

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Lo que cuesta llegar al aula: estrategias y tensiones entre presos y penitenciarios en la gestión de un taller de alfabetización alojado en una cárcel bonaerense. Artículo de Camila Pérez. Praxis educativa, Vol. 25, No 2 mayo – agosto 2021. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-21.

<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250205>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Lo que cuesta llegar al aula: estrategias y tensiones entre presos y penitenciarios en la gestión de un taller de alfabetización alojado en una cárcel bonaerense

How difficult it is to get to the classroom: strategies and tensions between prisoners and prison staff in the management of a literacy workshop in a bonaerense prison

Como é difícil chegar à sala de aula: estratégias e tensões entre prisioneiros e pessoal da prisão na gestão de uma oficina de alfabetização em uma prisão de bonaerense

Camila Perez

Universidad Nacional de San Martín. Instituto de Altos Estudios Sociales. Buenos Aires, Argentina.

camilaperez8@yahoo.com.ar

ORCID 0000-0002-9703-3348

Recibido: 2021-02-19 | **Revisado:** 2021-02-28 | **Aceptado:** 2021-03-29

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación etnográfica realizada en un taller de alfabetización alojado en una cárcel de la Provincia de Buenos Aires durante el año 2017. En él, busco reconstruir la distancia entre las exigencias normativas referidas en la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 y en la Ley Nacional de Ejecución Penal N° 24.660/96 modificada en agosto del 2011 (a través de la sanción de la Ley N° 26.695) y las posibilidades reales de acceso a la escolarización. Para esto, describiré el modo en que se pusieron en juego los procesos de regulación del espacio escolar desde la gestión penitenciaria y cómo esas prácticas fueron matizadas y disputadas estratégicamente en este espacio educativo impulsado y sostenido por alfabetizadores privados de su libertad.

Palabras clave: derecho a la educación; resocialización; beneficio; etnografía; cárceles.

Abstract

This article presents the results of an ethnographic investigation carried out in a literacy workshop housed in a prison in the Province of Buenos Aires during 2017. In it, I seek to reconstruct the distance between the normative requirements referred to in the National Education Law 26.206/06 and in the National Law of Penal Enforcement 24.660/96 modified in August 2011 (through the enactment of Law 26.695/11) and the real possibilities of access to education. For this I will describe the way in which the processes of regulation of the school space were put into play from the prison management and how these practices were nuanced and strategically disputed in this educational space promoted and sustained by the imprisoned literacy teachers.

Keywords: right to education; resocialization; benefit; ethnography; prison.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação etnográfica realizada em uma oficina de alfabetização instalada em um presídio da Província de Buenos Aires durante o ano de 2017. Neste trabalho, será reconstruída a distância entre os requisitos normativos referidos na Lei Nacional da Educação 26.206 / 06 e na Lei Nacional de Execução Penal 24.660 / 96 modificada em agosto de 2011 (com a sanção da Lei 26.695) e as reais possibilidades de acesso à escola. Para isso, será descrita a forma como os processos de regulação do espaço escolar foram colocados em ação a partir da gestão penitenciária e como essas práticas foram matizadas e estrategicamente disputadas neste espaço educacional promovido e sustentado por alfabetizadores privados de liberdade.

Palavras-chave: direito à educação; ressocialização; beneficiar; etnografia; prisões.

Introducción

En este artículo, busco comprender, a través de la reconstrucción de las prácticas y los sentidos otorgados a las mismas por parte de los actores sociales involucrados, cómo se desarrolla una experiencia educativa entre personas privadas de su libertad (en adelante: el taller de alfabetización), considerando la incidencia de un contexto institucional que, en su devenir histórico, se ha consolidado como un espacio social estructuralmente degradante (la cárcel).ⁱ Específicamente, me interesa analizar las tensiones y estrategias desplegadas por las y los alfabetizadores y por el personal penitenciario en relación con las posibilidades de acceso al taller por parte de los y las estudiantes.

Algunos datos cuantitativos permiten identificar la relevancia de este problema de investigación: el Informe Anual 2017 del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) estimó, para el año 2017, una población total de 76.261 personas privadas de la libertad. Esto demuestra un incremento sustantivo en los últimos años, ya que, en el año 2000, la cantidad total de personas detenidas era de 37.885. Del total de la población privada de su libertad, más del 44% se encontraba alojada en cárceles de la Provincia de Buenos Aires, gestionadas por el Servicio Penitenciario Bonaerense, una de las cuales elegí para realizar el trabajo de campo.

De acuerdo con la misma fuente, el 61% de la población privada de libertad era menor de 35 años. En relación con los datos educativos, se establece que, de la población total, el 69% tenía estudios primarios o inferiores al momento de ingresar al establecimiento. Al mismo tiempo, la situación educativa dentro de las unidades de detención era altamente precaria y escasa: en dicho informe, se indica que el 79% de los detenidos no participó en ningún programa de capacitación laboral dentro del Penal, y el 56% no había participado de ningún programa educativo-formal durante el último año. Por otro lado, el 82% estaba desocupado o realizaba trabajos informales al momento de la detención, trabajando en changas y trabajos temporarios (SNEEP, 2017, p. 20-26).

Como contracara de estos datos, la educación en las cárceles fue definida como un derecho por la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en 2006, iniciativa que ha sido reforzada por la modificación de los artículos 133 a 142 de la Ley Nacional de Ejecución Penal N° 24.660 en agosto del 2011 (a través de la sanción de la Ley N° 26.695). A partir de estos cambios, se reconoció el acceso a la educación como un derecho y se promovió, a través del artículo 140, el estímulo educativo, figura que busca favorecer el avance en diferentes fases de la progresividad de la pena si el estudiante logra completar un ciclo lectivo anual, un curso de formación profesional o cursos de estudios superiores.

La distancia entre lo que sucede (expresado en los datos estadísticos previamente presentados que muestran la escasa participación de los detenidos en experiencias educativas) y lo que prescriben las normas (respecto de la educación como un derecho de las personas privadas de libertad) se puede problematizar considerando los múltiples sentidos que ha ido adquiriendo la privación de la libertad en el contexto argentino y que, progresivamente, han constituido a la educación en las cárceles como un campo en tensión (Frejtman y Herrera, 2010).

Durante el ciclo lectivo 2017 (desde abril hasta diciembre), pude participar semanalmente de una experiencia de alfabetización impulsada y llevada adelante por personas privadas de su libertad (en adelante los y las alfabetizadores/as), que estaba destinada a otros/as compañeros/as también privados de su libertad. La misma se llevó a cabo en el contexto de una escuela mixta ubicada en una Unidad Penitenciaria del Conurbano Bonaerense,ⁱⁱ y mi participación en esta experiencia fue requerida institucionalmente por la Universidad Nacional de San Martín, universidad pública de la que formo parte como becaria de investigación.

Aportes teórico-metodológicos para investigar la vida cotidiana de un espacio educativo en intramuros

La cárcel y la escuela son escenarios plenamente intervenidos de universos normativos y morales, a continuación, propongo recorrer algunos anclajes teóricos y metodológicos que utilicé como llaves para investigar la escuela en la cárcel. Son las herramientas que me permitieron, a través de la investigación etnográfica (en el trabajo de campo y en el recorrido analítico), aprehender este mundo singular.

