- cárcel ha ido mejorando. Y que esa relación, que en principios era tan dura, cuando empezaron a venir las normativas: que el servicio penitenciario no podía estar frente a grupo, por ejemplo. Y que la escuela iba a ocupar ese lugar...

Con el correr del tiempo, se ha ido articulando. Y creo que hoy están un poco más a favor de la escuela. Creo que esta relación se ha ido ablandando”.

Ambas directoras coinciden en que la escuela debe ser la institución que restituya ese derecho que fue vulnerado en la vida en libertad. En consonancia con esta posición uno de los directores del SPF supone que la escuela está dentro del SPF para que los internos puedan finalizar sus estudios, ya que la mayoría de las personas privadas de libertad, no han podido culminar la educación básica al momento de la detención; sin dejar de tener una mirada instrumental de la educación definiéndola como el medio para lograr su objetivo creyendo que contribuye al proceso de integración social. Uno de ellos agrega que la escuela está para que los residentes adquieran vínculos, reafirmando la idea que desde la institución carcelaria no pudiera generarse vínculos más allá de la penitencia, el castigo y el disciplinamiento. Por otro lado, una mirada sobre la educación con un tinte compensatorio, expresa que considera que la escuela puede brindar recursos para que adquieran conocimiento, una manera distinta

de expresarse, poder hacer otra cosa que no sea solamente las actividades que brinda el SPF y terminar los niveles educativos.

Para concluir la idea de la visión que se tiene sobre la institución cárcel y la institución escuela, claramente se distingue la opinión del personal docente respecto a la escuela como el lugar donde se tiene la necesidad de garantizar un derecho, la restitución de un derecho que les fue negado y la posibilidad de crear nuevas oportunidades para otros proyectos de vida; a diferencia del personal penitenciario quienes reiteran la idea de beneficio en relación con el derecho a la educación, como así también, de ser un medio para el cumplimiento con el tratamiento o de ser un objetivo más. En correspondencia con lo que opinó una de las directoras respecto a que la escuela estaba siendo cuidada un poco más por el SPF, uno de los directores del penal comunicaba que “la escuela debe blindarse con sus herramientas para no permitir que la cárcel se cuele por la ventana, debe blindarse y no permitir ser condimentada por esta institución cerrada”.

## 2. La educación para las personas privadas de libertad (PPL).

En este apartado, abordaremos lo que significa la escuela y la figura del docente para la persona privada de libertad. Todo lo que implica ser destinatario/a de una educación en clave de derechos humanos para impactar en la construcción de una nueva identidad, la de estudiante. Además, ahondaremos en comprender como esta identidad entra en tensión con la de preso/a constantemente al estar inmersos en un contexto de encierro que los despersonaliza por un lado, pero por el otro, les ofrece la posibilidad de construir la identidad de estudiante en el “pulmón” de la cárcel: la escuela, recorriendo sus aulas, sus pasillos, su biblioteca. Es importante también resaltar la relevancia que tiene la tarea docente no sólo para la persona detenida y su vida, sino también para las de su familia.

### 2.1 ¿Qué significa para la persona privada de libertad la educación y la escuela?

Si bien uno cree que la “señorita” de jardín o primer grado queda en los recuerdos de toda persona adulta, en este caso, en estos contextos, aparentemente no se ven esos recuerdos. Puede ser porque no han tenido trayectorias sostenidas en el tiempo, quizás porque no han

asistido a la escuela en edad escolar correspondiente, porque pertenecían a sectores vulnerados donde la vulnerabilidad de este derecho era algo natural o porque simplemente no existió esta experiencia, el trabajo arrebató esa niñez y la posibilidad de alfabetizarse para quedar relegados/as del mundo de las letras hasta que se encontró cara a cara con la escuela por obligación, en la cárcel.

Inevitablemente debemos abordar junto a quiénes son y qué significan los/as docentes, las trayectorias escolares discontinuas e interrumpidas, asociadas al fracaso, que son la razón principal por la cual las personas privadas de libertad asisten a la escuela. En palabras de Kaplan (2006), el sistema educativo argentino ofrece un recorrido por la estructura curricular que simbólicamente establece que ese recorrido realizado de manera lineal representa el éxito; mientras las curvas o sinuosidad de ese camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante. Como dije precedentemente, el sujeto adolescente o adulto que concurre a las aulas de las escuelas en contextos de privación de libertad ha recorrido un camino sinuoso y curvado hasta llegar hoy en día a querer retomar sus estudios.

“Mi experiencia escolar fue bastante mala, yo era insoportable, repetí un montón de veces”

(Estudiante Escuela para Adultos N°16, 19 años)

“Hice la primaria, afuera estaba haciendo el secundario, pero lo abandoné. No lo terminé, después me anoté en la nocturna, pero tampoco lo terminé. Y bueno, después vine para acá”

(Estudiante Escuela para Adultos N°16, 35 años).

“Hice séptimo grado bien, pero cuando estaba en noveno, repetí, me volví a anotar al año siguiente, pero hice hasta la mitad, Después, abandoné” (Estudiante Escuela para Adultos N°15,

28 años)

“En libertad estuve en 5 escuelas. Porque mis padres me iban cambiando, repetí solo 1 año”

(Estudiante Escuela para Adultos N°15, 41 años)

Sus palabras demostraron que sus trayectorias escolares reales han estado marcadas por discontinuidades y rupturas que hicieron que se alejaran de las llamadas trayectorias escolares teóricas, conceptos abordados por Terigi (2009). Evidentemente, su paso por la escuela desde sus infancias no ha sido significativo ni exitoso según los conceptos de

éxito y fracaso de Kaplan (2006). Igualmente, se puede observar que también sus vínculos han sido de baja intensidad (Kessler, 2003), una escolaridad plagada de “desenganches” (de las actividades escolares), conflictividad, con repitencia reiterada, desconexión de la realidad, entre otras características. A esto hay que sumarle expulsiones del sistema escolar por indisciplina, el abandono por motivos económicos, una formación elemental en lo profesional y variados niveles de alfabetización.

“Yo pasé de grado sin saber nada. No sé por qué me hacían pasar. Las maestras no te explicaban nada. Acá es diferente. Todas te explican, te alientan, te dicen, esto no se hace así, se hace de esta manera” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 20 años).

“En este contexto, la escuela me sirvió mucho, porque afuera yo no pude terminar porque tuve que trabajar desde muy chica trabajé” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 40 años).

“Estando libre no tenía mucha posibilidad. No pude estudiar, me casé joven, crié a mis hijos, tengo 5 hijos y los crié. Tuve que dejar prácticamente porque me casé muy jovencita. Si hubiese estudiado capaz, no estaría acá” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 54 años).

Generalmente, en las cárceles nos encontramos con sujetos que han estado relacionados con la pobreza, la discriminación, la exclusión social y cultural entre otras dificultades:

“Yo vengo a la escuela para aprender a leer y a conocer cosas que yo no conocía,  
porque mis padres nunca me mandaron a la escuela, yo soy gitana.

Como que para mí es un mundo nuevo conocer gente, palabras nuevas.

Como los gitanos, somos medios brutos, entonces yo digo, me gusta un montón venir acá”

(Estudiante Escuela para Adultos N°16, 58 años).

Como podemos ver a través de sus relatos, los motivos de deserción escolares son diversos, a veces por trabajo y otras, por motivos económicos ya que se cuenta con un proceso de marginalidad y exclusión social al que está sometido un amplio y creciente porcentaje de la población, operando como disgregador social en aquellos sectores que no tienen sus derechos garantizados.

“No puedo comparar esta escuela con una escuela en libertad.

Porque nunca estuve en una. Siempre estuve en escuelas de reformatorios. Estuve primero en La Reforma y luego estuve en otro, también reformatorio. Y siempre estuve haciendo la primaria” (Estudiante de la Escuela para Adultos N°15, 38 años)

“Hice la primaria estando encerrado acá, desde 2016, y el secundario también, ya lo estoy por terminar. Para mí la escuela es todo, gracias a la escuela, yo aprendí a multiplicar, a dividir, a leer y escribir. En la calle yo no tuve la posibilidad de ir a la escuela, no fui nunca a la escuela afuera. Así que para mí es todo, porque yo aprendí a leer y escribir acá dentro”. (Estudiantes Escuela para Adultos N°15, 31 años).

Por otro lado, otra de las características propias de los sujetos de aprendizajes en estos contextos es la expresión oral y escrita que presentan cierta retracción y que, sumadas a las condiciones emocionales, contextuales e históricas personales generan una contracción del uso y mejoramiento de la palabra, además de una pérdida del pensamiento crítico. Se puede comenzar diciendo que existe un abandono de la lectura, como instancia de una educación permanente y, por ende, una limitación en las posibilidades del desarrollo personal de la mayoría de las personas privadas de libertad. Para ilustrar esta proposición, citaré a dos estudiantes que expresaron lo siguiente:

“Algo muy importante es la expresión que uno tiene al estudiar porque estando en un lugar encerrados todos los días, uno se acostumbra al vocabulario que no es muy adecuado. Y uno estudiando, puede leer un libro, puede leer un módulo, un montón de cosas. Va cambiando el pensamiento, que va cambiando la forma de expresarse y la forma de comunicarse con las personas” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 50 años).

“A partir de venir a la escuela empecé a darme más, a poder hablar, a poder expresarme, a tener un tema de conversación. No me quedo como tacho<sup>32</sup> en el fondo, no soy un potus. Puedo tirar un bocadillo, tengo más diálogo. Siento que la educación abre mi mente” (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 64 años).

---

<sup>32</sup> En la jerga carcelaria, “estar de tacho” significa permanecer en el fondo del pabellón, cuando el equipo de requisita ingresa por motivo de algún conflicto, para demostrar que no ha intervenido en la pelea.

Sumado a lo que la educación ha provocado en cuanto a la mejora del proceso de expresión y comunicación en las personas que allí asisten, también se puede observar, a través de sus relatos cuando hablan de manera orgullosa sobre sus cambios personales, cómo la educación los/as ha acercado a sus familias; y cómo sus familias reconocen en ellos/as este cambio positivo:

“Yo ahora estoy más cambiado...que vendría a ser en letras paisanas que estoy más civilizado. Creo que ven un cambio muy grande en mí. Ellos (su familia) me dicen, ¿viste? desde que empezaste la escuela, sos otra persona, ¿viste? si hubieses hecho la escuela antes, tal vez no estarías acá. Ahora tengo cultura, tengo conocimiento, ¿entendés?

Para mí el inglés antes no existía y hoy estoy hablando inglés. Y me quedan mirando”

(Estudiante Escuela para Adultos N°15. 47 años).

“Después del acto, una señora se acerca y me agradece. Me explica que nunca había visto al alumno x tan bien, con un semblante tan lindo y tan cambiado. Hasta le parecía imposible el cambio que ella veía. Se había cortado el pelo, estaba alineado dormía normalmente. Y Sonreía. Aparentemente, él había tenido una infancia y una juventud muy complicada y triste” (Docente

Escuela para Adultos N°16).

Todo este proceso trae aparejado un impacto positivo en su autoestima; ahora sienten confianza en sí mismos/as y se sienten capaces de volver a la vida en libertad con otras herramientas:

“Yo ahora me siento bien de verdad, me entretengo leyendo, voy a la biblioteca, pido un libro, me pongo a leer. Ya no es lo mismo, no es un martirio no saber leer ya ahora. Ahora es un mundo diferente porque yo antes no sabía leer nada” (Estudiante Escuela para

Adultos N°15, 53 años).

