

María Eva Routier

**Sentidos sobre la educación y la experiencia escolar** de estudiantes secundarios en contextos de encierro en la provincia de Santa Fe (Argentina)



## **Sentidos sobre la educación y la experiencia escolar de estudiantes secundarios en contextos de encierro en la provincia de Santa Fe (Argentina)**

María Eva Routier, CONICET, UNR | evaroutier@gmail.com

### Palabras clave:

experiencias escolares, sentidos sobre la educación, contextos de encierro

### **Resumen**

El siguiente escrito forma parte de los avances de investigación desarrollados en el marco de la producción de nuestra tesis de Doctorado en Humanidades, cuya temática se inscribe en el campo de la *Educación en contextos de encierro* y cuyo proyecto se orienta a partir de un enfoque socio-antropológico de carácter relacional (Achilli, 2010). El referente empírico es un grupo de jóvenes y adultos varones privados de su libertad en dos unidades penitenciarias (UP) pertenecientes al Servicio Penitenciario de la Provincia de Santa Fe —UP Nº 1 (Coronda) y la UP Nº 3 (Rosario)—; quienes entre los años 2015 y 2017 se encontraban transitando el nivel medio dentro de las Escuelas de Educación Media para Adultos (EEMPAS) que funcionan dentro de dichos establecimientos.

¿Cuáles sentidos, valoraciones, intereses y expectativas los movilizan y acompañan en el sostenimiento de las actividades escolares dentro de las instituciones penitenciarias? A partir de la sistematización de algunos sentidos que aparecieron recurrentemente entre los jóvenes y adultos estudiantes durante nuestro trabajo de campo, desprendemos cuatro núcleos de sentido sobre la experiencia escolar.

«110

En diferente medida, estos núcleos se relacionan con la dimensión temporal que supone la experiencia del encarcelamiento, en tanto interrupción abrupta —y en ocasiones prolongada y reiterada— de otras experiencias vitales desarrolladas por los sujetos en los contextos de sus comunidades de pertenencia (paternidades, trabajos, vínculos afectivos, prácticas socio-comunitarias, etc.). En contrapunto, encontramos que, en cada uno de estos núcleos, subyace cierta idea de *posibilidad* —de «formarse», de transitar el nivel secundario, de proyectar nuevas trayectorias, de «ser algo más que un preso»—, la cual ha sido expresada por los detenidos en términos de prácticas, posiciones y expectativas concretas dentro de los cotidianos carcelarios.

### **Sense about the education and the school experience of secondary students in contexts of confinement in the province of Santa Fe (Argentina)**

#### **Abstract**

The following document is part of the research advances developed in the framework of the production of our doctoral thesis in Humanities, whose subject matter is part of the field of Education in contexts of confinement and whose project is guided by a partner approach-anthropological of a relational nature (Achilli, 2010). The empirical reference is a group of young people and adult males deprived of their freedom in two penitentiary units (UP) belonging to the Penitentiary Service of the Province of Santa Fe-UP Nº 1 (Coronda) and UP Nº 3 (Rosario)-; who between the years 2015 and 2017 were transiting the middle le-

#### Keywords:

school experiences,  
meanings about  
education, contexts of  
confinement

vel within the Schools of Middle Education for Adults (EEMPAS) that work within said establishments.

What meanings, valuations, interests and expectations mobilize and accompany them in the maintenance of school activities within the penitentiary institutions? From the systematization of some senses that appeared recurrently among the young and adult students during our fieldwork, we unleash four nuclei of meaning about the school experience.

To a different extent, these nuclei are related to the temporal dimension of the experience of incarceration, as an abrupt interruption -and sometimes prolonged and repeated- of other life experiences developed by the subjects in the contexts of their communities of belonging (paternity, jobs, emotional ties, socio-community practices, etc.). In counterpoint, we find that in each of these nuclei, there is a certain idea of possibility-of «being formed», of transiting the secondary level, of projecting new trajectories, of «being something more than a prisoner»-, which has been expressed by detainees in terms of practices, positions and concrete expectations within the daily prison.

«112

## Introducción. Referencias teóricas para reconstruir sentidos sobre la experiencia escolar en jóvenes y adultos privados de su libertad

Orientados a partir de un enfoque socio-antropológico, nos proponemos analizar algunos núcleos de sentido sobre la experiencia escolar de jóvenes y adultos varones detenidos en las unidades penitenciarias (UP) pertenecientes al Servicio Penitenciario de la Provincia de Santa Fe, quienes asisten a Escuelas de Enseñanza Media para Adultos (EEMPAs) allí establecidas. Nuestro principal material de trabajo son los registros construidos a partir de entrevistas a estudiantes, así como de observaciones realizadas en los espacios escolares. El trabajo de campo se realizó entre los años 2015 y 2017 dentro de la UP Nº 1 —la unidad más grande de la provincia en cuanto al territorio que abarca, emplazada en la localidad de Coronda y con una población de 1200 detenidos— y la UP Nº 3 —ubicada en el macro-centro de la ciudad de Rosario— y con un «perfil institucional» a partir del cual quienes están allí detenidos (unos 270 varones) se encuentran en las últimas «etapas» del cumplimiento de la pena.