Como fue anticipado en la introducción, la educación en cárceles se constituye como un campo social atravesado por la oposición entre las normativas que la definen como un derecho de todos/as, incluidas las personas privadas de libertad y, por otro lado, la definición que proponen al respecto las filosofías "re-". Este conjunto de teorías, que provienen del derecho penal, propone la "readaptación social" de los detenidos y ha tendido a justificar teóricamente la pena, desarrollando un tratamiento resocializador. Como consecuencia, la educación y el trabajo intramuros toman principal protagonismo porque se transforman en las herramientas que permitirán garantizar este proceso (Caimari, 2002 y 2007; Daroqui, 2000; Garland, 1990).

Aunque la vigencia contemporánea de estas teorizaciones en nuestro país queda plasmada en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660/96, existen múltiples estudios de diferentes disciplinas que han cuestionado su capacidad terapéutica (Bujan y Ferrando, 1998; Kalinsky, 2004; Manzanos Bilbao, 1994; Salinas, 2002; Scarfó, 2006; Zaffaroni, 1991). Para algunos autores, la resocialización no puede -ni teórica ni prácticamente- destruir la brecha existente entre una real sociedad excluyente y la pretendida sociedad incluyente que delinea la legislación penal. Quienes sostienen esta postura advierten que la anhelada resocialización no es más que un proceso que criminaliza la pobreza bajo discursos que se presentan como inclusivos (Bujan y Ferrando, 1998).

Además, la educación como derecho en su plano práctico (es decir, la gestión cotidiana de los espacios escolares dentro de las cárceles) se tensiona con el sentido común históricamente construido al interior de las cárceles (por lo menos en lo que he podido reconstruir en este estudio), ya que, en estos espacios institucionales, la educación es considerada un "beneficio", regulado por un sistema de premios y castigos impartido por los agentes penitenciarios. A partir de los 90, con la instalación del modelo neoliberal en nuestro país, se produce un abandono de los proyectos de resocialización y rehabilitación (Daroqui *et al.*, 2008) y se fortalece un Estado penal (Garland, 2001;

Wacquant, 2000) que se ocupa de la neutralización e incapacitación de los detenidos. Estas redefiniciones implican que el acceso a la educación dentro de los Penales se resignifique a la par: la administración penitenciaria pasa a anteponer sus exigencias de seguridad y disciplina institucional frente a las prácticas de tratamiento (Daroqui, 2000; Ojeda, 2015; Scarfó, 2006; Vacani, 2012).

Sin negar la lógica hegemónica y estructural que caracteriza a la cárcel, algunos estudios antropológicos más recientes permiten identificar otras lógicas y prácticas que suceden en el contexto carcelario. La antropología, por sus características disciplinares específicas ligadas a la reconstrucción del punto de vista nativo, ha sacado especial provecho de una teoría del sujeto y de las estructuraciones sociales renovada que cuestiona los determinismos (Giddens, 1982), lo que permite indagar sobre aspectos poco visibles y a veces contradictorios que hacen a la continuidad, pero también evidencian las transformaciones de las instituciones. De esta manera, las investigaciones etnográficas han vuelto públicas no solamente la presencia, sino también la narración de los propios protagonistas de la vida cotidiana en las cárceles (Kalinsky, 2004). A partir de su trabajo de campo, los autores referidos caracterizan diversas prácticas cotidianas de los detenidos que responden a la lógica del control con ciertas elusiones y permiten identificar la enorme complejidad del contexto carcelario (Ángel, 2015; Comfort, 2002; Earle y Phillips, 2012; Kalinsky, 2006; Ojeda, 2013; Tejerina, 2016).

A estas miradas se sumó mi interés por comprender las contradicciones inherentes al funcionamiento de un espacio educativo intramuros y eso me llevó a revisar la trayectoria de la antropología de la educación en América Latina. En los años noventa, se consolidaron los estudios etnográficos de la educación en México, que describieron la heterogeneidad de la cultura escolar y demostraron cómo se relacionan el control, la apropiación, la negociación y la resistencia en la construcción cotidiana de la vida escolar (Candela y Rockwell, 1991; Rockwell, 1995, 2018 [1997]). Estas investigaciones se proponían desentrañar la tensión dialéctica entre los procesos sociales que se dan en la escala cotidiana de las escuelas locales y los marcos históricos y sociales más abarcativos definidos por su estructura de clases (Batallán, 1999). También en Argentina el campo de la antropología de la educación adquirió un impulso significativo en la década de los 90, aunque se inició a partir de los trabajos de Rockwell en México y de la creación de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas para la Realidad Escolar (RINCUIARE) en la década anterior (Batallán, 1999; Neufeld, 2009; Padawer, 2008).

Rockwell (1986) desarrolló un concepto especialmente útil para este artículo, que es el de *experiencia formativa*, con el que propuso dar cuenta de las diversas dimensiones que componen la cotidianidad escolar. Para esta autora, la experiencia escolar tiene cierta estructura, que implica considerar la selectividad y la agrupación escolar, los tiempos, las formas de participación y los efectos extraescolares de la escolarización (Rockwell, 1986). En este artículo, me interesa recuperar cómo se organizaban estos aspectos en la experiencia del taller de alfabetización para comprender los matices que tuvo la relación entre el espacio educativo y el espacio carcelario; específicamente, me interesa destacar diversas estrategias que sostuvieron los actores implicados en el taller de

alfabetización para ampliar su convocatoria (me refiero a los y las alfabetizadores/as) y para limitarla (me refiero principalmente a los y las penitenciarios/as).

El contexto socio-territorial del taller de alfabetización

El Complejo Penitenciario San Martín está ubicado en la localidad de José León Suárez, correspondiente al Partido de San Martín. Fue construido en 2006, sobre terrenos del CEAMSE (Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado), que se rellenaron con residuos (Rancho Aparte, 2017; Tejerina, 2016). El Complejo Ambiental Norte III del CEAMSE es el principal depósito de residuos generados por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. Las montañas de basura que cotidianamente se erigen en el predio generan dos tipos de trabajo, uno "oficial" a través de las nueve plantas sociales para la recuperación de los residuos que emplean a más de 700 personas, y otro "informal" que ha recibido los nombres de *cirujeo* de residuos y *quema* de los mismos en busca de metales (Cubilla, 2015; Risler y Ares, 2013).

La infraestructura del Complejo penitenciario se visualiza como el horizonte de un conglomerado de barrios pobres donde la vida cotidiana de los y las vecinos/as se desarrolla en un contexto de extrema precariedad. El acceso a los servicios públicos resulta inexistente, las napas de agua se encuentran contaminadas, no hay redes cloacales, y se respira constantemente el olor nauseabundo que desprenden los gases contaminantes de los residuos (Risler y Ares, 2013).

Ángel (2015) sostiene que un gran porcentaje de las personas privadas de su libertad alojadas en este complejo penitenciario provienen de estos barrios lindantes; lo mismo sostienen Lombraña *et al.*: "Muchos de los estudiantes del CUSAM (Centro Universitario San Martín) provienen de las comunidades aledañas al complejo penitenciario y, desde antes de entrar a prisión, han experimentado la privación de sus derechos más básicos" (2017, p. 4).

El CUSAM surgió en noviembre de 2008, por la demanda a las autoridades penitenciarias por parte de un grupo de detenidos alojados en la Unidad Penitenciaria 48. Su proyecto pedagógico (Di Próspero, 2019; Lombraña *et al.*, 2017; Tejerina, 2016) se desarrolla principalmente en esa Unidad, aunque algunas actividades, como el taller de alfabetización, se han extendido a las otras cárceles del Complejo (la UP46 y la UP47).