Estos cambios son muy notorios en las personas entrevistadas que contaron que nunca habían ido a la escuela, a través de sus relatos se observa el empoderamiento que promovió la educación en ellas, y cómo la educación las dignifica, las posiciona en igualdad de condiciones ante situaciones que con anterioridad se sentían en desventaja. Un claro ejemplo, dentro de otros tantos, es una estudiante que pertenece a la cultura

gitana y que nunca había asistido a la escuela por lo que relató que sentía vergüenza de tener que preguntar hasta los precios en el supermercado por no saber leer. Entre gestos de tristeza y vergüenza, narra como se sentía ante esta situación que se planteaba a menudo en su vida cotidiana, cómo la gente se alejaba de ella pensando que era una broma, con una mirada desconcertada por ser casi imposible ante los ojos de la sociedad que una mujer de edad avanzada fuese analfabeta. También se puede deber a prejuicios sobre el trabajo que generalmente llevan adelante las personas de esta comunidad, relacionado a la venta ambulante, entonces pudiendo resultar raro que no sepa leer.

“Cuando vaya a comprar, no tener que preguntar ¿cuánto vale esto?, ¿cuánto vale aquello?, porque a veces la gente se asusta y se va, u otros te miran como pensando que les tomas el pelo. Cuando hay nombres y precios no voy a tener que andar preguntando o cuando voy por las calles poder leer su nombre porque no sé por dónde voy, porque aparte quiero escribir un libro sobre mi vida, sobre mi cultura... que es salir a vender, la cultura mía, que es todo triste” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 58 años).

Por esto, como afirma (Scarfó, 2009), la escuela y las bibliotecas<sup>33</sup> en las cárceles adquieren una gran relevancia por ser los motores de las actividades en referencia a promover procesos de lecturas, escrituras y reflexiones como complemento a la formación obligatoria.

## 2.2 La significatividad que adquiere el/la docente en la vida de las personas privadas de libertad

Retomando la afirmación inicial sobre la importancia que las personas privadas de libertad otorgan a sus maestros y maestras, profesores y profesoras, creemos que es inigualable a otra modalidad del sistema. Creemos también que tiene que ver con su propia mirada y la baja autoestima que traen desde la vida en el afuera y todo lo que se acrecienta en el encierro. Es decir, ellos/as que son “lo peor de la sociedad”, no son “merecedores de que alguien haga algo por ellos/as”, la persona civil que se “digna” a entrar y soportar junto a ellos/as las

---

<sup>33</sup> Se proporciona en el apartado 2.4 más información sobre las actividades de Bibliotecas en los penales.

condiciones del contexto y su personal realmente es digna de ser respetada, al menos eso es lo que transparentó en sus relatos.

“A pesar de que nosotros no somos los mejores estudiantes que puedan tener, ellos vienen a darnos clases, tienen siempre una palabra de aliento, nos motivan, nos enseñan y nos hacen ver las cosas de otra manera. No sé cómo hacen, pero logran que nos haga un click y nos guste la escuela”

(Estudiante Escuela para Adultos N°15, 47 años)

Demostraron cariño, admiración y mucho respeto por sus profesores/as sintiendo que son las personas que les devolvieron algo que no habían podido obtener en el afuera; que los/as ayudaron a reconocerse como personas contrarrestando los efectos de la cárcel y a sentir confianza en sí mismos/as a través de descubrir esas capacidades que no sabían que tenían; que los/as motivaron a continuar cuando la oscuridad de la cárcel los/as alcanzaba en lo más profundo de sus mentes y les exigía abandonar; que los/as insertaron en un mundo que casi no conocían o que sentían que no era para ellos/as; esas personas llamadas cariñosamente “profe” o “seño” se transformaron en aquella persona que están siempre esperando con ansias su llegada al aula...

“Sinceramente, gracias a ellos terminé la secundaria porque me daba pereza.

Ellos andaban atrás mío y me motivaban para que siga, por eso terminé” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 29 años).

“A veces decís qué ganas de hinchar, de molestar, un montón de cosas decís...

Pero después reflexionás y decís... tienen más ganas ellas que uno salga de acá dentro con un título, que nosotras. Ellas hacen su trabajo, pero en su trabajo tienen más ganas ellas... y te incentivan todo el tiempo a estudiar, a seguir. Son muy insistentes porque saben cómo somos, que a veces nos cuesta por la edad o por el contexto” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 39 años).

“La paciencia y la vocación que tienen los docentes. A pesar de las trabas que tienen acá, ustedes vienen y siguen intentando y nos escuchan a nosotros. Que no somos los mejores alumnos que puedan tener. Acá en la escuela nos encontramos un montón que quizás no fuimos a la escuela, ni el primario ni nada y somos como unos chicos más, nos peleamos, interrumpimos... La maestra nos aconseja” (Estudiante Escuela para Adultos N° 15, 37 años).

Todo este reconocimiento por parte de los y las estudiantes deviene de la relación horizontal que han forjado educador/a-estudiante, en palabras de Freire (2015) implica considerarlos sujetos de derechos, con capacidad de participación en la medida en que sus derechos sean protegidos y garantizados. Los y las docentes han demostrado en estos contextos que ellos/as sí tienen una mirada diferente respecto a la persona detenida, y que es su responsabilidad llevarla a cada rincón que puedan habitar de la cárcel. Los/as docentes saben y reconocen que tienen la posibilidad de imprimir una duda respecto de la certeza que tienen los otros actores sociales y ellos/as sobre sí mismos.

“Es importante tener siempre presente que somos nosotros los responsables de llevarles otra cosa, otras oportunidades a través de charlas, de clases, demostrarles que existen otras herramientas que les van a servir si vienen a la escuela. No es fácil de transmitir, pero yo creo que se puede” (Docente Escuela para Adultos N°16)

“Yo que soy de artísticas, es un gran desafío. Siempre estoy intentando adaptar mi materia al contexto. Por lo general, logro que vuelvan a ser ese alumno capaz de expresarse, dibujar, leer, escribir sin miedo, pero después de un tiempo, porque cuesta...no están acostumbrados a esta práctica. Pero les hago entender que todos podemos, si tenemos ganas, podemos ser ese artista que ven tan lejano siempre” (Docente Escuela para Adultos N°15)

Es decir, se espera que los educadores puedan trabajar con las personas privadas de la libertad desde otra suposición, otra expectativa, no concebirlas como “peligrosas” y abrirse a sus intereses, deseos y motivaciones. En esta línea seguimos a Freire (2015), quien afirma que es necesario impartir una educación que supere la relación vertical entre maestro y educando con prácticas pedagógicas que favorezcan el crecimiento personal, y con aprendizajes que se producen dentro de una comunidad que también va transformando a sus miembros, sin arrogancia ni separación tajante entre los participantes del proceso educativo. Así es cómo hemos observado a través de las historias relatadas, la superación personal que han logrado mancomunadamente con la educación:

“Para mi significa superación, si...superación, aprendizaje, más a mi edad. Cuando mi nieto me diga: ‘abuela, me ayudas?’, yo pueda decir, que sí y no decir, que no puedo, que no sé” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 58 años).

“Un montón de cosas aprendí en la escuela, desde huerta, marroquinería hasta escribir cuentos, hablar sobre Las Malvinas y diversidad de género, también inglés. Antes yo no sabía nada de esto... si no fuera por la escuela y las maestras, yo hoy no sabría nada de esto” (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 31 años).

Este pedagogo también enfatizará lo que podemos denominar cualidad relacional del ser humano, que pasa a ocupar un lugar central en su visión del proceso educativo; donde, además, la educación comienza a superar la contradicción educador-educando para que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. He aquí que un estudiante de la Escuela para Adultos N°15 contó una experiencia donde él interpeló a la docente a partir de sus conocimientos y la relación educador-educando fue mutua, donde los roles se invirtieron y demostraron esta cualidad relacional dinámica.

“Cuando yo estaba adentro<sup>34</sup>, tenía confianza con las maestras, que cuando me dieron un problema de matemáticas para resolverlo, yo lo hice ahí en el frente, y después conversando le di yo un problema a ella y no me lo supo hacer. Digamos, la maestra sabía lo que estaba enseñando, pero por mi experiencia de vida, todo lo que uno ha recibido de la calle, sobre la ruta... los viajes... Yo soy camionero. ¿Eh? Yo sabía más que ella... Pero siempre desde el respeto, siempre fue muy respetuoso de todo” (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 53 años).

Por otro lado, también tenemos la palabra de un docente de la Escuela para Adultos N°15, que reconoce esta relación entre el docente y estudiante como recíproca, donde los dos salen favorecidos en cuanto al aprendizaje mutuo en una situación educativa:

“Yo aprendo mucho. Personalmente como docente aprendo mucho y a eso no me lo dio lo académico, te lo da la experiencia. Hay como un ida y vuelta, sobre todo para aquel que quiera

---

<sup>34</sup> Adentro: refiere adentro del penal, porque al momento de la entrevista se encontraba alojado en la casa de pre-egreso La Amalia, un predio más abierto, más flexible en cuanto al movimiento de sus rutinas.

aprender y que tenga la cabeza un poco abierta, no pensando que uno lleva consigo un conocimiento absoluto” (Docente Escuela para Adultos N°15).

En este sentido, en la escuela se trabaja a partir del concepto de pedagogía de la movilidad, fundamentando que es necesario andar, no quedarse quietos, lo cual implica, estar abiertos al cambio y a la diferencia (Freire, 2015).

Sería importante agregar en este apartado, sumado a lo que sienten respecto a los/as docentes, lo que sienten en el aula, en la escuela...lugar de distensión, alegría, aprendizaje, compañerismo, solidaridad, pero ante todo de respeto.

“Fue una experiencia re linda. Cuando bailamos con la maestra en el acto, ese día fue una fiesta. Trajeron una orquesta. La pasamos muy bien. Yo saco todo eso de la escuela porque toda esa felicidad no va a venir del otro lado-SPF. Yo digo la verdad” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 58 años).

“Cuando salgo del pabellón y cruzo esa reja ya está, me olvido por un rato del lugar donde estoy. Es otro mundo. Acá la paso bien. La escuela me ayuda a soportar el encierro” (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 31 años).

Y cuando hablamos de respeto, nos referimos a que la cárcel violenta no entra en la escuela. La escuela es un lugar que se respeta, a pesar de ser el lugar donde confluyen personas de diferentes pabellones, es el único lugar en la cárcel donde se pueden mezclar, ya que todo el resto de las actividades son sectorizadas<sup>35</sup>: las actividades recreativas, los patios, la salida a trabajo, etc. Además, se observa cómo la educación produce cambios en su manera de ver al otro, en la convivencia con el otro, cómo las relaciones interpersonales se pueden iniciar o fortalecer a partir de venir a la escuela. En palabras de ellos/as:

“Acá en la escuela nos comportamos diferentes que en los pabellones, la escuela se respeta”  
(Estudiante Escuela para Adultos N°15, 36 años).

---

<sup>35</sup> La escuela es el único espacio físico en la cárcel donde todas las personas detenidas pueden asistir sin distinción del lugar de alojamiento (Por ejemplo: pabellón 1 alto y bajo, pabellón 2 alto y bajo...y así hasta el 12)

“A la tarde nos juntamos a tomar mate, a estudiar entre nosotros. Por ahí hay algunos que no entienden algunas cosas, entonces nos preguntamos. O decimos, bueno, vamos a tomar unos mates y lo hacemos. Entonces la unión se hace mejor y la convivencia es mejor también. Nos vamos conociendo el uno al otro” (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 32 años).