Los sentidos sobre la experiencia escolar son comprendidos a partir de las conceptualizaciones de Rockwell (2005 y 2009) y Achilli (2010) quienes, retomando a Gramsci, sostienen que estos suponen concepciones heterogéneas, disgregadas, ocasionales y contradictorias que derivan de una multitud de situaciones y colectivos. Estos sentidos «en relación con lo vivido y con lo porvenir» (Achilli, 2010: 27) presentan sedimentaciones de diversas creencias, de principios morales suministrados por las religiones, de fragmentos de conocimientos científicos y escolarizados, de prejuicios actuales y del pasado. Son sentidos en los que es posible reconocer tanto aquellas concepciones y tendencias que hegemonizan una época, como las posibilidades de transgredirlas, de «esquivar» a ciertos imaginarios cristalizados, de profundizar intersticios por donde escapar a mecanismos coercitivos que refuerzan procesos de vulneración y subordinación (Giroux, 2011).

Las valoraciones convencionales y concepciones dominantes que permean los sentidos producidos por los sujetos sobre sus experiencias escolares en unidades penitenciarias, se entrelazan con expe-

riencias producidas en distintos ámbitos de la vida social, tanto dentro como fuera de las instituciones penitenciarias. Si la incorporación y apropiación del ideal re-socializador y de la concepción meritocrática asociada a la organización punitivo-premial, remiten más directamente a procesos que configuran las experiencias de encarcelamiento; otras concepciones más generales como la noción de progreso en base al esfuerzo individual o la idea de que la educación puede propiciar procesos de inclusión o ascenso social, se relacionan con sus experiencias en otros ámbitos educativos, familiares, laborales, religiosos, recreativos y «de la calle» (vinculadas a la realización de prácticas ilegalizadas) que de algún modo son recuperadas y resignificadas en el marco de las experiencias escolares que se engarzan en la experiencia de detención.

Entre otros sentidos y dimensiones de análisis que hubiéramos podido considerar, a continuación desplegaremos cuatro núcleos de sentidos a partir de los cuales buscamos ofrecer una imagen respecto de la diversidad de procesos y concepciones que configuran la experiencia escolar en contexto de encierro. Recuperando la noción thompsonina de *experiencia*,

en la construcción de los mismos se abordan distintos aspectos de la vida de dos jóvenes y adultos, (como sus itinerarios de detención, distintas experiencias juveniles y laborales, sus experiencias de escolarización previas a los encarcelamientos y diferentes acontecimientos y situaciones socio-familiares vinculadas a ellas). Aspectos hilados en los relatos de los sujetos, que nos permiten rastrear las huellas de distintos procesos y condicionamientos sociales en la producción de sentidos sobre la educación y la experiencia escolar durante las detenciones.

### Primer núcleo

«Porque acá hay escuela». Itinerarios de detención y experiencias escolares en clave de «beneficios»

Cuando tuve la posibilidad de estar en esta unidad (UP Nº 3), que sabía que hay escuela y antes de perder más tiempo, decidí volver a la escuela, ya que había ese beneficio. Yo nunca imaginé que iba a aprender lo que aprendí, nunca imaginé que iba a llegar has-

«114

ta acá, fue un beneficio que supe aprovechar.  
(Registro de Entrevista, UP Nº3, 03/2017)

Decidimos iniciar este recorrido con las palabras de un joven de 29 años de edad que en el 2016 finalizó la escuela secundaria dentro de la unidad penitenciaria Nº 3. Su hermano menor, también detenido en dicha unidad y estudiante de primer año, nos contó una tarde que Camilo<sup>1</sup> era el primero de cinco hermanos en terminar el secundario. Algunos fragmentos de sus biografías y de sus itinerarios de detención nos darán pistas para aludir a un doble registro de la posibilidad que consideramos articula este primer núcleo.

Oriundos de Fray Luis Beltrán (una localidad ubicada a 17 km de Rosario), como varios otros jóvenes y adultos detenidos que conocimos, los hermanos poseen una vasta experiencia de trabajo en la construcción, actividad a la que se dedicaron desde adolescentes, acompañando a familiares durante contratos temporarios en empresas. Desde muy jóvenes ambos sufrieron distintas detenciones en instituciones policiales; algunos de estos arrestos, siendo aún menores de edad, tuvieron que ver con su participación en

actividades vinculadas a los últimos eslabones de la cadena de comercialización de sustancias. Acompañadas a estas experiencias, Camilo inició la secundaria en una escuela para adultos a los 19 años, en donde promovió el primer año, pero no pudo completar el segundo «porque estaba muy en la droga», según nos relata durante la entrevista.