En abril de 2017, me sumé al taller de alfabetización por la demanda excepcional del Servicio Penitenciario de la UP47 que, ese año, exigió a las autoridades universitarias del CUSAM la presencia permanente de una docente universitaria en el aula. Esta situación no era habitual: el Programa de Alfabetización ya tenía más de diez años funcionando en el Complejo Penitenciario y nunca había existido tal exigencia institucional (Berenstein, 2014). Como me explicó su coordinadora, los talleres de alfabetización habían comenzado en la UP48 como una de las primeras iniciativas del CUSAM. Durante todos estos años, la universidad había acompañado y sostenido distintos grupos de alfabetizadores privados de su libertad, facilitándoles herramientas de formación y los materiales que ellos requirieran. Con ese objetivo, me incorporé al equipo de alfabetizadores conformado por cuatro varones y una mujer y asistí dos veces por semana, durante tres horas, hasta diciembre de

ese año. Debido a que participaban del taller más de setenta estudiantes, nos dividíamos en dos aulas.ⁱⁱⁱ

Durante la primera hora (de 11 a 12), teníamos la reunión de planificación. El horario del taller era de 12:00 a 14:00 porque el resto del tiempo las otras aulas de la escuela estaban ocupadas: por la mañana funcionaba la escuela primaria y por la tarde la secundaria. Este horario era también el momento previsto para el almuerzo tanto de los y las penitenciarios/as como de las personas privadas de su libertad, quienes almorzaban en los pabellones. Por la interrupción en esa franja horaria *de descanso* para el personal penitenciario del sector escuela, más de una vez escuché decir a los alfabetizadores que el taller *les molestaba*.

Rockwell (1986) subraya que la organización del sistema escolar, con su diversidad de tipos de escuela, ya implica consecuencias formativas para sus integrantes. Que el estudiante acceda a determinada institución escolar resulta, generalmente, representativo de las diferencias sociales y, por lo tanto, de experiencia educativa. A continuación, describiré algunos de mis aprendizajes respecto del proceso de gestión de un espacio escolar intramuros, que me permitieron reconstruir los conocimientos situados (Lave y Wagner, 1991; Lave, 1993, 2015) de los actores sociales involucrados quienes, cotidianamente, negociaban sus límites.

Las estrategias de selectividad: ¿quiénes y cómo llegaban al taller de alfabetización?

Desde las primeras clases, llamó mi atención la importancia de la lista de asistencia con los nombres de los estudiantes. Este documento era el que utilizaba el personal penitenciario para ir a buscar a los y las estudiantes, pabellón por pabellón (las mujeres estaban alojadas en el anexo femenino). La lista resultaba, por lo tanto, un elemento clave, ya que si una persona privada de su libertad no figuraba en ella no podía bajar a la escuela.

La hoja decía, en el margen superior izquierdo: "CURSO DE ALFABETIZACIÓN 2017. DÍAS: MARTES Y VIERNES DE 12 A 14 HS" y se detallaban los apellidos de los alfabetizadores y sus números de pabellón. Luego, seguía una tabla con las siguientes columnas: Nro., Apellido, Nombre, Pabellón y Asistencia. En la primera hoja, todos los nombres escritos en computadora eran de varones. La primera vez que vi la lista había treinta y tres inscriptos. En la segunda hoja, estaban los datos de las mujeres y las inscriptas eran nueve. En ambas hojas, habían agregado apellidos escritos con lapicera en los márgenes, donde se consignaba, además, su respectivo número de pabellón.

Los nombres escritos en los márgenes daban cuenta de los nuevos inscriptos clase a clase, así como también los nombres que estaban tachados en la lista daban cuenta de las bajas (es decir, aquellos estudiantes que ya no vendrían). Quienes tachaban los nombres o agregaban en los márgenes a los estudiantes nuevos eran los alfabetizadores, y realizaban esta tarea en el mismo momento en que tomaban lista.

De acuerdo con lo que me había explicado Roberto (el agente penitenciario encargado del Sector Escuela los días viernes), en septiembre de 2017, había, en el sector masculino de esa unidad penitenciaria, aproximadamente novecientas personas privadas de su libertad, mientras que el cupo educativo entre primaria y secundaria podía alcanzar como máximo a doscientos diez

estudiantes (teniendo en cuenta que había tres aulas con capacidad aproximada para treinta personas en cada una de ellas y un aula más pequeña donde podían estudiar quince personas).

En los informes que desde este sector debían enviarse periódicamente al Ministerio de Justicia Provincial, podían sumarse las actividades educativas no formales, como los diversos cursos y talleres que distintas instituciones realizaban en la escuela. No obstante, por depender de la universidad, el taller de alfabetización se declaraba en el marco de la educación formal y les permitía sumar setenta estudiantes a las estadísticas; Roberto me dijo que, por este motivo, él quería que este taller funcionara, *porque le servía*.

Con el tiempo, pude advertir que, más allá de la cantidad de estudiantes que pudiéramos sumar desde el taller a las estadísticas del servicio penitenciario, para la gestión del taller de alfabetización, era importante identificar quiénes venían. Por ello, me propuse reconstruir cuáles eran las estrategias de selectividad que existían para este espacio escolar y quiénes se ocupaban de tomar estas decisiones.

De acuerdo con lo mencionado previamente en la introducción y en el marco teórico, el acceso a la educación es considerado un *beneficio* por su importancia para avanzar en la progresividad de la pena. De allí que acciones básicas, como la inscripción a los espacios educativos, son gestionadas (facilitadas, pero también obstaculizadas) por el personal penitenciario.

Los datos publicados por el Informe del Comité Contra la Tortura en el 2010 establecen que, de los 111 cuestionarios que habían realizado en el último trimestre de 2009, solo tres personas respondieron que concurrían regularmente a clases, y otras seis alegaron falta de interés para concurrir. De las ciento dos personas privadas de su libertad que sí deseaban concurrir, treinta y ocho manifestaron que no podían hacerlo por problemas relacionados con la accesibilidad (el Servicio Penitenciario Bonaerense argumentaba que no había cupo, o estaban anotados, pero el encargado nunca los llevaba a las aulas, o en su pabellón el personal penitenciario nunca había pasado a inscribir); veintiocho personas manifestaron problemas derivados de traslados (en algunos casos por traslados constantes, en otros un solo traslado que ocurre avanzado el ciclo lectivo e impide su continuidad en la nueva unidad); quince personas no podían acceder por estar alojados en sectores de admisión o separación del área de convivencia; seis por sanciones informales; finalmente, otros quince alegaron otras razones (problemas de salud, superposición del horario de escuela con el de la actividad laboral que realizan en la unidad, etc.). Los argumentos sostenidos en este informe, que ya tenía siete años al momento de mi trabajo de campo, todavía se encontraban vigentes. Volveré sobre esta idea enseguida.

La importancia de los papelitos

Si bien la responsabilidad de comunicar la apertura de un espacio educativo y convocar a los y las inscriptos/as de manera cotidiana quedaba en manos del personal penitenciario, esta no era la única forma de acceso. A través de una conversación informal que tuve con la directora de la Escuela Primaria (de ahora en adelante Alicia), y analizando las planillas, así como la asistencia diaria

al taller, con el tiempo, pude comprender que existía una estrategia para sortear esta situación, a la que llamé *el sistema de papelitos*.

Alicia, que trabajaba en el Complejo Penitenciario San Martín desde que se abrió la primera escuela en el 2008, me comentó que había unos sesenta chicos/as en lista de espera para poder ingresar a la primaria, y que también la matrícula de la secundaria estaba desbordada. Además, en ese caso, se planteaba el problema adicional de que una vez terminada la secundaria no disponían de otra oferta fuera del CUSAM, por ejemplo, para la formación en oficios. *En definitiva, lo que se necesita es un edificio más grande, pero ¿a quién se lo vamos a pedir?* me dijo. Fue en esa conversación cuando se me ocurrió preguntarle a Alicia: ¿y cómo hacen para inscribirse?