“A veces nos juntamos a hacer una tarea, o te sentás al lado de otro. Capaz que el muchacho que está al lado tuyo está haciendo lo mismo. Tenemos otra química. Nos llevamos mejor. Por ejemplo, decimos, vos leete esto y yo voy haciendo las preguntas y nos ayudamos mutuamente” (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 35 años).

“Hay diferencias. En los pabellones siempre hay un choque, pero bueno, en el colegio no. El colegio se respeta” (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 50 años).

Afirmando lo que refiere al cuidado que le dan al espacio educativo los y las estudiantes en contextos de encierro, el personal directivo de ambas instituciones-cárcel y escuela- expresó lo siguiente:

“Los hechos de violencia dentro de la cárcel, respecto del contexto educativo, creo que es cero, o sea, el contexto hace que no ocurran hechos, que sí ocurren en la cárcel violenta” (Director SPF 1).

“Son muy respetuosos de la gente de mi escuela. La valoran mucho, porque yo creo que están sabiendo que estamos brindando un derecho y que se los trata como personas. Hay un gran respeto hacia los docentes y hacia la escuela, se bañan, se cambian, se perfuman para asistir a clases... Ellos saben que en la escuela, las cosas se resuelven mediante el diálogo. No hay conflictos. Eso es respeto hacia la escuela y hacia el docente” (Directora de Escuela 2).

### 2.3 La construcción de una nueva identidad: la de estudiante y lo que eso significa.

Dando a conocer a lo largo de esta investigación que la privación de libertad interrumpe y causa daños en el desarrollo físico, psíquico y emocional de todo ser humano, retomamos a González Rey (2008) quien afirma que la separación de lo individual y lo social no permite ver que la organización psíquica individual se desarrolla en la experiencia social e histórica de los individuos ni los nuevos procesos de transformación de las formas de vida y

organización social de cada individuo. He aquí la relevancia de investigar sobre la incidencia del encierro punitivo en estas construcciones de identidades, subjetividades y relaciones individuales y colectivas, y conocer sus voces, voces que pocas veces son escuchadas. Encontrarse con estas personas para escucharlas, verlas, mirarlas, observarlas, entenderlas, interpretarlas y respetarlas en un contexto hostil, donde los agrupamientos de personas son forzados y no elegidos, donde lo colectivo tiende a uniformar las acciones y sentires, a transformar lo individual, lo identitario.

“Acá tienen muchas restricciones. Al estar en contexto de encierro, es una de las experiencias más traumáticas que puede vivir un ser humano. Aunque para algunas personas sea un medio muy cercano, lo asuman como un ámbito más en su vida, los exponen a restricciones, a la separación familiar, a una rutina no elegida, a una convivencia no elegida” (Directora SPF 3).

“Se procura crear grupos homogéneos dentro de los pabellones para que no haya problemas de convivencia” (Jefe área de Seguridad 1).

“Yo creo que el interno un poco sale a la escuela para poder escapar de lo cotidiano de la vida de la persona privada de su libertad. Yo creo que el poder estar en un ámbito donde se interactúa, se habla y se sienten otras cosas que, por ahí en una vida carcelaria, en una vida en detención, no prima” (Jefe área de Educación 1).

Es evidente a través de sus relatos cómo logran construir su identidad de estudiante a pesar de tener latente todo el tiempo la identidad de preso/a-interno/a; inmersos en un contexto que se los recuerda todo el tiempo. Como dicen las autoras Martel y Pérez Lalli (2007) esas identidades se construyen a partir de lo que el proceso educativo genera con todas las posibilidades que brinda; estas identidades están siempre en tensión, superpuestas.

“Acá -SPF-estamos como en un corral, corremos para todos lados”;

“acá te tratan como un preso o como un perro, mejor dicho”;

“los penitenciarios resuelven las cosas a los golpes”;

“el servicio y el docente son como el aceite y el agua”;

“En la escuela te hablan educadamente. En el servicio, como un perro” (Estudiantes Escuela para Adultos N° 15).

Estas últimas autoras mencionadas señalan que la transformación puede devenir como posible en la medida en que la educación puede ofrecer a los/as estudiantes ciertas herramientas con las que ellos/as podrían construir o al menos comenzar a pensar en otro proyecto de vida. Tal es así, que las personas entrevistadas claramente mostraron su superación personal a partir de concurrir a la escuela, en algunos casos, definiéndolos como cambios de 180°; es decir muy marcados, muy positivos. Por supuesto que este cambio impactó en las familias también, al cambiar ellos/as, cambió la relación con sus familias, se observa un acercamiento hacia los hijos/as mayormente. A partir de su concurrencia a la escuela se abre un diálogo que antes no existía o en otros casos, se ve fortalecido.

“Recibí el diploma de primaria. Y cuando vino mi papá a visitarme le dije:

‘Mira, terminé la primaria’ y se le llenaron los ojos de lágrimas. Trato de tener cuatrimestral o semestralmente algún diploma de un curso de capacitación o lo que sea porque yo sé que lo hago feliz” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 47 años)

“Todos están contentos, más mi hija que también está en secundario, hablamos por teléfono y nos contamos y me pregunta ¿qué te sacaste? ¿Cómo te fue? Y ella me dice, bueno, fijate que ahora te van a tomar esto, te van a tomar lo otro y es cierto; es tal cual. Yo antes no podía tener esas charlas con mi hija, solamente le preguntaba cómo le iba en la escuela y nada más, porque yo no entendía nada. En cambio, ahora podemos hablar de las materias y de todo eso” (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 48 años).

Como dijimos anteriormente, la educación a través de los significados construidos a partir de las interacciones propias del proceso educativo brinda a la persona privada de libertad la oportunidad de “ser” y eso es lo que se traduce en este cambio de posición: de preso/a a estudiante. Esta transformación, este nuevo ser, no solamente es observado por quien lo transita, sino por todo su entorno, además de sus familiares, el personal educativo y penitenciario lo registran, lo observan y muchos lo celebran.

“La semana pasada me tocó entrevistar a una persona. Que recién llegaba al penal.

Había pasado por tres penales diferentes, pero no había ido a la escuela. Era muy notorio en su actitud y posición corporal, porque no levantó la cabeza hasta que yo no lo llamé por su nombre”

(Directora Escuela 1).

“Yo creo que cuando asisten a la escuela se produce un aprendizaje y un cambio.

Y el cambio se ve hasta en la expresión corporal. Si bien uno no juzga a las personas por cómo se visten, si están arregladas o no, pero muchas veces eso habla mucho de las personas. Acá los estudiantes se arreglan, se visten diferente, se cortan el pelo...para ir a la escuela o a la

Universidad” (Jefe área Educación 1).

Esto trasluce una concepción dinámica de las identidades, de este modo, cuando los escenarios se modifican, los procesos de identificación se resignifican. Consideramos las identidades en tanto móviles, en tanto construcciones simbólicas que se realizan en torno a ciertos referentes, que ofrecen elementos para pensar(se), para posicionar(se), para comprender la realidad y a partir de ello buscar elementos para modificarla (Hall, 2003).

En palabras de los detenidos/as esos referentes son personas con vocación, con paciencia, que saben explicar, que los y las comprenden junto a su contexto, que generan confianza, que promueven aprendizajes, que enseñan con compromiso, que luchan contra las “trabas” del SPF, que los acompañan en su lucha, que los motivan a seguir y a no dejarse vencer por el desgano, que los y las guían, que pusieron reglas para marcar su camino, que son como familia, que son quienes cambiaron su vida para siempre, que son ángeles en este infierno, personas con mucho corazón, quien escucha y permite su desahogo, a quienes ellos/as le darían un 10. De este modo definieron a los y las docentes que enseñan en contextos de encierro. Reiteran una y otra vez que ellos se sienten tratados educadamente como personas, quizá tenga que ver en algún punto con la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (2005b) esa pedagogía que convierte al sujeto en un sujeto de derechos, pensante y convencido de que otro mundo es posible.

“De la escuela me va a servir todo lo que aprendí, para mi mente, para el futuro, para el día de mañana, para un trabajo. No sé. Para una buena vida. Siento que cambió mi mente.

Cambiaron mis pensamientos. Para mí fue un gran cambio. A partir de venir a la escuela”

(Estudiante Escuela para Adultos N°15, 41 años).

“Para mí son...son muy buenas personas, el corazón que tienen, inmenso... porque lo hacen con el corazón y se siente en ellos, que quieren que uno aprenda. No es que viene y te dicen hace esto y se van. Están constantemente ayudando. La docente x<sup>36</sup> para mí es un ángel, es como una hermana, la aprecio un montón a la señora, la aprecio mucho de verdad”  
(Estudiante Escuela para Adultos N°16).

La pedagogía del oprimido necesariamente implica un posicionamiento y un esfuerzo por llegar a la liberación, liberación que contradictoriamente encuentran en la misma cárcel y que siente que lo llevarán a su vida en libertad.

“Acá en la escuela aprendí a contar cosas que antes no me animaba a contar, que no sabía cómo expresarme. Ahora a partir de todo esto puedo hablar de frente con la gente, saber cómo dirigirme a otra gente. Antes eso no pasaba y yo lo fui haciendo a través de que vine a la escuela, de que empecé la primaria, de que perdí el miedo” (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 48 años).

Entonces, la cárcel interpela e impulsa a pensar en el sentido de la educación en estos contextos cuyo objetivo es la superación de la contradicción opresores-oprimidos. Retomando esta idea freireana, Frejtman (2010) sostiene que pensar al otro como sujeto de derecho, con posibilidad de crecimiento y con oportunidad de cambio, supone la convicción de una profunda y fructífera relación entre educación, ciudadanía y política. Es imperioso que el posicionamiento de quien enseña sea el de construir un espacio de libertad donde el discurso del “no podés, ni nunca podrás”, casi instalado en cada sujeto encerrado, sea revertido a través de nuevas oportunidades.

“Yo vengo a la escuela porque me gusta. Pero más que nada lo hago por la atención que me prestan y cómo nos inspiran, nos obligan de buena manera a seguir nuestros estudios”  
(Estudiante Escuela para Adultos N°16, 20 años).

#### 2.4 La biblioteca y todo lo que este espacio promueve

---

<sup>36</sup> Se reemplaza el nombre de la docente por “Docente x” para preservar su identidad.

Cuando hablamos de educación, hablamos de conocimiento, saberes, libros, derechos, superación, camino, horizonte, maestros/as y guardapolvos blancos que nos identifican y nos unen con los/as estudiantes en espacios como aulas y bibliotecas.

Las bibliotecas en contextos de encierro son lugares que no pasan desapercibidos por dos motivos, por un lado, si las consideramos desde la escuela, son lugares centrales con una relevancia absoluta como parte de las prácticas educativas que se desarrollan en cada unidad, por otro, desde la perspectiva penitenciaria, es un lugar que genera resistencia y censura por el material que circula en ella. Las bibliotecas comprenden prácticas educativas y culturales diversas y van abriendo grietas en la estructura rígida de la cárcel (Herrera y Broide, 2013), por ello, necesitan ser defendidas cotidianamente, resignificadas y enaltecidas ante las adversidades que se plantean desde la institución carcelaria.