No era la primera vez que al preguntar a un estudiante por qué había decidido iniciar o retomar la escuela estando detenido respondía: «porque acá hay escuela». Reconocemos entonces en estas palabras, la impronta de algunos procesos vinculados con las características que asumen los itinerarios de detención de las personas privadas de su libertad en la provincia de Santa Fe y su relación con el acceso a la educación en estos contextos.

Durante el cumplimiento de la pena, estos itinerarios se producen a partir de la circulación de los detenidos por distintas instituciones penales de Santa Fe (las cuales poseen diferentes características de acuerdo a su tamaño, ubicación, régimen y «perfil institucional» («máxima» y «mediana» seguridad). Retomando la categoría elaborada por Rodríguez y

Viegas Barriga (2015) denominamos a este conjunto de unidades, *circuito penitenciario* del centro-sur provincial. Entre las que encontramos a las UP Nº 1 y Nº 3 junto a las UP Nº 6, Nº 11 y Nº 16. Asimismo, en sus itinerarios los detenidos suelen transitar por distintas dependencias policiales (comisarías y alicaídas).

Esta circulación, relacionada con sucesivos traslados, salidas y nuevas detenciones, puede ser vivenciada por los detenidos en términos de «castigos» o «beneficios», dadas las condiciones de vida y dinámicas institucionales diferenciales entre las UP (Routier, 2017). Como parte de estos procesos se producen distinciones en el acceso y participación regular de los detenidos a los espacios educativos dentro de las unidades; entre otros aspectos, debido a la heterogeneidad de ofertas y situaciones de estos espacios en cada una.

En lo que respecta a la escolarización secundaria, hay unidades donde esta instancia no se desarrolla (como en la UP Nº 6) o donde se desarrolla parcialmente (como en la UP Nº 16). Mientras que, en otras unidades, como la UP Nº 11, el acceso a la escuela secundaria se encuentra sumamente restringido de-

bido a la dinámica cotidiana de una cárcel de «máxima seguridad». En el caso de las unidades abordadas, debido a los modos en que lo educativo coaguló en la historia institucional (UP Nº 1) y al «perfil» adquirido en las últimas décadas (UP Nº 3), el acceso a la escolaridad presenta algunas facilitaciones en relación a las otras instituciones.

Acompasadas a las vicisitudes en los itinerarios de detención, los sentidos sobre la experiencia escolar se interconectan y tensionan con la lógica punitivo-premial propia de las instituciones penitenciarias: los traslados son parte de un conjunto de prácticas ligadas al intercambio de «obediencia» por «mejores» condiciones de detención. Además, se relaciona con la «progresividad» del «régimen penitenciario» vigente en la normativa nacional (Ley 24.660/96), según la cual los internos de las diferentes instituciones deben atravesar cada «etapa» del cumplimiento de la pena.

Las palabras del joven citadas a modo de epígrafe expresan la huella de dichos procesos en una experiencia escolar que se configura junto con su experiencia de encarcelamiento. Como parte de un prologando itinerario de detención que comienza



«116 a los 21 años en una comisaría de la localidad de Fray Luis Beltrán, antes de ingresar a la UP N° 3 a principios del año 2013, Camilo estuvo tres años detenido en la ex Alcaldía de Rosario (hoy UP N°6); espacio de detención entonces perteneciente a la Policía donde no existía oferta educativa escolar. Es por ello que, transitando la última etapa de su condena, entiende su llegada a la UP N° 3 como «una posibilidad», en la cual, como «hay escuela», tendrá el «beneficio de estudiar».

Reconstruyendo algunos fragmentos de la biografía de Camilo podemos realizar una lectura «entre líneas» de sus palabras. Cuando la pobreza se transforma en estructural, signando la vida de varias generaciones dentro de un contexto socio-familiar, las estancias en instituciones de encierro se vuelven una experiencia que forma parte de la vida y no ya tanto un «tiempo aparte» de la vida (Kalinsky, 2016). Es en esta clave analítica que también podemos leer la expresión de Camilo «cuando tuve la posibilidad», la cual alude tanto a la existencia de dicha oferta educativa de la UP N° 3, como a las dificultades y obstáculos para continuar con sus estudios en otros momentos de su vida.

Si las experiencias de encarcelamiento contribuyen a profundizar ciertas condiciones de vulnerabilidad — económica, social, cultural y política—, en algunas biografías pueden abrir nuevas e inesperadas relaciones con la educación. El «caer preso», situación que pudo significar la interrupción prolongada (y en algunos casos definitiva) del vínculo con la institución escolar, paradójicamente y en determinado «mojones» de los itinerarios de detención, puede propiciar el acceso a un nivel educativo al que no se había podido «llegar» anteriormente. La «posibilidad» de estudiar (y los avances en la concreción de este proyecto) se inscribe como un «beneficio» de la institución penitenciaria, allí donde las trayectorias vitales de los jóvenes y adultos detenidos esta posibilidad había quedado por fuera de lo imaginado.