Hay una lista que confecciona el servicio penitenciario a comienzos del ciclo lectivo, pero a medida que los estudiantes que están en la lista comienzan a venir, piden hablar conmigo o directamente les dicen a las docentes que hay otros jóvenes en su pabellón que también están interesados en venir a la escuela. Y traen sus nombres y DNI anotados en un papelito, entonces nosotros agregamos a esas personas a la lista, y cuando los penitenciarios van a buscarlos, ellos se suman y ahí conversamos acerca de sus papeles, si ya fueron a la escuela afuera, si saben su DNI, etc. (Registro de campo, martes 9 de mayo de 2017)

Esta estrategia también era utilizada en el taller de alfabetización, aunque, en este caso, y dado que los alfabetizadores/as eran también personas privadas de su libertad, los papelitos con sus datos muchas veces se los alcanzaban directamente a ellos/as cuando se los cruzaban en el Penal.

La escuela como un espacio de disputa entre “violines” y “chorros”

A diferencia de quienes veníamos de afuera, los alfabetizadores sí tenían contacto con personas privadas de su libertad alojadas en otros pabellones y, además, intuían la causa delictiva de los estudiantes porque identificaban su pabellón de procedencia, conocimiento que, en mi caso, pude, con el tiempo, compartir. Esto les permitía conocer la estrategia de selectividad que utilizaba el personal penitenciario y, durante el ciclo lectivo 2017, plantear diversas estrategias para ampliar la accesibilidad a la escolaridad de otras personas privadas de su libertad.

De acuerdo con la explicación que me diera Leandro (uno de los alfabetizadores) en una de las primeras reuniones de planificación respecto de las causas delictivas de los participantes del taller y su distribución en el Penal, la escuela era un espacio *generalmente cedido a los violines* (es decir, a los internos que estaban presos por violación). Leandro me explicó que las personas con este tipo de causas delictivas son las que suelen predominar en los espacios educativos *por motivos de seguridad*.

De acuerdo con los argumentos del personal penitenciario, ellos presentan un *mejor comportamiento y se notan realmente interesados en avanzar en su progresividad*. A diferencia de *los chorros, los violines* no suelen enfrentarse con los agentes penitenciarios ni tampoco entre ellos.

Los alfabetizadores me explicaron que, si las escuelas de la cárcel eran espacios donde asistían principalmente *los violines*, los presos de *los pabellones de población* (aquellos pabellones donde viven *los chorros*) no asistirían. Todos los alfabetizadores provenían de *pabellones de población* y, por este motivo, querían sumar la mayor cantidad posible de estudiantes que pertenecieran a este colectivo o que fueran jóvenes primarios (es decir, que no hubieran estado presos con anterioridad y desconocieran las prácticas carcelarias) quienes, generalmente, estaban alojados en los *pabellones de giles*^{iv} y no tenían acceso a la escuela.

Frente a esta decisión de los alfabetizadores y la consecuente estrategia de sumarlos a la lista de asistencia, los y las agentes penitenciarios/as manifestaron, en múltiples ocasiones, su disconformidad. Decían que les molestaba estar modificando constantemente el listado (ya sea por aquellos que se sumaban a través del *sistema de papelitos* o por quienes manifestaban directamente su deseo a los alfabetizadores). Desde mi perspectiva, los y las agentes penitenciarios/as no estaban cuestionando la circulación fluida de ingresos y egresos de estudiantes porque esta es una característica inherente a los espacios educativos en contextos de encierro. En estos casos, el personal penitenciario se indignaba más bien porque la modificación constante de la lista implicaba que la inclusión al taller de alfabetización fuera, en algunos casos, decisión de los alfabetizadores y no de ellos.^v

Las categorías nativas que mencioné previamente para explicar cómo estaban distribuidos los pabellones en la UP47 y su vinculación con el acceso y la permanencia en el espacio educativo son analizadas por Ángel (2015) quien establece que, en líneas generales, existen, en las cárceles de la Provincia de Buenos Aires, dos grandes grupos: *los chorros* que se alojan en los llamados *pabellones de población* y *los giles* (que incluyen el colectivo de *los violines*) y se alojan en *los pabellones evangélicos*. En la UP48, donde este autor realizó la investigación, existía, además, *el pabellón de estudiantes*, al que también hace referencia Tejerina (2016), donde se alojan los estudiantes universitarios.

Las bajas y las inasistencias: estrategias para sostener y permanecer

Si el ingreso se gestionaba mediante el uso de papelitos y una tendencia a sumar a personas de los pabellones de población, el egreso también tenía sus criterios y métodos por parte de los alfabetizadores. Durante mi trabajo de campo, pude reconstruir que ellos tachaban (es decir, daban de baja) de la lista de asistencias a un/a estudiante ante las siguientes situaciones:

1. Porque sabían que el/la estudiante había salido en libertad.
2. Porque sabían que el/la estudiante había sido trasladado/a a otra unidad penitenciaria.
3. Porque los y las agentes del servicio penitenciario les habían notificado que ese/a estudiante ya podría bajar al taller por algún problema de conducta (en su propio pabellón o por algún enfrentamiento con alguien de otro pabellón).
4. Porque el/la estudiante había comunicado a los alfabetizadores que ya no vendría, porque había conseguido trabajo o cupo en la escuela primaria o secundaria, porque ya no quería hacerlo, o por otros motivos.

Tanto Roberto como el resto del personal penitenciario a cargo de la escuela me manifestaron, en algún momento, su malestar respecto de la desprolijidad de la lista de estudiantes por sus modificaciones hechas a mano en los márgenes, y cada semana les pedían a los alfabetizadores que los ayudaran a reescribirla en la computadora de la oficina para volver a imprimirla. Esto lo hacían todas las semanas y, en más de una ocasión, tanto penitenciarios/as como alfabetizadores manifestaron lo tedioso que resultaba este trabajo y su ofuscación por realizarlo. Es posible interpretar que, través del establecimiento de esta formalidad, el personal penitenciario buscaba que no viniera tanta gente nueva cada clase, es decir, limitar la asistencia al taller.

El argumento esgrimido por los y las agentes semana a semana era: *que vengan los de la lista y punto, no vamos a seguir sumando gente porque si no hay que estar cambiando la lista todo el tiempo y no se puede*. Si bien puede parecer contradictoria la exigencia por tener la lista definitiva transcripta en limpio en relación con lo tedioso de modificarla clase a clase, lo que esto permite visualizar es uno de los modos a través de los cuales los y las agentes penitenciarios utilizaban determinadas prácticas burocráticas de control y registro de las rutinas diarias para hacer sentir a los detenidos el peso del castigo y de la pena (Ojeda, 2015). En consecuencia, la limitación de la asistencia al taller no debería interpretarse como una decisión per se, sino que puede entenderse mejor si se la enmarca como un ejemplo de la aplicación cotidiana de castigos “sutiles” por parte de la gestión penitenciaria.

Esta interpretación puede consolidarse si consideramos que este argumento respecto de la limitación de los ingresos se hizo más fuerte al retomar el ciclo lectivo luego del receso invernal. En ese momento, tanto Roberto (responsable penitenciario del Sector Escuela los viernes) como Marta (responsable penitenciaria del Sector Escuela los martes), me manifestaron que ya no se podrían sumar más estudiantes al taller porque estábamos en el segundo cuatrimestre y no sería *justo* que quienes comenzaran en esta instancia obtuvieran *la misma certificación* del curso de alfabetización que quienes venían desde su comienzo.