“Yo soy del cuatro bajo. Hoy politiqueamos<sup>37</sup> un poco con los guardias, hasta que se hicieron las 9, entonces ya no nos bajaron. Ya van dos viernes que queremos bajar a la biblioteca y no nos bajan”  
(Estudiante Escuela para Adultos N°15, 32 años).

La variedad de lenguajes que comienzan a circular tensiona los códigos cerrados de las instituciones de seguridad. Los usos heterogéneos del tiempo y del espacio, no regidos por ordenamientos cerrados, las posibilidades de búsqueda y de exploración autónoma y colectiva, la propia característica de la biblioteca como lugar de encuentro, provocan intersticios que los/as estudiantes pueden habitar de maneras distintas a las que se disponen habitualmente en la cárcel.

“Ahora que sé leer, vengo a la biblioteca a buscar libros. Descubrí un mundo distinto a partir de los libros y aprendí mucho. A veces tardo mucho en leer unas pocas páginas. Pero me emociona leerlo por mí mismo” (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 40 años).

En este sentido, sabemos que la potencia del vínculo pedagógico entre la biblioteca y la cárcel es fundamental en la reconfiguración de las relaciones sociales dentro de la institución de encierro. La variedad de actividades que pueden desarrollarse en la biblioteca, la diversidad

---

<sup>37</sup> “Politiquear” en la jerga carcelaria significa discutir verbalmente con respeto.

de materiales, los distintos lenguajes que circulan allí dentro, dan cuenta de la fundamental apertura y capacidad para alojar a sujetos/as con necesidades, trayectorias e intereses diferentes.

Una persona en la biblioteca venga de donde venga, sea cual sea su recorrido en la escuela, puede tomar posición de lector o lectora. Llegará a ella con sus historias, y esa posición se construirá desde allí. Pero no hay que olvidar que el/la lector/a construye sentido, y en esa construcción transforma lo que lee y se transforma a sí mismo.

En los años de implementación del Proyecto de Bibliotecas Abiertas<sup>38</sup>, las y los bibliotecarios han ido presentando diferentes propuestas en las escuelas de La Pampa que promueven el intercambio entre las y los estudiantes y profesionales del medio local relacionados al ámbito de la lectura, escritura, salud y organizaciones sociales, entre otros. Entre los talleres y actividades que se han desarrollado pueden destacarse las siguientes a modo de ejemplo: talleres literarios, encuentros con escritores, concursos de poesías, concurso de logos y dibujos varios, mate literario, actividades para programas de radio propio de cada escuela, talleres de Catalogación de libros, visitas<sup>39</sup> a bibliotecas, actividades de intercambio con organizaciones sociales, actividades de intercambio de cartas, jornadas de integración en el mes de las infancias y semana de la educación de adultos, talleres sobre distintas temáticas: Cuidado de la salud, ESI, Educación Vial, Malvinas, etc., talleres artísticos y culturales (teatro, murga, guitarra, muralismo, etc.)

“Todas las actividades que hacen acá. Además de venir a estudiar, me encantan, me re gustaron. Cuando estábamos ahí nos reíamos. Yo estando preso nunca me imaginaba que iba a ser así la escuela. Que pudiera tener este tipo de reuniones, de actividades, está bueno. Es como afuera”

(Estudiante Escuela para Adultos N°16, 50 años).

“Estuvo buena la charla que tuvimos. Sobre la educación<sup>40</sup> en sexualidad.

El tema está bueno, la diversidad de género, todo eso. Porque yo soy un hombre grande, no entendía mucho, Claro, el hombre era hombre y la mujer, mujer, y ahora está complicado. Como

---

<sup>38</sup> Programa Nacional implementado en todas las cárceles federales del país. Provisión de acervo bibliográfico, proyector, PC y capacitación para bibliotecarios/as.

<sup>39</sup> Las salidas se realizan con los sistemas semi-abiertos, abiertos o con los de régimen cerrado solicitando las autorizaciones correspondientes.

<sup>40</sup> Charla sobre ESI organizada desde la Biblioteca en 2022.

que estaban escondidos, no se los veía, claro. En ese sentido, este tema lo puedo pensar de otra manera. Ahora puedo ver las cosas de otra manera. Me sirvió mucho, está buenísimo” (Estudiante de la escuela para adultos N°15, 50 años).

En resumen, han puesto a disposición propuestas culturales y han habilitado espacios expresivos, creativos y participativos, como lugares de alojamiento subjetivo que constituyen nuevos espacios de libertad en el encierro. A partir del acceso a nuevos universos simbólicos y sociales, favorecieron la autonomía y el desarrollo como sujetos activos y partícipes de la vida social, cultural y política de cada persona privada de libertad que fue usuaria de este espacio (Herrera y Broide, 2013).

### 3. La educación como ventana a nuevas oportunidades.

Por último, consideramos de gran relevancia destacar resumidamente la importancia de la educación en general, más allá de todo lo que precede a este apartado, que ha dado sobradas muestras de que la educación en las cárceles importa, que la educación en las cárceles es sinónimo de oportunidades y mundos distintos, que la educación disminuye de alguna manera de la vulnerabilidad social, que la educación dignifica y restituye derechos, que la educación recompone vínculos y genera otros, que la educación genera resistencia de una parte pero promueve luchas desde otra.

Nuevas oportunidades serán indudablemente ofrecidas desde la escuela que se erige intramuros, la escuela allí desplegará su potencial como institución formadora para brindarles la posibilidad de dignificar sus vidas a través del acceso a una educación de calidad porque los/as educadores/as que trabajan allí conocen del enfrentamiento de lógicas, de las características del/de la educando/a y el contexto que lo/a rodea.

“Estoy esperando a terminar rápido mi secundario para cuando salga de acá, ya me falta poco, me estoy por ir, poder presentar todos los papeles y conseguir un buen trabajo para mantener a mi familia. Nunca me voy a olvidar de lo que me dio la escuela” (Estudiante Escuela para Adultos N° 15, 33 años)

“La maestra es lo más, ella nos escucha, nos entiende. Sabe que a veces estamos bajoneados

y sin embargo, ella insiste. Tampoco entiendo cómo puede venir acá hasta el lugar tan feo a trabajar, teniendo otras escuelas para ir. Nosotros, en agradecimiento, siempre le esperamos con un mate, un vaso de agua... Verla llegar<sup>41</sup> en su autito, siempre a la misma hora es una alegría”

(Estudiante Escuela para Adultos N°15, 44 años).

Considerando los cambios que se producen en cada una de las personas privadas de libertad, que como dijimos anteriormente, no solo son visualizados por ellas mismas, sino también por sus familiares, personal docente y personal penitenciario, enfatiza aún más este cambio de posicionamiento ante el saber, ante estas nuevas oportunidades que le plantea la escuela en prisión. Ahora, en su gran mayoría, ya no es venir por el estímulo del artículo 140 de la ley de ejecución, ahora cambió esa intención de venir por los beneficios definitivamente. Esto da cuenta de ese cambio rotundo que han dado en sus vidas, ese gran paso a un nuevo sujeto empoderado y conocedor de sus derechos, futuro ciudadano libre que tiene intenciones de tomar las riendas de su vida con muchas más herramientas, valores y capacidades. Esto lo demuestran cuando al haber llegado al máximo de meses de descuento en sus condenas, ellos/as continúan estudiando, ya sea en la formación básica o en la formación profesional, que por cierto esta última es muy requerida por ellos/as al saber que los/as forma en un oficio que podrá ser el puntapié inicial para su autonomía laboral una vez en libertad.

“Hoy, todo lo que hice acá me sirve para el afuera, horticultura, indumentaria, marroquinería.

Me llevo todo esto para ir afuera” (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 47 años).

“Yo venía educación para la conducta, para un beneficio en principio, pero hoy te puedo decir que vengo porque me gusta, por algo personal, porque quiero seguir la universidad. Porque te digo la verdad, a mí nunca me dieron un estímulo educativo por la educación, así que yo estudio porque que me gusta. Y todo lo que sea para aprender me interesa”

(Estudiante Escuela para Adultos N°15, 37 años).

A partir de sus testimonios, corroboramos que a pesar de los condicionamientos del encierro y sus consecuencias del proceso de despersonalización y cosificación de los cuales fueron

---

<sup>41</sup> En este caso, pueden ver la llegada del/de la docente porque ellos están alojados en una casa de pre-egreso que permite la entrada de vehículos de docentes hasta el lugar de educación.

destinatarios/as directos/as, se vislumbra que ese sujeto oprimido y con baja autoestima ha logrado ser un sujeto activo en su proceso educativo con un futuro esperanzador para su vida en libertad; inclusive en la misma vida intramuros, se dignifican al ser ellos/as mismos/as quienes redactan sus escritos o los leen sin tener que pedir intervención de un tercero; de darse cuenta que pueden resolver sus conflictos mediante el diálogo y no con violencia en la mayoría de los casos o saber que han cambiado su modo de expresarse o de relacionarse con sus pares y superiores. En palabras de Freire (2005b), vislumbran la posibilidad de planificar un futuro acorde a sus necesidades, siendo el educador quien guía ese despertar y ayuda a trazar ese horizonte de posibilidades.

“Gracias a la escuela yo cambié un montón. Ahora quiero ser alguien afuera. Antes no me importaba nada” (Estudiantes Escuela para Adultos N° 16, 20 años).

Además, a partir de la recolección de historias, opiniones, frases, pensamientos y sentires entre otras tantas emociones nos dimos cuenta de que, en verdad, en las prisiones, al menos las que fueron objeto de análisis en La Pampa, son lugares complejos donde se concentran todas las dificultades de nuestra sociedad en materia de educación como fracaso escolar, analfabetismo, gestión de la diversidad y exclusión social. La mayoría de las personas entrevistadas habían abandonado sus estudios secundarios en 7mo u 8 vo año/1er año, otro tanto había hecho solamente un tramo de la primaria, abandonada por cuestiones de trabajo o cuidado de su familia y un porcentaje bajo, pero no menos importante, nunca habían asistido a la escuela, siendo analfabetos al momento de su detención. Información que también fue corroborada con la revisión de legajos educativos. A excepción de dos personas, el resto pertenecen al sector socio-económico bajo, lo que significó estar relegados de la sociedad en muchos aspectos y ser parte de una exclusión social que comenzó antes de su detención.

“Mi experiencia escolar anterior fue bastante mala porque alquilábamos entonces tenía que cambiar de colegio muchas veces. Y no entendía el estudio” (Estudiante Escuela para Adultos N° 16, 20 años).

“Yo tuve que dejar la escuela desde muy chica porque mi mamá nos abandonó y tuve que criar a mis hermanitos” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 55 años).

Consideramos que aquí, la escuela logró construir un espacio que valoriza a las personas como sujetos de derecho y promueve su autoestima, reduciendo su vulnerabilidad y mejorando su posición a nivel psicológico, personal y social. Podemos afirmarlo desde las palabras por ellos/as compartidas en cada entrevista. De todas ellas/os no hubo una persona que no agradeciera la presencia de la escuela o se refiriese a su impacto positivo en sus vidas, en su autoestima, en su comportamiento diario tanto para el presente como para el futuro. Consideramos que la institución educativa logró posicionarse como institución fundamental en la formación de sujetos, y pudo plantear puntos de ruptura con respecto a otros dispositivos.