### Segundo núcleo

«Acercarse a la salida»: usos de la «progresividad» en la producción de sentidos sobre la experiencia escolar

En las unidades penitenciarias N° 1 y N° 3 se entrelazan y tensionan un conjunto de elementos, sentidos, prácticas y relaciones asociados a distintos «modelos

de prisión» (Sozzo, 2009). Al «modelo correccional» con su apelación a la educación y al trabajo como elementos necesarios para un «tratamiento progresivo»; y al modelo de «cárcel-depósito», con su lógica de intercambio de «obediencia» por «bienes escasos» (como lo son paradójicamente los puestos laborales o los cupos en espacios educativos al interior de las UP).

La evaluación individual y periódica de la «conducta» de los detenidos, prevista por la normativa vigente a nivel nacional, constituye un mecanismo en el que confluyen sentidos y prácticas de ambos modelos prisionales. A partir de su calificación (definida por las autoridades penitenciarias en base al relato de sanciones disciplinarias) los detenidos pueden «avanzar» o «retroceder» en las etapas del «régimen progresivo» y con ello obtener o perder ciertas condiciones relacionadas con su permanencia en determinados espacios de reclusión (pabellones) dentro de las UP. Así, apenas iniciadas sus condenas, los detenidos suelen ubicarse en los denominados «pabellones de ingreso»; una vez transitadas las últimas «etapas» es esperable que se trasladen a los «pabellones de conducta». Estos espacios les brindan la posibilidad de

acceder a la escuela, (Routier, 2017). El análisis que venimos desarrollando evidencia una vez más como los sentidos sobre la experiencia escolar se entranan a estas dinámicas y relaciones cotidianas.

### Del preso cachivache al preso con conducta

En nuestras conversaciones con los estudiantes secundarios ha sido recurrente escuchar las expresiones «yo ya estoy por salir». Con estas palabras aludían a su cercanía o tránsito por un «período» del «régimen progresivo» en el que se obtienen los «permisos»: autorizaciones judiciales para acceder a las «salidas transitorias». Con el tiempo y el análisis advertimos que dicha expresión no indicaba únicamente la supuesta cercanía a la salida —la que en ocasiones podía corresponder a varios meses— sino que hacía referencia a un desplazamiento, un «pasaje», un punto de inflexión en las trayectorias de detención, a partir del cual los detenidos consideraban que dejaban ser «cachivaches»<sup>2</sup> y pasaban a ser «presos con conducta». Complementariamente, varios estudiantes vincularon el sostenimiento de la experiencia escolar con

«118 el «dejar de ser un pibe del fondo» (pabellones ubicados en el extremo opuesto a los portones principales de la UP) y acceder con ello a unas condiciones —materiales, vinculares, simbólicas— que les posibilitaban transitar la escolaridad de un modo distinto a cuando se encontraban en los «pabellones de ingreso».

En el momento del «por salir», la escuela es percibida como un espacio importante para impulsar y al mismo tiempo refrendar el movimiento por el cual se dejan atrás ciertos modos de identificación vinculados a «lo carcelario». La experiencia escolar integra el *ser* paradójico del «preso con conducta»: un detenido que se presenta como «adaptado» a la institución penitenciaria —a sus rutinas, disciplinas, aspiraciones y expectativas— y al mismo tiempo necesita «mostrarse cambiado» y «apto» para volver a la sociedad (Manchado, 2015). En este complejo proceso, la escuela es significada por los detenidos como un espacio que, por un lado, «te permite dejar de ser un cachivache y progresar como interno», tomando distancia de algunos gestos, prácticas y modos de interacción potencialmente conflictivos, que pongan en riesgo la imagen de «preso con conducta». Y por el

otro es vista como un lugar que te «cambia», te «renueva» y te «restaura»; un espacio en donde apropiarse de valores, saberes y prácticas necesarios para afrontar «la vida en la calle».

Presentamos un fragmento de una escena del campo en que estos sentidos resonaron particularmente en las palabras de los estudiantes:

Hay que ganar a la adversidad, la de estar acá adentro, preso, pero también las adversidades que van a venir en la calle y la verdad es que es muy importante y hermoso estar educado en este momento, tener otro modo de hablar y de pensar las cosas para salir a la calle. (Registro de observación, acto de egresados EEMPA UP N° 1, 12/12/2016)

Entrelazado a sus valoraciones respecto de la necesidad de «hacer frente» a las adversidades propiciadas por el encarcelamiento, los estudiantes asumen y resignifican un sentido fuertemente arraigado en nuestra sociedad a partir del cual la escuela sigue siendo una instancia importante para la «socialización» e integración social (Kessler, 2007). En los contextos carcelarios, este poten-

cial de la educación, reviste para los estudiantes la doble condición de contribuir positivamente al desarrollo de sus trayectorias intramuros y extramuros.