Ambos agentes manifestaban el mismo argumento moral respecto de los y las participantes estables del taller y sus certificaciones: aun cuando sabían que las ausencias se debían a múltiples motivos y no tenían necesariamente que ver con la voluntad de los y las presos/as, por ejemplo, cuando no podían asistir porque su pabellón estaba *engomado* (castigado).

La Ley N° 24.660/96 resalta la importancia de asistir a actividades educativas y, además, exige que sea evaluada *la dedicación y el aprovechamiento* que la persona privada de su libertad hace de la misma. En este sentido, los argumentos de los y las agentes penitenciarios/as referían que si los y las presos/as no bajaban con la periodicidad requerida era porque *no priorizaban el espacio educativo* y le estaban sacando el *beneficio* a otra persona. Este criterio burocrático-legal hacía caso omiso a las complejidades propias del penal que generaban la ausencia de los y las estudiantes en el espacio de alfabetización y contrastaba con el que me habían transmitido desde la universidad: Ana, la responsable institucional de la ejecución del proyecto de alfabetización en las tres unidades, me había indicado que quienes lleváramos adelante el taller de alfabetización no debíamos utilizar el requisito de la asistencia de modo estricto ya que a *todos los estudiantes que*

lograran llegar hasta el final de la cursada se les entregaría el certificado, sin importar si venían participando del taller desde abril o septiembre. Esta decisión se fundamentaba, por un lado, en que el taller de alfabetización no seguía un esquema curricular que implicara correlatividades. Y, por otro lado, respondía a un posicionamiento político que reconocía la fragilidad del contexto en el que se llevaba adelante el curso. De esta manera, Ana (que tenía una larga trayectoria de trabajo en este contexto), así como quienes formábamos el equipo de alfabetizadores, proponíamos obviar las asistencias intermitentes como condicionantes de la certificación, ya que sabíamos que, con frecuencia, no tenían que ver con las voluntades de los y las estudiantes.

De hecho, cuando un/a estudiante se ausentaba y sabíamos que no se correspondía con un caso de *engome del pabellón* (porque en ese caso las ausencias eran masivas), preguntábamos a sus compañeros/as si conocían los motivos de la inasistencia: en la mayoría de los casos, el/la estudiante estaba *en visitas* o *había salido de traslado*. El horario de las visitas de los y las familiares a las personas privadas de su libertad no debía superponerse con las actividades educativas; sin embargo, en muchas oportunidades, los y las estudiantes (y a veces hasta los alfabetizadores) tenían asignadas sus visitas el mismo día y horario de la clase de alfabetización.

El caso de los traslados podía deberse a que el estudiante lo hubiera solicitado por motivos personales (como, por ejemplo, estar más cerca de su familia), o a que fuera un traslado requerido por su juzgado o ejecutado de modo compulsivo por parte del servicio penitenciario, generalmente bajo argumentos de conducta indebida y peligrosidad. Tejerina (2015) definió este mecanismo como el "tour carcelario", haciendo referencia a la cantidad de penales y escuelas en contextos de encierro que conocieron los estudiantes del CUSAM que entrevistó. Pertenecer a la universidad, en la mayoría de los casos, les permitió permanecer en la unidad penitenciaria respectiva, ya que esta institución se comprometía activamente con el cumplimiento de la Ley de Estímulo Educativo (N° 26.695/11) y, en el caso de que algún/a estudiante regular resultara trasladado de modo arbitrario, desde el equipo de gestión del espacio universitario se emitían notas que se llevaban a sus respectivos juzgados solicitando que se tuviera en cuenta la legislación vigente y que el/la estudiante pudiera retornar al complejo penitenciario donde se encontraba la universidad.

Por lo dicho hasta aquí, si bien los ingresos al taller se realizaban en marzo e idealmente deberían culminar en diciembre, en el transcurso de esos meses las personas que ingresaban al Penal o eran trasladadas eran muy numerosas. Por eso, la lista de estudiantes que podían participar del taller de alfabetización se modificaba constantemente: la población carcelaria también tenía ese ritmo vertiginoso de ingresos y salidas. A pesar de los argumentos esgrimidos por los agentes del servicio penitenciario y sus intentos por no sumar más estudiantes una vez iniciado el curso, durante el año 2017, participaron del taller de alfabetización más de ciento cincuenta personas y recibieron el diploma alrededor de ochenta. En cada clase, se sumaban dos o tres personas nuevas y se ausentaban entre seis y diez estudiantes. La mayoría de las veces que en la clase se ausentaban más de veinte estudiantes se debía a que un pabellón, o más de uno, se encontraba *engomado* (castigado). La lista de estudiantes se convirtió en un elemento de tensión y disputa semanal, a

través del cual tanto alfabetizadores como penitenciarios realizaban constantes modificaciones para sopesar su punto de vista.

En este proceso de negociación entre alfabetizadores y agentes penitenciarios por gestionar el acceso al espacio de alfabetización, una de las estrategias más efectivas propuesta por los primeros para lograr que asistieran estudiantes de los *pabellones de población* o los jóvenes de los *pabellones de "giles"*, fue solicitar a Roberto la posibilidad de que el alfabetizador Santiago fuera a buscar a los estudiantes pabellón por pabellón (solamente en el sector masculino). De este modo, no tendrían que ir los y agentes penitenciarios y para Santiago sería una tarea sencilla porque, en general, ya conocía a los jóvenes de la lista. Roberto accedió a esta propuesta y desde junio Santiago comenzó a ocuparse de buscar a los estudiantes. Esto facilitó la posibilidad de sumar más *pibes*.^{vi} Además, esta estrategia permitía que, en los casos en los que algún estudiante estuviera desmotivado y no quisiera venir a la clase, Santiago intentaba convencerlo para bajar al taller.

Las incorporaciones inesperadas

Así como los alfabetizadores desplegaron diversas estrategias para que asistieran al taller *los pibes de los pabellones de población*, también los y las agentes penitenciarios/as permitieron, en el transcurso del año, que algunas personas privadas de su libertad que no estaban en el listado (y que no fueron incluidas por los alfabetizadores) bajaran al taller. Esta situación, que generalmente era resistida por los y las agentes penitenciarios/as, llamó mi atención, por lo que describiré, a continuación, dos casos.

Uno de los ingresos (el de Ángela) se originó en una orden judicial que exigía su participación en algún espacio educativo: los agentes nos explicaron que la secundaria había rechazado su permanencia en ese nivel porque se trataba de una persona con *antecedentes violentos*, por lo tanto, ellos se vieron obligados a sumarla al taller. Como explicaré enseguida, diversas expresiones de los y las agentes penitenciarios/as en ese momento me permitieron intuir que *nos estaban midiendo*, especulando cómo manejaríamos, en el taller de alfabetización, esta conflictividad.

El otro caso (Marina) constituyó, a mi juicio, una estrategia para limitar la experiencia del taller. Creo que la intención fue la generar un conflicto mayor que nos obligara a cerrar el espacio de forma definitiva o, al menos, a adelantar la entrega de diplomas. En cierto sentido, intuyo que la estudiante en cuestión fue utilizada como *coche bomba*. Esta es la categoría que utiliza Ángel (2015) para referirse a las personas que son enviadas por un agente penitenciario u otro preso con mayor autoridad con el fin de generar un conflicto que dé motivos para expulsar a otro interno de la unidad. En este caso, el conflicto daría motivos para interrumpir las clases de alfabetización.