“Yo estuve 1 año y pico haciendo la tarea de fajinera en la escuela, haciendo café para mis maestras, para mis profesores, porque así lo siento, porque lo hago con todo el amor del mundo, porque para mí, la escuela es todo. A mí me dio todo” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 59 años)

La trayectoria de vida de los/as alumnos/as que están privados de la libertad son muy semejantes a la de muchas personas que sufren exclusión social y económica. Una exclusión que no implica que estén por fuera de la sociedad sino de los beneficios de una sociedad democrática sustentada en los valores de los derechos humanos. A esta situación hay que sumarle el impacto del encierro que no solo trae consecuencias físicas sino también un alto impacto en la subjetividad.

La escuela contrarresta los efectos del encierro y ayuda a la transformación de las personas, promueve nuevas subjetividades, entre otros aspectos, que suponen la redefinición de las identidades de las personas presas. Se considera que el sujeto está en constante formación, que no hay un modelo de sujeto universal, sino un modo de producción de subjetividad en cada cultura, y podríamos decir que, en este caso, hablamos de la cultura carcelaria (Florio, 2010).

“La relación con mis compañeros es más o menos igual en el pabellón y en la escuela.

La única diferencia es que nunca pelearíamos en la escuela por respeto a los y las docentes”

(Estudiante Escuela para Adultos N°16, 20 años).

En esta misma línea, abordamos lo que ellos/as expresan que sienten al venir a la escuela para dar sentido y explicar el dinamismo de las identidades (Hall, 2003) y confirmar que cuando los escenarios se modifican, los procesos de identificación se resignifican. Ellos/as pasan de sentirse presos/as a verse, sentirse y reposicionarse como estudiantes. Consideramos las identidades en tanto móviles, en tanto construcciones simbólicas que toman sentido a partir de la capacidad de cada sujeto de reconciliar las identidades de su vida pasada para incluirlas en una interpretación de su experiencia presente (Skliar, 2017). Es notoria la emoción que los desborda al reconocerse como estudiantes y aún más, cuando esa tarea es destacada al ocupar el lugar de abanderado/a o escolta. Acciones que evidencian sus capacidades y promueven nuevas expectativas.

“Fui abanderado en la Unidad 24 de Marcos Paz, Buenos Aires. Nunca había sido elegido abanderado. Además, le daba clases a otros. Me sentía importante. Nunca antes me había sentido así” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 20 años).

“Fui escolta de la bandera. Para mí fue demasiado, muchísimo. Fue una sensación que no había sentido nunca, me agarró como no sé, una alegría, me agarró como ganas de llorar, tenía ganas de que mi familia estuviera viendo ese momento. Algo que no pude compartir con ellos afuera”

(Estudiante Escuela para Adultos N°15, 32 años).

“La educación te cambia muchísimo. Además, el trato de dirigirte a otra persona, con educación, siempre con respeto hacia la otra persona. Nunca vulgarmente o agresivamente, en eso te cambia totalmente” (Estudiante Escuela para Adultos N°16, 59 años).

En síntesis, por la información que se pudo revelar a través de los testimonios en primera persona, la educación ha cambiado vidas, ha generado esperanzas, ha promovido proyecciones futuras, ha habilitado nuevas identidades y ha fortalecido intenciones. Según sus propias palabras, les abrió la mente, les cambió la vida, les hizo pensar en una carrera terciaria o universitaria, los sacó del encierro, les habilitó un futuro diferente, les ayudó a

salir de la ignorancia. En palabras de Freire (2018), en estos contextos, este concepto de educación resalta la necesidad de hacer visible al otro, de hacerle saber que vale, de hacerle levantar la voz para que sea escuchado. Esto solamente es posible, a partir de una pedagogía del movimiento que es una pedagogía de apertura hacia el otro, el diferente.

“Digamos que la escuela te da esperanza. Yo trabajo en la construcción. Pero ahora quiero terminar el secundario estando acá para el día de mañana cuando salga poder hacer un curso de acompañante terapéutico” (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 50 años).

“Yo sé que no he hecho las cosas bien. No he sido un buen padre, un buen hermano o un buen hijo. Pero me estoy esmerando día a día para tratar de cambiar todo eso que fui porque soy una persona luchadora y sé que voy a poder salir adelante con la ayuda de todos los maestros, de todos los profes, de todos ellos, gracias a ellos, mi vida cambió. Eso es lo lindo de esto, lo que me va a quedar para toda la vida” (Estudiante Escuela para Adultos N°15, 32 años).

“La escuela es el motor que me ayuda a ser mejor persona” (Estudiante Escuela para Adultos N°16).

## **CAPÍTULO 3**

### **Reflexiones finales**

A partir de la investigación realizada podemos afirmar que la educación es un derecho fundamental para dignificar la vida de las personas privadas de libertad, ya que a través de los testimonios y relatos recogidos supimos que se sienten empoderadas, que la educación cambió su vida, no solamente intramuros, y que ya se proyectan de manera diferente en el afuera. Afirman sentirse capaces de enfrentar la vida con herramientas y visiones que no tenían hasta el momento de venir a la escuela. Aseveraron haber hecho un giro de 180 grados después de entender el para qué de venir a la escuela, pensando que, si tal vez hubiesen tenido antes esta oportunidad, las “cosas” hubiesen sido diferentes, tal vez hoy no se encontrarían en situación de encierro.

La educación, entre otros aspectos, produjo ese cambio por el trato humano hacia ellos/as, algo que toman como un paréntesis en el mundo del encierro, que generó confianza en sí mismos/as y apertura a dejarse ayudar. Y ahí estuvo la presencia del/ de la docente que con compromiso, convicción y dedicación creyó en su propia tarea y en las capacidades de las personas privadas de libertad como personas con derechos y potencialidades.

A partir de un vínculo pedagógico fuerte, inquebrantable e irrenunciable, a pesar de las condiciones del contexto, la construcción de la identidad de estudiante se comenzó a forjar y hacerse lugar entre las otras, esas otras que se superponen a esta última, intentando la supervivencia. Demostraron que esa identidad se hace fuerte con el paso del tiempo y les permitió cambiar sus rumbos respecto a diferentes aspectos. Por un lado, la convivencia ya no es la misma cuando se es estudiante, la relación con sus pares dentro del aula, cambia y también a veces, en el pabellón. A pesar de existir otros códigos en el pabellón, el diálogo y el vínculo entre algunas personas cambió a partir de su concurrencia a la escuela. Además, comentaron que ese vínculo inclusive cambió con sus familias, fortaleciendo, principalmente, la relación con los/as hijos/as. En menor medida, pero sin ser menos importante, cambió su actitud frente a los/as agentes penitenciarios/as, entender que el respeto que dan puede ser el mismo que reciban, o de no ser así, saber actuar pacíficamente acorde a las circunstancias. Transformaron sus mundos de “escritos y cartas”, ya no es el mismo desde que asisten a la escuela, a veces hasta dejaron de depender de terceros para

redacciones o simplemente lecturas de ellos. Ahora nos preguntamos, ¿cambió su entorno?, ¿sus familias?, ¿sus hijos/as?, ¿los/as agentes penitenciarios/as? o ¿cambiaron ellos y ellas a partir de entrar en este nuevo mundo de la educación- apenas conocido por unos/as o totalmente desconocido por otros/as? Claramente, esa nueva identidad hizo mella y transformó sus vidas: sus pensamientos, sus acciones, sus expresiones-verbales, gestuales y corporales-, sus vínculos, sus proyecciones, sus sueños, sus capacidades y su visión de la vida cotidiana.

Los y las docentes fueron y son capaces de generar propuestas educativas que les permitieron a los y las estudiantes construir nuevos soportes y anclajes, con el propósito de habilitarles la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social, lo cultural y lo político, propiciando la re-conexión con los entramados sociales que les garantice el ejercicio pleno de sus derechos. En otras palabras, que el ejercicio del derecho a la educación sea garantizado en estos contextos de encierro abre puertas a múltiples y nuevos desafíos. En las cárceles seleccionadas, encontramos un colectivo social compuesto principalmente por “desocupados y pobres”, personas jóvenes en su mayoría que no tuvieron sus necesidades básicas satisfechas y por ello, desde la perspectiva de la educación como derecho humano universal se pretende recuperar el horizonte de igualdad que implica la concepción del otro como sujeto de derecho para pensar desde allí propuestas pedagógicas que permitan la creación de algo nuevo, no predecible de antemano, que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia. Esto significa dejar de tener una mirada que estigmatiza a estas personas y habilitar posibilidades a futuro. Desde los sentidos de la educación, se apuesta a que se desliguen a los/as estudiantes de la profecía del fracaso futuro con la que llegan y de re-situarlos en un lugar de la posibilidad, confiando en que ellos pueden aprender, que van a hacerlo y que ellos van a contribuir a ese proceso.

Por otro lado, al ser dos instituciones -escuela y cárcel- con lógicas diferentes, como se presentó precedentemente a lo largo de este trabajo, necesariamente se intenta articular con los actores de la institución de encierro para abordar a la persona integralmente, desde quienes tienen la responsabilidad de su guarda, su salud, su revinculación con la sociedad y sus familias hasta quienes los/as reciben en el aula. Claramente, los sentidos que le otorga el personal del servicio penitenciario federal a la educación difieren de aquellos que le otorgan los actores educativos que brindan la educación intramuros. Los primeros la consideran un

beneficio mientras los segundos, un derecho universal. Igualmente, se debe mencionar que, a nivel intrainstitucional, según el área donde se desempeñe cada agente, varía la concepción que se tiene de la persona detenida. Cuando hablamos de la superposición de identidades, donde la de estudiante se empieza a hacer lugar entre las otras-de detenido/a, delincuente, fracasado/a, preso/a- es dable resaltar como se refuerza desde el área de educación del SPF, la identidad de estudiante. Es decir, se observó y constató con las entrevistas, el trato diferenciado que reciben las personas detenidas en esta área por sobre el resto en relación con un trato más humano y llamándoles “estudiantes”, y es aquí, donde creemos que también incide la formación profesional personal de cada agente penitenciario. Se observa que cuando el o la agente penitenciario/a posee una formación docente de base, su trato para con la persona detenida es distinto del de aquel que no la tiene. Estamos así, frente a otro indicio, sin ser el objetivo central de este trabajo pero que reafirma el poder de transformación de la educación, de que la formación educativa cambia a las personas, estén o no privadas de libertad. Desde el personal penitenciario, se ve a la educación con un fin instrumental o compensatorio más que como derecho, de hecho, en sus relatos se lo relaciona directamente con el avance en la fase tratamental que toda persona detenida y condenada debe acatar, es decir, tomar la educación para cumplir con los objetivos impuestos por el SPF, para gestionar el artículo 140 de la ley de ejecución de la pena o simplemente para que terminen sus estudios que dejaron inconclusos en su vida en libertad.

A diferencia de los y las educadores/as que luchan por conseguir que el derecho a la educación sea ejercido por cada persona privada de libertad, apostando a generar oportunidad de transformación social, cultural y cívico-política en cada persona. Son ellos/as quienes permiten, a través de una pedagogía de la liberación y emancipación, la reciprocidad de saberes, experiencias y confianza en esta relación horizontal que cimienta la base de los intercambios educativos para un reposicionamiento de la persona detenida como sujeto capaz de transformar su propia realidad. Los/as educadores son quienes fomentan las ganas de venir a la escuela y los/as encargados/as de que esa moción inicial de asistencia solamente por el beneficio que otorga el artículo 140, se transforme en una motivación intrínseca y genuina, cuya concreción se vio plasmada en muchas entrevistas. A la vista está, que cuando se les brinda la oportunidad de ser y estar, se pueden generar cambios dignos de ser conservados, multiplicados y aplaudidos de pie.