### Una rebajita

Otro de los «usos» de la «progresividad» que pudimos documentar al reconstruir los sentidos sobre la educación de los estudiantes en los contextos abordados, lleva la impronta de una modificación normativa ocurrida en la trama de las políticas penitenciarias y educativas de la última década. Nos referimos a la sanción de la Ley 26695 de «Educación en contextos de encierro» (también denominada «Estímulo Educativo») por la cual se modifica la Ley de Ejecución Penal en su articulado previo sobre Educación.

La nueva ley establece que los plazos requeridos para el avance a través de las distintas «fases» y «períodos» de la «progresividad» del régimen penitenciario se reducirán para aquellos detenidos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente distintas instancias formativas en contextos de encierro.

En relación a su proceso de aplicación, varios estudiantes en las UP Nº 1 y Nº 3 arguyeron que el acercamiento a la escuela, así como el interés por darle continuidad a los procesos escolares estuvo relacionado con la posibilidad de obtener «una rebajita». En contrapunto, buscando diferenciarse de sus compañeros que «solo vienen por el descuento», otros estudiantes manifestaron que su «llegada a la escuela» tuvo que ver con interés por «aprender cosas nuevas», «hacer algo que me gusta», «progresar», «ser alguien en la vida». Se generó de este modo una distinción entre estudiantes «legítimos» e «interesados».

Además, entre quienes sostuvieron que el primer acercamiento había tenido que ver la obtención de «la rebaja», se hallaron quienes luego reconocieron nuevas motivaciones, vinculadas esta vez con las derivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las relaciones establecidas en el espacio escolar. Escogimos un registro que da cuenta de estos sentidos aparentemente encontrados y sus desplazamientos:

Al principio para mí esto fue un beneficio no más. Las asistentes me explicaron que tenía

«120

que arrancar por la rebaja. Porque el que está acá estudiando, no es porque estudia... acá hay tipos de cincuenta años... es porque es un beneficio o es necesario para irse por el Concepto y la Conducta. Pero bueno, obviamente después está en uno, seguir o no. Yo hace casi un año que estoy siguiendo. Porque también me gusta. Aparte te distraes. Estar afuera también es bueno. ¡Ocho cincuenta me saqué en Naturales! Lo tengo guardado, eso se lo voy a mostrar a mis familiares. De grande me pega de estudiante che (*rié*). (Registro de Entrevista, UP N° 3, 12/2017)

Más allá de las estrategias explicitadas por el estudiante para acotar el tiempo de encierro haciendo valer el «estímulo educativo», el registro evidencia ciertas «derivas» respecto de la lógica punitivo-premial propia de la institución penitenciaria. Allí donde diferentes logros y expectativas que se vinculan a las «ganancias» de transitar los espacios educativos, algo de «lo propio» entra en juego y apuntalando —generalmente a posteriori— el sostén de los procesos formativos.

### Tercer núcleo

La educación como experiencia que propicia un tiempo «otro» para ser, estar y desear a pesar del encierro

Nos interesa visualizar algunas hebras de sentido según las cuales el tránsito por las escuelas en contextos de encierro es percibido por los detenidos como una experiencia en contrapunto a la experiencia carcelaria; una «alternativa al penal»<sup>3</sup>. Sentidos que expresan intenciones y estrategias heterogéneos para sobrevivir al encierro y que nos dan pistas para encontrar «aquellas otras cosas» que también habitan las cárceles (Rockwell, 2005).

### Aprovechar el tiempo perdido

El tiempo es, sin duda, una de las dimensiones nucleares de la experiencia de encarcelamiento. El tiempo que resta de condena tiene un protagonismo inigualable para los detenidos y es vivido como un elemento primordial de castigo que «hay que pasar» (Massuti, 2005). Pero la centralidad del tiempo de detención no se limita a la duración de la condena: la temporalidad es también relevante en la vivencia co-

tidiana del encarcelamiento. Aunque distintas organizaciones temporales del día (rutinas) busca regular los movimientos y actividades de los detenidos —hora de levantarse para el «conteo», hora de salir al patio, de realizar actividades laborales y educativas, hora de comer, de bañarse, etc.— la mayor parte del tiempo estos tienen poco o casi nada que hacer. Situación que imprime una dinámica repetitiva y cadencial al encierro que tiende a limitar la iniciativa individual de las personas detenidas. Más aún, cuando este tiempo «que pasa» en las instituciones penales se integra significativamente al tiempo de la vida, se vuelve horizonte posible en las trayectorias vitales de jóvenes y adultos que hilvanan procesos de desigualdad y segregación social (Kalinsky, 2016).

En estos itinerarios, el deseo de «hacer pasar el tiempo preso» parece entrar en conflicto con el deseo de hacer pasar lentamente el tiempo de la vida. Disyuntiva en la cual, consideramos, los detenidos inscriben sus motivaciones para «ir a la escuela», expresadas reiteradamente en intenciones como «mantener la mente ocupada», «hacer algo con esta situación (de encierro)», «no seguir perdiendo vida».