En ambos casos, las estudiantes eran reconocidas por sus pares por los elevados niveles de violencia con los que se manejaban cotidianamente en sus relaciones con otras personas del penal y llegaron de forma sorpresiva para los alfabetizadores. Ambas participaron del taller durante pocas clases.

Caso 1: Ángela.

Ángela llegó el martes 27 de junio de 2017. Ya en la reunión de planificación Leandro y Susana habían comentado que se iba a sumar una estudiante, se los había notificado Marta (la agente penitenciaria encargada de sector escuela los martes), argumentando que se veía en la responsabilidad de bajarla porque del juzgado había llegado una orden judicial para que le dieran cupo en la escuela sí o sí.

Conversando sobre esta situación, la alfabetizadora Susana nos aclaró a Leandro y a mí que no contáramos con ella para trabajar en su aula porque esta mujer era muy problemática y violenta. Mencionó que *lo que no se resolvía en la escuela después se resolvía en los pabellones y probablemente con violencia, a punta de faca*, y que ella no quería exponerse a tener un enfrentamiento (ambas estaban alojadas en el anexo femenino, aunque en pabellones separados, pero eventualmente podrían cruzarse). Leandro aseguró que *él se responsabilizaría de mantener la situación controlada porque ya conocía a Ángela y sus modos de manejarse*.

Ese día, la clase comenzó con la presentación de los nuevos integrantes, y entonces Ángela aclaró que ella ya sabía leer y escribir, pero que estaba en el taller porque *le había exigido al juez acceder al estudio para poder, en algún momento, recuperar su libertad*.

Cuando en una clase Leandro hizo mención del Servicio Penitenciario Bonaerense como *la peor atrocidad de la Provincia de Buenos Aires*, Ángela agregó que eso era cierto y que *esos hijos de puta le habían arruinado la vida*, tras lo cual, espontáneamente, recitó una poesía de su autoría. El texto y la situación me conmovieron tanto que cuando escribí el registro de campo, unas horas más tarde, solo pude recordar que el texto hacía referencia al despojo y al modo en el que la cárcel le había arrebatado todo. Ella decía que ya no le quedaba nada más afuera, porque el tiempo de encierro le había impedido compartir la vida con sus afectos, sobre todo con sus padres, que ya no estaban en este mundo.

Me impresionó su entereza para recitar de memoria un texto tan conmovedor. Creo que lo hizo como una forma de presentación para el resto del curso. Sin embargo, en el aula, el clima era bastante tenso. Los y las estudiantes estaban mucho menos participativos/as que lo habitual y, después de algunas situaciones de interacción, me di cuenta de que esto se debía a que Ángela criticaba las intervenciones de los demás, en voz muy alta y tratando de ser graciosa.

Luego de esa clase, compartí con Susana y Leandro mi impresión respecto de Ángela. Les dije que me había parecido una persona muy sufrida y frágil, y ellos automáticamente se rieron de *mi inocencia*. Me explicaron que ella era una persona *muy manipuladora, mitómana* y que, además, trabajaba como *buche*, es decir, que les contaba a los y las agentes penitenciarios/as lo que sucedía en el penal cuando ellos no estaban presentes. Confirmaron que la cárcel y el Servicio Penitenciario Bonaerense *le habían arruinado la vida*, pero que, como ya no tenía nada que perder, su modo de manejarse en el penal era *trabajando para la policía*. Eso significaba que fuera vista por las otras presas como una traidora, lo que la había llevado a sostener eventuales enfrentamientos violentos

con ellas. Ángela vino una clase más y después ya no volvió a participar del taller, aunque algunas veces volví a verla en la oficina del personal penitenciario tomando mate con ellos/as.

Caso 2: Marina.

La primera vez que vino Marina fue el martes 26 de septiembre, el día de la visita del rapero Daniel Fernández. A la clase siguiente se ausentó y volvió recién el martes 10 de octubre. Ese día, del equipo de alfabetización, solamente estuvimos presentes Santiago y yo. Sin que nosotros supiéramos las razones, ese día bajaron muy pocos estudiantes, siete varones y cinco mujeres. Ellas estaban muy alteradas porque había ocurrido un *bondi* (esto fue definido por los estudiantes como *hacer quilombo*: agarrarse de las rejas, hacer ruido y gritarles a los penitenciarios la demanda hasta que, por cansancio, respondan favorablemente) en el anexo femenino. Por eso, les propusimos que nos sentáramos en círculo y charláramos acerca de lo ocurrido.

Todos/as parecían muy indignados/as por las decisiones que había tomado el nuevo director de la unidad penitenciaria. Me explicaron que *no estaban cumpliéndose los horarios de las visitas, que para recibir visitas un sábado había que pedirlo con cuatro días de anticipación (y que antes no era así), que las requisas a los familiares estaban siendo vejatorias^{vii} y que hacían una misma fila para requisar a femeninos y masculinos*. De acuerdo con su interpretación, *esto lo estaban haciendo para buscarles la reacción*. A pesar de que era la segunda vez que venía al taller de alfabetización, Marina fue la más participativa de las mujeres en el relato del malestar.

Durante las clases siguientes (el martes 17 y el viernes 20 de octubre), les propusimos a los y las estudiantes que escribieran en grupos un rap para Dany, el visitante de unas semanas atrás. Para eso, hicimos una lluvia de ideas con palabras vinculadas a lo que recordaban de su relato. En el pizarrón, escribí: *viajar, rehabilitación, al toque bloque, futuro llega, alfabetización, información, cambio, educación, tiza, sensación, pizarrón, transformación, compromiso, socialización*. La consigna era que el rap estuviera inspirado en estas palabras o incluyera algunas de ellas. El grupo en el que estaba Marina el martes había avanzado en la escritura, pero no llegaron a terminar; por lo tanto, lo continuaron durante la clase siguiente.

Ese viernes 20 de octubre, llegué justo sobre el horario del comienzo de la clase y no pude realizar el encuentro previo con los alfabetizadores. Cuando entré al aula, noté que Leandro estaba un poco alterado, a esta altura del año ya lo conocía bien y podía identificar la preocupación en su rostro, por eso le sugerí que saliéramos un momento del aula para conversar. Me dijo que en la madrugada había sucedido un *bondi* en su pabellón porque un grupo de jóvenes había iniciado una pelea en su celda, dos habían salido heridos del pabellón y los demás habían quedado *engomados de nuevo, al igual que la semana anterior* (esa vez había sido por otro motivo).

Volvimos al aula y un joven privado de su libertad, que habitualmente hacía tareas de limpieza en la escuela y se alojaba en el mismo pabellón que Leandro, se me acercó y me dijo que *se tenía que quedar en el aula porque una piba del Pabellón Tres iba a lastimar a una piba del Pabellón Uno*.

Sorprendida por este comentario, fui a comentarle a Leandro el aviso, pero él minimizó mi preocupación diciendo que *ese chico tenía la cárcel metida adentro del cerebro*. A pesar de estas

tensiones, continuamos con la clase y, cuando hicimos la puesta en común, Marina leyó en voz alta el texto que habían escrito con su grupo. Como con todos los demás grupos que habían leído sus producciones, enseguida recibieron el aplauso y la ovación de sus compañeros y se los notaba contentos.