En resumen, en estos lugares de encierro punitivo como son las cárceles, donde se deshumaniza a las personas, despojándolas de su capacidad de raciocinio y libertad de expresión para convertirlos en sujetos incapaces de elegir, sentir y proyectar, está presente la escuela como institución pública, como otra cara del estado, para garantizar el ejercicio del derecho a la educación a efectos de dignificar la vida de estas personas, promover su emancipación, empoderamiento y contribuir a la justicia social.

## Referencias bibliográficas

Acin, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 31, (No. 2). Nueva Época. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545097003.pdf>

Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bergman, M. (et al.) (2015). Estudios empíricos sobre seguridad y justicia. Informe N° 2: condiciones de vida en la cárcel, resultados de la encuesta de detenidos condenados. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina: Bs. As. Recuperado de: <http://celiv.untref.edu.ar/contenidos/CELIV%20Informe%20Nro.%202.pdf>

Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista iberoamericana de educación*. Mayo-agosto, (N°044), 53-60. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.pdf>

Bologna, A. (et al.) (2016). Contextos de encierro en América Latina: una lectura con perspectiva de género. UNTREF. Argentina: Bs. As.

El objetivo central del informe es contribuir a ampliar y profundizar el conocimiento sobre las mujeres privadas de libertad en América Latina.

Bustos, L. (2022). Aplicación del estímulo educativo en la provincia de La Pampa: avances y contradicciones. *Revista Pensamiento Penal*. número 413. (ISSN 1853-4554). No disponible en la web.

Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente*. Crimen, castigo y cultura en Argentina 1880-1955. Bs As., Argentina: Siglo XXI.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative research inquiry and research design. Choosing among five traditions*. [Indagación cualitativa y diseño de investigación. Elegir entre cinco tradiciones]. Thousand Oaks, California: Publicaciones Sage Ltda.

Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad: el discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. En Nari, Marcela y Fabre, Andrea. (comps.) *Voces de mujeres encarceladas*. (101-156). Buenos Aires, Argentina: Catálogos.

Daroqui, A. (2005). La cárcel del presente, su sentido como práctica institucional de secuestro. En Sandra Gayol y Gabriel Kessler. (comps.) *Violencias, delitos y justicias en la Argentina* (169-191). Buenos Aires: Manantial y Universidad Nacional de General Sarmiento.

Florio, A. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: sujetos educativos en contextos institucionales complejos*. Vol. 3. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Freidenraij, C. (2011). Del asilo a la cárcel. Crisis y reconstitución del primer reformatorio argentino (Fines del siglo XIX – principios del siglo XX). Universidad de Buenos Aires, III Jornadas Nacionales de Historia Social. 11, 12 y 13 de mayo de 2011.

Foucault, M. (2015). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (2da ed). 7ma reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2005a). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Bs. As., Argentina: Ed. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2005b). *Pedagogía del oprimido*. (2da ed.). México: Ed. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. (1ra ed.). Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2018). *El grito manso*. (2da ed., 7ma. reimp.) Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo Veintiuno Editores.

Fromm, E. (1974). *El arte de amar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Gaete, M. (2018). *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina: experiencias, posibilidades y resistencias*. Santiago: Ril Editores.

Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 72 p. (cuaderno de posgrado).

Giachino de Ribet, M. (2012). Puertas que llevan a la calle...: aportes para una pedagogía en los contextos de encierro. *Pensar la educación en Iberoamérica*. Tomo I- (263-286). Universidad Santo Tomás. Colombia: Bogotá.

Giménez, G. (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. ISBN: 978-968-5087-91-9, 478 pp. México: Conaculta-Iteso. Recuperado de: [http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/estsoc/pdf/estsoc\\_5/236.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/estsoc/pdf/estsoc_5/236.pdf)

Goffman, E. (1984). Internados. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Gomes da Costa, A. (2004). Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades. (Parte I). Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

González Rey, F. (1997). La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. Procesos sociales y desenvolvimientos. Versión impresa ISSN 1413-389x. Vol.5 (No.3) Ribeirão Preto dez. Universidad de La Habana. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1997000300008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300008)

González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujetos y representaciones sociales. *Revista Diversitas*, versión impresa SSN 1794-9998. Vol.4 (N.2), 225-243. Colombia: Bogotá. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf>

González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. Artículo de reflexión. *Revista CS*. (11), 19-42 Centro universitario de Brasilia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476348374001.pdf>

Gutiérrez Gallardo, N. (2020). Hacer sitio: entre el estar siendo presa y el estar siendo estudiante. Un estudio sobre los anclajes de la identidad universitaria en reclusión. [Tesis de posgrado]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede académica. Bs. As., Argentina. Recuperado de: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/138411>

Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita la 'identidad'? En Stuart Hall y Paul du Gay (comps.), Cuestiones de identidad cultural. Bs. As., Argentina: Amorrortu Editores.

Herrera, P. (2008). Educar en el encierro: entre la construcción de subjetividad y la construcción política. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Herrera, P. & Frejman, V. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión. Vol. 1. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina: Buenos Aires.

Herrera, P. y Broide, M. (2013). Pensar la educación en contextos de encierro: bibliotecas abiertas en contextos de encierro. Vol. 9. Ministerio de educación de la Nación. Argentina: Buenos Aires.

Juárez, F. (2017). La comunicación en contextos de encierro carcelario análisis de una experiencia: el taller de periodismo en el penal de san martín. [Tesis de posgrado]. Maestría en comunicación y cultura contemporánea. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/11086/11091>

Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

Kaplan, C. (2022). La afectividad en la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Luzzi, F. y Rindoni, P. (2013). Averiguación de identidad. Leyendo los procesos de comunicación/educación en contextos carcelarios. [Tesis de grado]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata, con sede en la Unidad Penitenciaria Nro. 9 de La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67660>

Kessler, G. (2003). Identidades y recorridos juveniles por la escuela secundaria. Artículo de reflexión. Buenos Aires. Recuperado de: <https://mariaceciliaurrutiaocampo.wordpress.com/identidades-y-recorridos-juveniles-por-la-escuela-secundaria-2/>

Ponencia en el marco del seminario desafíos de la educación secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina,

Ley N° 24.660, 1996. Ley Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. Capitulo IV. Educación.

Ley N° 26.206, 2006. Ley de Educación Nacional. Capítulo I y IV: Art. 12 y 17; Capítulo XII Educación en Contextos de Privación de Libertad. Art. 55 a 59.

Ley N° 2.511, 2009. Ley de Educación provincia de La Pampa.

Ley 26.695, 2011. Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. Modificatoria de la Ley de Ejecución de la Pena 24.660, Artículo 1° modificación capítulo VIII Art. 133 a 142 de la Ley 24.660, 1996.

Malacalza, L. (2012). Mujeres en prisión: las violencias invisibilizadas. Vol. 36, (59–68). Recuperado en <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1666>.

Magendzo, A. (2002). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Instituto Árabe de Derechos Humanos con sede en Túnez, Centro de Información y Capacitación en Derechos Humanos de Marruecos. Recuperado de: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/05/kolestrein-Pedagogia-critica-y-educacion-en-Derechos-Humanos.pdf>

Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, ISSN 0718-5480. Vol. I (125-142). Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art7.pdf>

Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Coord. Hugo Rangel. Euro social 2009.

Martel, X. y Pérez Lalli, F. (2007). Una grieta en el muro. [Tesis de grado-premiada por el Crefal]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina: Bs. As. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/22293769/Una-Grieta-en-El-Muro-V-Digital#>

Martinez, M. (2006). La investigación cualitativa. Síntesis conceptual. *Revista IIPSI*. Facultad de Psicología, ISSN: 1560 - 909x. Vol. 9 (N°1). (123 – 146). Recuperado de: [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.

Messina, G. (2013). Educación en contexto de encierro como pauta de resocialización. [Tesis de doctorado]. Recuperado de: <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina36449.pdf>

Miles, M. y Huberman, A. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. [Análisis de datos cualitativos. Colección de nuevos métodos]. París: de Boeck Université.

Paroncini, A. (2014). Cuando se invisibilizan los muros... la escuela como posibilidad de libertad en el encierro: un estudio sobre la construcción de representaciones sociales de la escuela en el contexto carcelario. [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1026/te.1026.pdf>

Pineau, P. (2008). La educación como derecho. Movimiento de educación popular integral y promoción social. Disponible en: <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2015/04/Pineau-laeducacioncomoderecho.pdf>

Rodino, A. (2009). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Brasil. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>

Una primera versión reducida de este trabajo fue expuesta como conferencia inaugural en 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, organizado por la Universidad Federal da Paraíba.

Salvini, G. (2014). Violencia institucional. Una mirada territorial. (el nuevo sujeto social y el riesgo del avance de un estado punitivo). [Tesis de maestría en derechos humanos y democratización en América Latina y el Caribe]. Argentina: Universidad Nacional de San Martín. Recuperado de: no disponible.

Samaranch, E. y otros. (2022). Mujeres, cárceles y feminismos. Revista Española de Investigación Criminológica. Vol. 20. DOI: <https://doi.org/10.46381/reic.v20i2.699> [www.reic.criminologia.net](http://www.reic.criminologia.net) ISSN: 1696-9219.

Scarfó, F. (2003). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. (Nº 36) Edición especial sobre educación en derechos humanos, San José, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>

Scarfó, F. (2009). La educación como derecho humano: la escuela en la cárcel. Seminario: la educación en el sistema carcelario - contexto mundial. Foro social mundial, Belem do Pará. Brasil. Año 6. Vol. 10, 44-46. Recuperado de: <http://www.gesec.com.ar/publicaciones/>

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. [Nociones básicas de la investigación cualitativa]. Newbury Park, California: Sage.

Tabbush, C. y Gentile, M. (2015). Emociones tras las rejas: maternidad y crianza en cárceles federales argentinas. *Revista Clínica & Cultura*. Vol. IV, (Nº1). Enero-junio, 59-70. Recuperado de: <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/09/doctrina42019.pdf>

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Valverde Molina, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias*. Madrid, España: Ed. Popular.

Valverde Molina, J. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: educación y salud: algunas reflexiones sobre las consecuencias del encierro*. Vol. 8. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Coord. Cap. 1, La investigación cualitativa, 23-47. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantiales.

Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.

## **ANEXO 1**

En el presente anexo se mencionan instrumentos jurídicos que reconocen el *derecho a la educación* para conocimiento complementario al brindado en el cuerpo de este trabajo.

### **Constitución Nacional**

Primera parte-capítulo 1-declaraciones derechos y garantías

Art. 5

Cada provincia dictará para sí una constitución bajo el sistema representativo, republicano, de acuerdo con los principios declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones.

Art. 14.

Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.

Segunda parte-capítulo cuarto-

Art. 75-inc. 19

“...Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales: que aseguren la responsabilidad indelegable del estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin

discriminación alguna y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales...”

### **Tratados internacionales de jerarquía constitucional**

- **Tratados Internacionales. Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre-**

Capítulo 1- Derecho a la educación.

Art. 12.

“Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas.

Asimismo, tiene el derecho de que, mediante esta educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad.

El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el estado.

Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos”.

- **Tratados Internacionales- Declaración Universal de DDHH**

Art. 26.

1- “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2- “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los

grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las naciones unidas para el mantenimiento de la paz”.