Siguiendo esta línea interpretativa, las prácticas y sentidos educativos en contextos de encierro pueden ser analizadas en términos de una experiencia que permite enfrentar individual y colectivamente dicho conflicto; valorando el tiempo de la pena y resignificándolo en tanto tiempo de hacer, de emprender y sostener distintas instancias formativas. En este sentido podemos escuchar las palabras de un joven detenido en la UP N° 3 quien luego de haber completado allí la primaria, se encontraba cursando el tercer año de la secundaria: «No me quedé, no estuve diez años acá al pedo. Fui a los talleres, fui a la escuela...» La experiencia educativa rearma la experiencia carcelaria y brinda al sujeto la posibilidad de establecer una «nueva» secuencia/coherencia narrativa a su vida.

### Estar en otro lugar

Los estudiantes de las escuelas secundarias en las UP N° 1 y N° 3 han referido en numerosas oportunidades al hecho de que «salir del pabellón» opera en sí mismo como un efecto aliviador y «liberador» de las con-

«122 condiciones opresivas de la cárcel. El «estar con otros», hablar de «otras cosas», escuchar a los docentes que vienen de afuera, tiene en sí un poder resiliente. Las palabras de un estudiante de cuarto año, detenido en la UP Nº 1 desde el año 2013 y que inició la secundaria en este contexto, dan cuenta de dicha dimensión de la experiencia escolar. Asociada según él a las posibilidades expresivas, vinculares y de apropiación de saberes que ofrece la misma.

De la escuela me gusta casi todo, porque lo encuentro como un lugar de recreación. Lo encuentro como un lugar donde me donde me puedo desarrollar, donde puedo compartir distintas opiniones, tanto con alumnos como con maestros. Así que me siento... bueno, me causa gratificación. Poder salir muchas veces de la tensión dentro del penal, una vía de escape. Vos en este lugar te podés encontrar con distintos tipos de pensamientos, de ideologías, y compartir todo eso hace que te sientas mucho mejor. Que puedas olvidarte un poco de los problemas personales. Son

dos o tres horas de que uno puede salir de un lugar de encierro y llega el momento en que uno se siente como libre. (Registro de Entrevista, UP Nº 1, 09/2016)

En contextos penitenciarios, donde el ocio involuntario genera una carga de violencia y de conflicto permanente, los espacios organizados que permitan el sumarse a trabajar con otros, ofrecen la posibilidad de tramitar, en parte, dicho caudal de malestar. Además, como lo manifiesta el siguiente registro, el tránsito por el espacio escolar implica la apropiación de algunos saberes que serán utilizados en distintas prácticas de resguardo.

Además, vos acá vos podés aprender cosas, como por ejemplo hacer un escrito, porque si vos no sabes leer y escribir te vas a morir preso. Para las cosas que vos tenés que pedir acá, tenés que hacer una audiencia. Si no después esta mucho el tema de la autoflagelación, que eso es cuando uno ya está muy al límite... No sabes que hacer y te lastimas (muestra unas cicatrices en sus brazos). Pero no hay mejor cosa que saber tus derechos. No es que los

maestros te enseñan eso, pero vos los aprendes cuando aprendes a expresarte, a escribir. (Registro de Entrevista, UP N° 1, 11/2016)

### Ser sentido por otros

En contrapunto a los procesos de despersonalización —relacionadas con el ocultamiento intramuros y con las modalidades de diferenciación/clasificación penitenciaria—, para los detenidos, la experiencia escolar brinda la posibilidad de «ser más que una matrícula» o un preso de tal o cual pabellón.

En dicho sentido, los estudiantes señalaron la importancia que tiene para ellos «el reconocimiento» que los docentes despliegan en ciertas prácticas cotidianas; al mirarlos, nombrarlos, mantener gestos de contacto corporal, retomar un comentario realizado en clases anteriores, anticipar o solicitar una opinión sobre un tema, repreguntar, repetir una idea o consigna, reparar en sus dificultades para completar tal o cual ejercicio, reconocer logros, «exigirles» otras tareas, corregirles... Según hemos podido analizar, son estas prácticas docentes las que más fuer-

temente tensionan a los sujetos detenidos para que se abran a la apropiación de los objetos culturales ofrecidos por la escuela.

En un breve relato sobre su experiencia en el primer año, un estudiante de la EEMPA de la UP N° 1 reúne las significaciones que hemos desarrollado en el presente núcleo de sentido:

De la escuela me gusta aprender... es bueno incorporar cosas. Yo soy una persona que leía bastante. Pero por ahí no leía mucho de lo que es aprender... yo leo novelas, que también es bueno. Pero venir acá me despertó el tema de querer aprender, de leer más, de saber cosas. Por ahí matemáticas, sacar cuentas que yo nunca había visto. La historia... es muy bueno aprenderla. El cuerpo conocerlo, las enfermedades. Es bueno también el lugar este, el grupo que se arma de compañeros. En la escuela no hay rivalidad, los maestros nos tratan a todos como estudiantes, como si estuviéramos en una escuela afuera y me di cuenta que ellos también son buenas personas.