Después de cada clase los y las agentes penitenciarios/as acompañaban a los estudiantes a los pabellones para reintegrarse. Ese día, mientras las mujeres esperaban que se abriera el portón del anexo femenino, Marina tomó de los pelos a Carla, otra estudiante, y con una faca la lastimó en la mejilla. En el intento de separarlas, Silvia (la agente penitenciaria que trabajaba con Roberto los viernes y que las escoltaba) se fracturó un dedo. Desde el interior de la escuela, Leandro y yo solo habíamos escuchado algunos gritos, pero nos enteramos rápidamente de lo que había pasado porque el joven encargado de la limpieza de la escuela vino corriendo a decirnos que efectivamente había sucedido lo que él vaticinaba.

Leandro me miró preocupado y dijo: *la que nos espera ahora*. Después vimos pasar a Marina esposada frente a la puerta de la escuela, quien nos miró sonriendo. Leandro me anticipó que la sacarían de traslado con una sanción. Después de un rato, Silvia volvió a la escuela con una venda en su mano y, con un tono bastante elevado de voz, nos dijo: *esto es lo que pasa cuando ustedes nos piden que bajemos a determinadas personas, las piden, las piden y después pasan estas cosas*. Sin embargo, nosotros nunca habíamos pedido que Marina bajara a la escuela. El primer día que lo había hecho (el día de la visita de Daniel) había sido una decisión de Marta (la agente penitenciaria encargada de Sector escuela los martes). Si bien desde el equipo de alfabetizadores no pedimos específicamente que ella bajara, tampoco teníamos motivos para oponernos.

El martes siguiente, después de este incidente, cuando nos juntamos con los alfabetizadores para reflexionar respecto de lo que había sucedido, Susana nos explicó que, al igual que lo que ocurría en los *pabellones de población* del sector masculino, el anexo femenino estaba muy dividido y que *las mujeres de los distintos pabellones no podían cruzarse en ningún lado porque se podía armar una batalla campal*.

Con posterioridad, recordé que Roberto, el día de la suspensión de clases (el 13 de octubre), había sugerido que las clases de alfabetización terminaran el día 20 de ese mismo mes. Yo, en ese momento, me opuse rotundamente a su planteo argumentando que esa fecha era inminente y que las actividades educativas que brindaba la universidad continuarían hasta los primeros días de diciembre. Por lo expresado, mi hipótesis es que este requerimiento de Roberto y el posterior llamado de atención de Silvia (luego del incidente) buscaban transmitirnos que, en el Penal, se estaban viviendo situaciones de mucha tensión y que, desde la gestión penitenciaria de la escuela, preferían que, *por las buenas o por las malas*, nos diéramos cuenta de que el Penal estaba *estallado* y que las actividades educativas debían culminar lo antes posible.

Conclusiones

Este artículo forma parte de una investigación en la que me propuse documentar etnográficamente la cotidianeidad de una experiencia educativa intramuros. En coherencia con la

legislación vigente, antes de presentar el proyecto de investigación sobre esta temática, estaba convencida de que la educación en contextos de encierro era un derecho que *debía* ser garantizado por el Estado. Sin embargo, esta premisa ideológica e idealista no decía nada respecto de los modos en los que las normas podían encarnarse. Mirar la cárcel es, sin dudas, observar una de las instituciones más injustas y perversas de nuestra sociedad democrática. Es asistir a una institución compleja y contradictoria capaz de provocar dolor y muerte (CPM, 2019, 2018 y anteriores) y, paradójicamente, funcionar como un espacio de restitución de derechos (Kalinsky, 2006; Ojeda, 2013).

Más allá de que los barrios de procedencia de los alfabetizadores no fueran necesariamente los que rodeaban el Complejo Penitenciario, todos ellos habían comprendido que las cárceles estaban llenas de jóvenes pobres con trayectorias de vida marcadas por la violencia, el desempleo y el consumo problemático de sustancias. Lo sabían por sus propias historias, pero también por aquellas historias que escuchaban en todos los pabellones en los que les había tocado vivir. Como lo expresó Leandro al concluir la jornada de la visita de Danyrap, uno de los intereses del Taller de alfabetización tenía que ver con interrumpir las trayectorias de violencia de los y las jóvenes que crecieron entre barrios marginales y cárceles ofreciendo la educación como una herramienta transformadora. Para los alfabetizadores, no resultaba una “casualidad” que desde las escuelas insertas en los barrios vulnerables que rodeaban el Complejo Penitenciario se visualizara la cárcel como un horizonte, literal y metafórico.

La mirada etnográfica permite reconstruir este objetivo de los alfabetizadores a la vez que exhibe el modo en el que el personal penitenciario modulaba los accesos al taller de alfabetización orientados por la clasificación estereotipada que opera en los penales provinciales (Ángel, 2015) y que los prevenía del impacto negativo que podía tener su mixtura en el espacio educativo. Como fue demostrado por *motivos de seguridad*, los agentes penitenciarios preferían que bajaran al taller las personas que se mostraran dóciles, respetuosas, correctas y educadas (respondiendo al estereotipo de los “pacíficos” y los “violines”).

En este artículo, demostré cómo ambas propuestas, aparentemente contradictorias, convivían estratégicamente buscando imponerse con sus respectivos altibajos. Además, describí cómo el *ritmo acelerado* de ingresos y egresos que caracteriza las cárceles bonaerenses es un elemento que distingue su complejidad y que desafía a las instituciones educativas en sus modos de gestionar el acceso a las aulas, el cumplimiento anual de los ciclos lectivos y los procesos de aprendizaje individuales y colectivos.

Expuse, además, cómo la superpoblación y el *estallido* de las cárceles bonaerenses eleva los niveles de violencia y afecta la garantía del derecho a la educación. Por este motivo, resulta urgente diseñar políticas públicas de inclusión social que permitan vaciar las cárceles de personas recluidas allí por delitos menores, y construir respuestas sociales serias, por fuera de las cárceles, para los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Es probable que *vaciar las cárceles* de personas jóvenes e inocentes permita la implementación de tratamientos diferenciales e integrales para personas con delitos graves, como aquellos condenados por causas de agresión sexual.

En este artículo, busqué demostrar las condiciones paradójicas y desconcertantes a las que se enfrentan muchas veces los espacios educativos en contextos de encierro. Considero menester asumir tales contradicciones colectivamente desde las instituciones educativas y proponer articulaciones y conversaciones con otros actores sociales responsables para responder con seriedad y de manera integral a las problemáticas de seguridad nacional.



Serie Vivir en las nubes 1, acrílico sobre lienzo. **Pablo Peppino**

ⁱ Algunas de las reflexiones presentadas en este artículo forman parte de la investigación que sostuve en el marco de mi formación doctoral durante el período 2015-2020. La totalidad de los resultados se condensan en la tesis.

ⁱⁱ Si bien los nombres de las localidades y espacios institucionales se han mantenido con el propósito de contribuir a la documentación sociocultural del territorio, los nombres propios de los interlocutores se han modificado a fin de preservar su anonimato.

ⁱⁱⁱ Dado que trabajé todo el año en una de las aulas con Leandro y Santiago, en el artículo, utilizaré la expresión: los alfabetizadores. Susana trabajó en otra de las aulas con la presencia intermitente de Tomás y Juan.

^{iv} “Los giles” son los ladrones ocasionales que, dentro de la cárcel, viven oprimidos (Maduri 2015), o aquellas personas con causas relacionadas con droga o por haber cometido un homicidio que no haya sido en un hecho delictivo. Son los más quedados y poco luchadores, los que dentro de la cárcel no hacen ningún tipo de reclamo. El término gil designa todo lo contrario de chorro, es decir: malicia, infidelidad, inaptitud, cobardía y debilidad (Ángel, 2015).