- **Tratados Internacionales-Convención americana sobre derechos humanos-Pacto San José de Costa Rica-**

Capítulo 3-Parte 1- Derechos Económicos, sociales y Culturales-Artículo 26- Desarrollo Progresivo.

“Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la carta de organización de los estados americanos, reformada por el protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otro medios apropiados”

- **Convención-Ley 24.658**

Apruébase el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales —Protocolo de San Salvador—de jerarquía suprallegal. (Sancionada: Junio 19 de 1996- Promulgada de Hecho: Julio 15 de 1996)

### **Anexo I**

protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales "protocolo de san salvador"

Art. 13- Derecho a la Educación

1. Toda persona tiene derecho a la educación.
2. Los Estados parte en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse

hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.

3. Los Estados parte en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación:

a. la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

b. la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

c. la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

d. se deberá fomentar o intensificar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;

e. se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales.

4. Conforme con la legislación interna de los Estados parte, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre que ella se adecue a los principios enunciados precedentemente.

5. Nada de lo dispuesto en este Protocolo se interpretará como una restricción de la libertad

de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, de acuerdo con la legislación interna de los Estados parte.

- **Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales-**

PARTE III- Artículo 13-

1-Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo, que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2-Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen que con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) la enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados y, en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d) debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.
- e) se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.”

- **Tratados Internacionales - Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial – parte 1-**

Art. 5: En conformidad con las obligaciones fundamentales estipuladas en el artículo 2 de la presente Convención, los Estados Parte se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico, particularmente en el goce de los derechos siguientes:

Inciso e) Los derechos económicos, sociales y culturales, en particular:

V) El derecho a la educación y la formación profesional.

- **Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960. París, 14 de diciembre de 1960**

Art. 5

1. Los Estados Parte en la presente Convención convienen:

a. En que la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz;

b. En que debe respetarse la libertad de los padres o, en su caso, de los tutores legales, 1.º de elegir para sus hijos establecimientos de enseñanza que no sean los mantenidos por los poderes públicos, pero que respeten las normas mínimas que puedan fijar o aprobar las autoridades competentes, y 2.º de dar a sus hijos, según las modalidades de aplicación que determine la legislación de cada Estado, la educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones; en que, además, no debe obligarse a ningún individuo o grupo a recibir

una instrucción religiosa incompatible con sus convicciones;

c. En que debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma, siempre y cuando:

(I) Ese derecho no se ejerza de manera que impida a los miembros de las minorías comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y tomar parte en sus actividades, ni que comprometa la soberanía nacional;

(II) El nivel de enseñanza en estas escuelas no sea inferior al nivel general prescrito o aprobado por las autoridades competentes; y

(III) La asistencia a tales escuelas sea facultativa.

2. Los Estados Parte en la presente Convención se comprometen a tomar todas las disposiciones necesarias para garantizar la aplicación de los principios enunciados en el párrafo 1 de este artículo.

- **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.**

#### Educación

Art. 24 - Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y -19- sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Parte asegurarán que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Parte brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Parte adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y -20- habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordo-ciegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén

cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Parte asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

- **Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer- Aprobada por res. 34/180 de la asamblea General de las Naciones Unidas el 18/12/79**

Parte 3

Art. 10

Los Estados Parte adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

- a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional;
- b) Acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad;
- c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular,

mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza;

d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;

e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible toda diferencia de conocimientos que exista entre hombres y mujeres;

f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;

g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física;

h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia.

**“Recomendaciones de organismos internacionales de los que participa nuestro país”-  
Softlaw.**

- **Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos. Reglas Nelson Mandela.**

*Adoptadas por el Primer Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, celebrado en Ginebra en 1955, y aprobadas por el Consejo Económico y Social en sus Resoluciones 663C (XXIV) de 31 de julio de 1957 y 2076 (LXII) de 13 de mayo de 1977*

- Instrucción y recreo

Art. 77. 1) Se tomarán disposiciones para mejorar la instrucción de todos los reclusos capaces de aprovecharla, incluso la instrucción religiosa en los países en que esto sea posible. La instrucción de los analfabetos y la de los reclusos jóvenes será obligatoria y la administración deberá prestarle particular atención. 2) La instrucción de los reclusos deberá coordinarse, en cuanto sea posible, con el sistema de instrucción pública a fin de que al ser puesto en libertad puedan continuar sin dificultad su preparación.

Art.78. Para el bienestar físico y mental de los reclusos se organizarán actividades recreativas y culturales en todos los establecimientos.

- **Conjunto de Principios para la protección de todas las personas sometidas a cualquier forma de detención o prisión- Adoptado por la Asamblea General en su resolución 43/173, de 9 de diciembre de 1988**

*Principio 28*

La persona detenida o presa tendrá derecho a obtener, dentro de los límites de los recursos disponibles si se trata de fuentes públicas, cantidades razonables de materiales educacionales, culturales y de información, con sujeción a condiciones razonables que garanticen la seguridad y el orden en el lugar de detención o prisión.

- **Principios Básicos para el Tratamiento de los Reclusos-Adoptados y proclamados por la Asamblea General en su resolución 45/111, de 14 de diciembre de 1990.**

Principio 6. Todos los reclusos tendrán derecho a participar en actividades culturales y educativas encaminadas a desarrollar plenamente la personalidad humana.

- **Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas.**

Principio XIII

Educación y actividades culturales

Las personas privadas de libertad tendrán derecho a la educación, la cual será accesible para todas las personas, sin discriminación alguna, y tomará en cuenta la diversidad cultural y sus necesidades especiales.

La enseñanza primaria o básica será gratuita para las personas privadas de libertad, en particular, para los niños y niñas, y para los adultos que no hubieren recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.

Los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos promoverán en los lugares de privación de libertad, de manera progresiva y según la máxima disponibilidad de

sus recursos, la enseñanza secundaria, técnica, profesional y superior, igualmente accesible para todos, según sus capacidades y aptitudes.

Los Estados Miembros deberán garantizar que los servicios de educación proporcionados en los lugares de privación de libertad funcionen en estrecha coordinación e integración con el sistema de educación pública; y fomentarán la cooperación de la sociedad a través de la participación de las asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales e instituciones privadas de educación.

Los lugares de privación de libertad dispondrán de bibliotecas, con suficientes libros, periódicos y revistas educativas, con equipos y tecnología apropiada, según los recursos disponibles.

Las personas privadas de libertad tendrán derecho a participar en actividades culturales, deportivas, sociales, y a tener oportunidades de esparcimiento sano y constructivo. Los Estados Miembros alentarán la participación de la familia, de la comunidad y de las organizaciones no gubernamentales, en dichas actividades, a fin de promover la reforma, la readaptación social y la rehabilitación de las personas privadas de libertad.

## **Ley de Educación Nacional 26.206**

### *Título II*

#### *El sistema educativo nacional*

##### *Capítulo I*

###### *Disposiciones generales*

Art.12.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado Nacional crea y financia las Universidades Nacionales.

Art. 17.- La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior y ocho (8) modalidades. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

## Capítulo XII

### Educación en Contextos de Privación de Libertad

Art. 55.- La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

Art. 56.- Son objetivos de esta modalidad: a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran. b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad. c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia. d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad. e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes

manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva. f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes. g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

Art. 57.- Para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con institutos de educación superior y con universidades. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo.

Art. 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.

Art. 59.- Todos/as los/as niños/as y adolescentes que se encuentren privados de libertad en instituciones de régimen cerrado según lo establecido por el artículo 19 de la Ley N° 26.061, tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.

### **Constitución PROVINCIA DE LA PAMPA**

Art. 23°.- La educación como dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico, responderá a principios de universalidad, calidad, gradualidad, pluralidad, libertad y equidad. La Provincia asegura la libertad de enseñar y aprender. Serán obligatorios los tramos del sistema educativo que establezcan las leyes nacionales y provinciales y los acuerdos federales en la materia.

Art. 24°.- El Estado provincial deberá garantizar de conformidad a lo que establezca la ley:  
a) la gratuidad de la educación pública estatal, con igualdad de oportunidades y posibilidades;

- b) los recursos presupuestarios que requiera la prestación del servicio educativo;
- c) un sistema asistencial que asegure el cumplimiento de la educación obligatoria por parte de quienes no posean recursos suficientes;
- d) apoyo financiero para proseguir estudios en concordancia con las necesidades sociales, a quienes carezcan de recursos económicos suficientes. Podrá impartirse enseñanza religiosa en las escuelas públicas a los alumnos que opten por ella, exclusivamente por los ministros autorizados de los diferentes cultos, con posterioridad a las horas de clase oficial.

### **Ley de Educación Provincial (La Pampa) 2511/09**

#### Capítulo XIII

##### Educación en Contextos de Privación de Libertad (artículos 82 al 86)

Art. 82.- La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del Sistema Educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

Art. 83.- Son objetivos de esta modalidad:

- a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran;
- b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad;
- c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior;
- d) Asegurar alternativas de educación no formal y considerar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad;
- e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva; f) Brindar información permanente sobre las alternativas educativas y culturales

existentes; y g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al Sistema Educativo y a la vida cultural.

Art. 84.- El Ministerio de Cultura y Educación coordinará acciones con los demás ministerios y organismos nacionales y provinciales, para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo, respecto a las personas privadas de su libertad y los hijos que conviven con ellos.

Art. 85.- El Ministerio de Cultura y Educación ofrecerá 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.

Art. 86.- Todos/as los/as niños/as y adolescentes que se encuentren privados de libertad en instituciones de régimen cerrado según lo establecido por el artículo 19 de la Ley 26061, tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.

**Documento Base -13 de diciembre de 2010, aprobado por Resolución CFE N° 127/10.**

El documento tiene por finalidad consolidar la identidad de la modalidad, consensuar federalmente lineamientos organizativos básicos, ordenar y regular las actividades educativas desarrolladas en todos los contextos de privación de la libertad.

La Modalidad educación en contextos de privación de libertad comprende la atención educativa de:

- Jóvenes y adultos en cárceles;
- Adolescentes acusados de la comisión de delito en institutos de régimen cerrado;
- Adolescentes, jóvenes y adultos en centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado;
- Niños/as que viven con sus madres en cárceles o en prisión domiciliaria a partir de los 45 días.

.....

El Documento Base establece que se debe, brindar atención educativa a todos los detenidos sin distinción alguna y garantizar la asistencia sostenida de todos los estudiantes. Esto incluye a los niños/as a partir de los 45 días que viven con sus madres en cárceles (escuelas de nivel inicial externas) o en prisión domiciliaria.

Finalmente el Documento Base establece las prioridades políticas definidas a nivel nacional, definiendo estrategias de igualdad, estrategias para mejorar la calidad y estrategias para mejorar la gestión institucional.