«124

#### Cuarto núcleo

Escuela, familia y trabajo «para no volver...». Expectativas y proyectos de futuro sobre la educación y la escolarización en contexto de encierro

La posibilidad de pensar en el futuro, de proyectar(-se), resulta uno de los sentidos sobre la educación en contextos de encierro más diseminados entre los jóvenes y adultos estudiantes de las escuelas secundarias dentro de las unidades penitenciarias Nº 1 y Nº 3. Sentido que no puede desligarse de la fuerte presencia, en ocasiones difusa y fragmentaria, que ha tenido y tiene la institución educativa para estas personas y para sus entornos inmediatos. Sus tránsitos por la educación primaria recordados vivamente en las entrevistas, los relatos construidos en torno a las discontinuidades en el nivel secundario, las menciones sobre las trayectorias educativas de los padres, el impacto de los procesos de escolarización de los hijos... Todos estos «temas» hilvanados en las entrevistas, nos abren a pensar en la importante presencia de la institución educativa en la producción de las cotidianidades de las familias de los jóvenes y adultos detenidos. Al punto de que escuela, *familia*

y *trabajo* se asocian en la mayor parte de los relatos en que los detenidos refieren a sus motivaciones para estudiar.

#### Escuela, inserción socio-laboral y futuro

En numerosos relatos el sostener y completar la secundaria fue relacionado con expectativas de inserción laboral una vez en libertad. Según hemos podido reconstruir, este sentido abrega en dos fuentes diferenciadas. Una de ellas tiene que ver con sus recorridos laborales, dentro de los cuales ciertas experiencias de inestabilidad, rechazo y humillación son asociadas a la falta de la titulación secundaria en el marco de «novedosas» exigencias dentro ciertos ámbitos laborales.

Quiero terminar la secundaria porque afuera para entrar a un trabajo te piden terminado cuarto y quinto. ¡A mí no sabes lo que me paso! Había entrado a laburar en una fábrica para hacer suela de zapatos y me pedían la secundaria terminada. Yo le dije que la tenía y

me tomaron igual. Pero me había enfermado de apendicitis y me la aguanté como una semana el dolor. Pero no aguanté más y le dije a mi mujer que vayamos al hospital y llegué justo porque ya estaba reventando. Estuve casi un mes en reposo porque no podía hacer fuerza y me echaron del trabajo. Lo que me dijeron fue porque no les presenté el título. (Registro de Entrevista, UP N° 3 11/2016)

Asimismo, el valor del trabajo aparece fuertemente asociado a la «lógica de provisión», desde una mirada donde el varón es quien debe cumplir esta función dentro de la estructura familiar.

Y lo que me lleva hoy en día a terminar la secundaria es que yo pueda buscar un trabajo. Hasta para entrar en una fábrica de ayudante de albañil, pedían secundario. ¿Sabes la impotencia que me daba? Porque yo decía, si yo me pongo a estudiar ¿qué come mi hija? Porque yo tengo una hija de cuatro años. En ese tiempo tenía dos añitos y medio, usaba pañal, tomaba leche. Vos podés trabajar todo el día

y a tu familia no le va a faltar nada, no le va a pasar nada, vas a vivir dignamente. (Registro de Entrevista, UP N° 1, 09/2015)

Hallamos una segunda fuente de las expectativas sobre la educación en los sentidos hegemónicos respecto de las oportunidades que la escuela ofrecería amarradas a valores positivos de inserción social y progreso. Para los jóvenes y adultos detenidos ello se expresa en las expectativas puestas en la apropiación de los aprendizajes escolares en tanto posibilidad de lograr distintas integraciones una vez en libertad. Integraciones laborales, familiares, barriales, cívicas que les permitan sostener(se) y no «volver a perder» (volver a ser detenidos y apresado).

### Familia y escolarización en contextos de encierro

Para los estudiantes en contextos de encierro, los signos y herramientas culturales apropiados en la escuela son «marcas» de distinción, que además de contribuir a modos de identificación vinculados a la cercanía al egreso carcelario (trabajados en el primer apartado de

«126

este capítulo), son asociados a la posibilidad de recuperar ciertos vínculos y roles socio-familiares sensiblemente dañados durante sus itinerarios de detención.