^v Más adelante, explicaré un mecanismo de incorporación de determinados estudiantes utilizado por los y las agentes del servicio penitenciario.

^{vi} Con esta denominación se refería Leandro a los estudiantes jóvenes. Para él, la experiencia de alfabetización

tenía sentido en la medida en que más *pibes* tenían la posibilidad de salir de sus pabellones y llegar a la educación. Esta era su motivación.

^{vii} El Comité Contra la Tortura en su Informe Anual (2017) las define como las requisas al cuerpo de las personas a través de prácticas violentas, inútiles y prolongadas, que suponen exposiciones al frío o al calor, inspecciones invasivas del cuerpo, imposición de posturas y/o ejercicios degradantes (p. 219).

Bibliografía

- Ángel, L. A. (2015). *“La política acá la hacemos nosotros”, Relaciones de gobernabilidad y jerarquización en una cárcel Bonaerense* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de San Martín.
- Batallan, G. (1999). La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, (14).
- Berenstein, L. (2014). *El Vínculo Pedagógico en una Experiencia de Alfabetización de Adultos en Contexto de Encierro* (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Bujan, J. y Ferrando, V. (1998). *La cárcel argentina: una perspectiva crítica*. Ed. AD-HOC.
- Caimari, L. (2002). Castigar civilizadamente. Rasgos de la modernización punitiva en la Argentina (1827–1930). En S. Gayol y G. Kessler (Comp.), *Violencias, Delitos y Justicias en la Argentina*. Manantial.
- Caimari, L. (2007). Entre la celda y el hogar. Dilemas estatales del castigo femenino (Buenos Aires, 1890-1940). *Nueva Doctrina Penal*, 3(2), 427- 450.
- Candela, A. y Rockwell, E. (Coords.). (1991). La construcción del conocimiento en el aula. *Infancia y Aprendizaje*, (55), 3-85.
- Comfort, M. (2002). The Papa's house'. The prison as domestic and social satellite. *Ethnography*, 3(41), 467-499.
- Comité contra la tortura. (2010). *Informe Anual: El sistema de la Crueldad V*. http://www.comisionporlamemoria.org/static/prensa/cct/informes anuales/Informe_2010.pdf
- Comité contra la tortura. (2018). *Informe Anual: El sistema de la Crueldad XII*. http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/cct/informes anuales/Informe_2018.pdf
- Comité contra la tortura. (2019). *Informe Anual: El sistema de la Crueldad XIII*. http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/cct/informes anuales/Informe_2019.pdf
- Cubilla, W. (2015). *Experiencia, trabajo y vida al margen de la institución social: el caso de los cirujas del basural de José León Suárez en la Argentina postcrisis 2001*. <http://ri.unsam.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1079/OK%20Waldemar%20Cubilla%20%20EXPERIENCIA%20TRABAJO%20Y%20VIDA%20AL%20MARGEN%20DE%20LA%20INSTITUCI%C3%93N%20%28TESIS%20DE%20GRADO%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad. En M. Nari y A. Fabré (Comps.), *Voces de mujeres encarceladas*. Catálogos.
- Daroqui, A. (2002). La cárcel del presente, su “sentido” como práctica de secuestro institucional. En S. Gayol y G. Kessler (Comp.), *Violencias, Delitos y Justicias en la Argentina*. Manantial.

- Daroqui, A., Guemureman, S., Pasin, J., López, A. L. y Bouilly, M. R. (2008). Administración punitiva de la exclusión. La funcionalidad de la cárcel argentina del siglo XXI. *IX Jornadas de Sociología* de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Di Prospero, C. E. (2019). Pinchar la burbuja. Saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidas/os en una cárcel bonaerense. *Revista Alquimia Educativa*, 1(6), 109-124.
- Earle, R. y Phillips, C. (2012). Digesting men? Ethnicity, gender and food: Perspectives from a 'prison ethnography'. *Theoretical Criminology*, 16(1), 141- 156.
- Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión*. Módulo 1. Ministerio de Educación de la Nación.
- Garland, D. (1990). *Punishment and Modern Society. An study in social theory*. The University of Chicago Press.
- Garland, D. (2001). *Mass imprisonment: Social causes and consequences*. London Sage.
- Giddens, A. (1982). *Hermeneutics and Social Theory. Profiles and Critiques in Social Theory*. University of California Press
- Kalinsky, B. (2004). Las cárceles como objeto de estudio de la Antropología. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 179.
- Kalinsky, B. (2006). Los usos de la prisión: la otra cara de la institucionalización: El caso de mujeres encarceladas. *Ley, Razón y Justicia. Revista de Investigaciones en Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 181- 204.
- Lave, J. (1993). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. University of Chicago Press.
- Lave, J. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Revista Horizontes Antropológicos*, 21(44), 37- 47.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lombraña, A., Strauss, L. y Tejerina, D. (2017). Hacia la construcción de un proyecto pedagógico del Centro Universitario de San Martín (CUSAM). *X Seminario Internacional de Políticas de la Memoria*. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, Argentina.
- Maduri, M. (2015). *Sin berretines: Sociabilidad y movilidad intramuros. Una mirada etnográfica al interior de la prisión* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de San Martín.
- Manzanos Bilbao, C. (1994). Reproducción de lo carcelario: el caso de las ideologías resocializadoras. En I. Rivera Beiras (Coord.), *Tratamiento penitenciario y derechos fundamentales. Jornadas Penitenciarias*. Librería Bosch.
- Neufeld, M. R. (2009). Antropología y educación en el contexto argentino. *VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR*. Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) y Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Buenos Aires, Argentina.
- Ojeda, N. (2013). *La cárcel y sus paradojas: los sentidos del encierro en una cárcel de mujeres* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de San Martín.
- Ojeda, N. (2015). La administración del castigo: el sentido de las lógicas burocráticas en el Servicio Penitenciario Federal Argentino. *DILEMAS: Revista de Estudios de Conflicto e Controle Social*, 8(4), 761-786.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Editorial Teseo.
- Pérez, C. (2020). ¿Qué se aprende en el taller de alfabetización? Experiencias formativas y aprendizajes situados en un espacio educativo intramuros (Tesis de Doctorado) (Inédita). Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Lanús.
- Rancho Aparte, Agrupación artística y social. (2017). Infografía. *Tercera edición de la Muestra: Arte en territorio*, Centro Cultural Haroldo Conti. Buenos Aires, Argentina.
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.

- Rockwell, E. (1986). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates* (pp. 10-33). Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2018). La dinámica cultural en la escuela. En N. Arata, J. C. Escalante y A. Padawer (Comp.), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 305-329). CLACSO.
- Salinas, R. (2002). El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social. *Conferencia Latinoamericana sobre Reforma penal y Alternativas a la prisión*, International Penal Reform, San José de Costa Rica.
- Scarfó, F. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de La Plata.
- Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP). (2017). *Informe Ejecutivo*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/presentacion_informe_ejecutivo_sneep_2017.pdf
- Tejerina, D. (2016). *Estudiar en la cárcel. Lógicas y sentidos de la vida universitaria en el CUSAM* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de San Martín.
- Vacani, P. (2012). El registro temporal de las distintas posiciones en el campo. En E. Zaffaroni (Comp.), *La Medida del Castigo* (pp. 128-150). Ediar.
- Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Manantial.
- Zaffaroni, E. (1991). La filosofía del sistema penitenciario contemporáneo. En M. Beloff, A. Bovino y C. Curtis (Comps.), *Cuadernos de la cárcel*. No hay derecho.