### **Ejecución de la pena privativa de la libertad ley 24.660**

sancionada: junio 19 de 1.996. promulgada: julio 8 de 1.996. Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad

#### Capitulo I

#### Principios Básicos de la Ejecución

#### Salidas transitorias

Art. 16. - Las salidas transitorias, según la duración acordada, el motivo que las fundamenta y el nivel de confianza que se adopte, podrán ser: I. Por el tiempo: a) Salidas hasta doce horas; b) Salidas hasta 24 horas; c) Salidas, en casos excepcionales, hasta setenta y dos horas. II. Por el motivo: a) Para afianzar y mejorar los lazos familiares y sociales; b) Para cursar estudios de educación general básica, polimodal, superior, profesional y académica de grado o de los regímenes especiales previstos en la legislación vigente;

### **Ejecución Privativa de la libertad Ley 26.695**

Agosto 29, 2011 | Posteadó en Legislación Nacional EJECUCION DE LA PENA PRIVATIVA DE LA LIBERTAD Modifícase la Ley N° 24.660. B.O. 29/08/11 Sancionada: Julio 27 de 2011 Promulgada de Hecho: Agosto 24 de 2011

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley: ARTICULO 1° — Sustitúyase el capítulo VIII, artículos 133 a 142, de la ley 24.660 por el siguiente:

Art. 133: Derecho a la educación. Todas las personas privadas de su libertad tienen derecho a la educación pública. El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad indelegable de proveer prioritariamente a una educación integral, permanente y de calidad para todas las personas privadas de su libertad en sus jurisdicciones, garantizando la igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones no gubernamentales y de las familias. 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. 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.

Art. 134: Deberes. Son deberes de los alumnos estudiar y participar en todas las actividades formativas y complementarias, respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, participar y colaborar en la mejora de la convivencia y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y las orientaciones de la autoridad, los docentes y los profesores, respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento, asistir a clase regularmente y con puntualidad y conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento.

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

Art. 136: Situaciones especiales. Las necesidades especiales de cualquier persona o grupo serán atendidas a fin de garantizar el pleno acceso a la educación, tal como establece la Ley de Educación Nacional 26.206. La mujer privada de su libertad será especialmente asistida durante el embarazo, el parto, y se le proveerán los medios materiales para la crianza adecuada de su hijo mientras éste permanezca en el medio carcelario, facilitándose la continuidad y la finalización de los estudios, tal como lo establece el artículo 58 de la Ley de Educación Nacional.

Art. 137: Notificación al interno. El contenido de este capítulo será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, al momento de su ingreso a una institución. Desde el momento mismo del ingreso se asegurará al interno su derecho a la educación, y se adoptarán las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar sus capacidades e instrucción. Cada vez que un interno ingrese a un establecimiento, las autoridades educativas y penitenciarias deberán certificar su nivel de instrucción dejando constancia en el legajo personal y en los registros pertinentes. En caso de ingresar con algún nivel de escolaridad incompleto, la autoridad educativa determinará el grado de estudio alcanzado mediante los procedimientos estipulados para los alumnos del sistema educativo y asegurará la continuidad de esos estudios desde el último grado alcanzado al momento de privación de libertad. Artículo

Art.138: Acciones de implementación. El Ministerio de Educación acordará y coordinará todas las acciones, estrategias y mecanismos necesarios para la adecuada satisfacción de las obligaciones de este capítulo con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con Institutos de educación superior de gestión estatal y con Universidades Nacionales. El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la autoridad penitenciaria, y los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños y adolescentes privados de su libertad, deberán atender las indicaciones de la autoridad educativa y adoptar todas las medidas necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo. Entre otras acciones, deberán proveer de ámbitos apropiados para la educación, tanto para los internos como para el personal docente y penitenciario, adoptar las previsiones presupuestarias y reglamentarias pertinentes, remover todo obstáculo que limite los derechos de las personas con discapacidad, asegurar la permanencia de los internos en aquellos

establecimientos donde cursan con regularidad, mantener un adecuado registro de los créditos y logros educativos, requerir y conservar cualquier antecedente útil a la mejor formación del interno, garantizar la capacitación permanente del personal penitenciario en las áreas pertinentes, fomentar la suscripción de convenios de cooperación con instituciones públicas y privadas, garantizar el acceso a la información y a los ámbitos educativos de las familias y de las organizaciones e instituciones vinculadas al tema, fomentar las visitas y todas las actividades que incrementen el contacto con el mundo exterior, incluyendo el contacto de los internos con estudiantes, docentes y profesores de otros ámbitos, la facilitación del derecho a enseñar de aquellos internos con aptitud para ello, y la adopción de toda otra medida útil a la satisfacción plena e igualitaria del derecho a la educación. En todo establecimiento funcionará, además, una biblioteca para los internos, debiendo estimularse su utilización según lo estipula la Ley de Educación Nacional.

Art. 139: Documentación y certificados. A los efectos de garantizar la provisión y la continuidad de los estudios, se documentarán en el legajo personal del interno o procesado los créditos y logros educativos correspondientes alcanzados de manera total o parcial que, además, se consignarán en la documentación de la institución educativa correspondiente. En caso de traslado del interno o procesado, la autoridad educativa deberá ser informada por la autoridad judicial correspondiente para proceder a tramitar de manera automática el pase y las equivalencias de acuerdo con la institución educativa y al plan de estudios que se corresponda con el nuevo destino penitenciario o el educacional que se elija al recuperar la libertad. Los certificados de estudios y diplomas extendidos por la autoridad educacional competente durante la permanencia del interno en un establecimiento penitenciario, no deberán contener ninguna indicación que permita advertir esa circunstancia.

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, en consonancia con lo establecido por la ley 26.206 en su Capítulo XII: a) un (1) mes por ciclo lectivo anual; b) dos (2) meses por curso de formación profesional anual o equivalente; c) dos (2) meses por estudios primarios; d) tres (3) meses por estudios secundarios; e) tres

(3) meses por estudios de nivel terciario; f) cuatro (4) meses por estudios universitarios; g) dos (2) meses por cursos de posgrado. Estos plazos serán acumulativos hasta un máximo de veinte (20) meses.

Art. 141: Control de la gestión educativa de las personas privadas de su libertad. El Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales deberán establecer, en el marco del Consejo Federal de Educación, un sistema de información público, confiable, accesible y actual, sobre la demanda y oferta educativa, los espacios y los programas de estudio existentes en cada establecimiento y mantener un adecuado registro de sus variaciones. Deberá garantizarse el amplio acceso a dicha información a la Procuración Penitenciaria de la Nación, a organizaciones no gubernamentales interesadas en el tema, y a abogados, funcionarios competentes, académicos, familiares de las personas privadas de su libertad, y a toda otra persona con legítimo interés.

Art. 142: Control judicial. Los obstáculos e incumplimientos en el acceso al derecho a la educación podrán ser remediados por los jueces competentes a través de la vía del hábeas corpus correctivo, incluso en forma colectiva. Excepcionalmente, los jueces podrán asegurar la educación a través de un tercero a cuenta del Estado, o, tratándose de la escolaridad obligatoria, de la continuación de los estudios en el medio libre.

Art. 2° — Disposiciones transitorias. El régimen del artículo 140 será aplicable a toda persona privada de su libertad, que haya logrado las metas previstas con anterioridad a su sanción. El Poder Ejecutivo nacional garantizará la creación de espacios y programas de estudio para todos los establecimientos donde aún no existiesen, en el plazo máximo de dos (2) años.

## **ANEXO 2**

Este anexo incluye recomendaciones para la educación en contextos penitenciarios realizadas en el Encuentro Regional Latinoamericano en Brasilia en 2008.

En el Encuentro Regional Latinoamericano Brasilia 2008, se elaboraron recomendaciones para la conferencia Mundial de Educación en Prisiones CIEP 2008, VI CONFINTEA y la comunidad latinoamericana referidas a todas las instituciones en contextos de encierro. Estas se redactaron en el marco de los siguientes principios básicos: a) La educación es un derecho humano fundamental a lo largo de la vida. b) El Estado será el responsable indelegable de garantizar y efectivizar el derecho a una educación de calidad de las personas privadas de libertad en instituciones de encierro. c) Todas las personas en tanto sujetos de derecho deben tener acceso a una educación de calidad, estén o no en situación de privación de libertad. d) La educación debe ser entendida integralmente, comprendiendo al sujeto en todas las dimensiones de su personalidad: ética, estética, política, artística, cultural y en el ámbito de la salud, el mundo del trabajo y las relaciones sociales. e) El respeto por la diversidad en función de raza, etnia, género, orientación sexual, grupo étnico y religión debe ser un principio orientador de todo proceso educativo. f) El respeto por la multiculturalidad debe ser principio orientador de todo proceso educativo. g) La atención a la calidad de la educación es fundamental en contextos de desigualdad social como en América Latina, y específicamente, en atención a la educación en contextos de encierro. A saber:

1. Los Ministerios de Educación y/o órganos gubernamentales similares deben asumir la responsabilidad de la política educativa en estos contextos en articulación con los Ministerios de Justicia o equivalentes.
2. Los gobiernos deben diseñar, implementar y evaluar políticas públicas integrales de educación y no solamente proyectos aislados.
3. Resulta imprescindible que los diferentes órganos y/o instituciones gubernamentales formalicen instancias de articulación con la finalidad de desarrollar políticas de educación integral y transversales por género, raza, etnia, grupo étnico, religión y orientación sexual. Estas políticas deben contemplar las dimensiones de: salud, trabajo, desarrollo social, cultura, derechos humanos, deportes, participación política y ciudadanía, entre otros.

4. La educación formal y la educación no formal deben estar articuladas como parte del proyecto educativo de cada institución.
5. Es importante reconocer el protagonismo del sujeto privado de libertad en los procesos educativos (Peer Education) sin que esto signifique sustituir la responsabilidad del Estado como garante de la educación. Este protagonismo debe ser valorado y reconocido de distintas formas: tales como, remisión de penas, estímulo cultural y económico entre otros.
6. Es necesario fortalecer la educación y valoración de los agentes penitenciarios, docentes y otros profesionales que trabajan en contextos penitenciarios desde una perspectiva de los derechos humanos, a fin de promover su papel de facilitadores en los procesos educativos.
7. Es necesario dar mayor visibilidad a la realidad de las instituciones penitenciarias propiciando la participación ciudadana en su transformación.
8. Es necesario fortalecer los vínculos de las instituciones de encierro con las universidades y las organizaciones de la sociedad civil para construir el lazo social.
9. Es necesario generar la producción sistemática de datos estadísticos y cualitativos de libre acceso con la finalidad de que aporten a la transparencia y a la definición de políticas públicas.
10. Resulta imprescindible reconocer a los niños que viven en las instituciones de encierro con sus madres como sujetos de derecho y facilitar su tránsito a las instituciones educacionales y recreacionales fuera de la prisión.
11. Es necesario desarrollar proyectos pedagógicos que faciliten la participación de la familia y la comunidad.
12. Dentro de las estrategias educacionales se recomienda la creación de bibliotecas, videotecas, y otros espacios culturales y recreativos.
13. Dentro del principio de la educación a lo largo de la vida se recomienda que se establezcan políticas que faciliten la continuidad y seguimiento de los procesos educativos a partir de la recuperación de la libertad.

En resumen, estas “recomendaciones” incluyen puntos que tienen carácter instrumental para las políticas públicas, tales como la articulación entre los órganos gubernamentales responsables por la oferta de educación integral en contextos de encarcelamiento, el reconocimiento del protagonismo de presos y presas en la oferta de educación en prisiones

(“educación por pares”) desde que eso no sustituya la responsabilidad del Poder Público; la valorización de agentes penitenciarios, docentes y profesionales que trabajan en contextos de privación de libertad para que actúen como facilitadores de la relación de enseñanza-aprendizaje; la producción sistemática de datos estadísticos y la garantía de la transparencia en la gestión prisional; la creación de bibliotecas y otros espacios culturales y recreativos; y hacer viable la continuidad de los estudios y acompañamiento para su posterior egreso/titulación.