En sus relatos sobre las transformaciones ocurridas en los entornos familiares y afectivos luego de las detenciones, los estudiantes refirieron de modo recurrente a «cortes» producidos, particularmente, en el vínculo con sus parejas y con sus hijos. Marcando cierta continuidad con relaciones domésticas y de crianza previas al encarcelamiento, señalaban que este proceso había acentuado sustancialmente las distancias con sus hijos, quienes ahora se encontraban al cuidado de sus ex-parejas y/o de integrantes de sus redes familiares maternas. Según relataron, al no poder responder al rol de «proveedores» y al encontrarse en un espacio difícil de transitar por niños y adolescentes, llevó a que las madres de sus hijos se negasen o resistiesen a contribuir al sostenimiento del vínculo paterno.

En medio de estas sinuosas relaciones, el tránsito por la escuela aparece como una experiencia con la cual contar para el encuentro (más o menos cercano en el tiempo) con los hijos. Los estudiantes conside-

ran que la experiencia escolar ofrece algo que dar a sus hijos: dar «el ejemplo» y acompañarlos en sus procesos de escolarización, brindar ciertos saberes específicos, transmitir hábitos y modos «correctos» de actuar. Para ellos la paternidad es un «motivo», un «incentivo» para afirmarse en su lugar de estudiantes. Dialécticamente, el ser estudiantes puede contribuir a la reposición y/o apuntalamiento de los roles paternos.

### Palabras conclusivas. El tiempo del encierro y la educación como posibilidad

A partir de nuestro análisis hemos reconstruido algunos núcleos de sentido sobre la experiencia escolar de los detenidos en cárceles de la provincia de Santa Fe, en cada uno de los cuales confluyen un conjunto de concepciones, valoraciones y sentidos heterogéneos sobre la escuela y la educación. Del análisis se desprende que todos estos núcleos se relacionan, en cierta medida, con la dimensión temporal que supone la experiencia del encarcelamiento, en tanto interrupción abrupta —y en ocasiones prolongada y reiterada— del

«tiempo de vida». Esto es, de otras experiencias vitales desarrolladas por los sujetos en los contextos de sus comunidades de pertenencia: paternidades, trabajos, trayectorias educativas, vínculos afectivos, prácticas socio-comunitarias (Kalinsky, 2016).

En contrapunto, reconocemos que en estos núcleos de sentido sobre la educación y la experiencia escolar como parte de las experiencias de detención, se sostienen sobre cierta noción de *posibilidad*. Posibilidad de formarse, de estudiar intramuros, de transitar el nivel secundario, de llevar adelante una actividad que en otros momentos —de la vida fuera de la cárcel y de los itinerarios de detención— no se hallaba posible, de ser «algo más que un preso» *haciendo* «algo más que estar preso». Así para los detenidos, el acceso a la escuela se enlaza de distintos modos con la posibilidad de «vivir mejor la cárcel». Al mismo tiempo, la experiencia escolar constituye una marca, una huella, en donde se halla impresa la posibilidad de no «volver a perder».

### Notas

1. Los nombres utilizados para facilitar el relato son ficticios, respetando el anonimato de los sujetos de la investigación.
2. Categoría nativa que en términos de los detenidos refieren a aquellas personas que «no estudian ni trabajan en acá (en la cárcel), que se la dan de barderos y no les interesa salir» (Registro de entrevista, UP Nº 1, 08/2015). Un «cachivache» es un detenido que no orienta sus acciones, al menos directamente, al objetivo de «hacer conducta» e ir transitando lo más rápidamente las etapas de la progresividad.
3. Un *tiempo otro* según han conceptualizado algunas investigaciones sobre educación en diferentes ámbitos penitenciarios del país (Frejman, 2008; Acin y Correa, 2011)

## Bibliografía

ACHILLI, Elena (2010). *Escuela, familia y desigualdad social*. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde.

ACIN, Alicia y Ana Correa (2011). *Significaciones de la educación en prisión*. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la Cárcel. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

FREJTMAN, Valeria (2008). Entre la cárcel y la escuela. Elementos para pensar, En: *Revista Novedades Educativas*. De Freire a nosotros y de nosotros a Freire, año 20, Nº 209, 66-70. Buenos Aires: Noveduc.

GIROUX, Henry (2011). *Teorías y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

KALINSKY, Beatriz (2016). La cárcel hoy. Un estudio de caso en la Argentina. En: *Revista Historia de las Prisiones*, Nº 3, 19-34.

KESSLER, Gabriel (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, Nº 32, 283-303. Distrito Federal: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

MASSUTI, Ana (2005). Tiempo de la pena, tiempo de la vida. Reflexiones sobre la prisión perpetua de menores. En: *Revista PANOPTICO* Nº 7, 54-69. Barcelona: Editorial Virus.

ROCKWELL, Elsie (2005). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

———(2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

RODRÍGUEZ, Esteban y Fabián Viegas Barriga (2015). *Circuitos carcelarios*. Estudios sobre la cárcel argentina. La Plata: Ediciones EPC.

ROUTIER, María Eva (2017). *Experiencias educativas en prisión. Espacios socio-educativos en la configuración de los territorios carcelarios de la provincia de Santa Fe* (Argentina), ponencia publicada en la Actas del XXI Congreso ALAS, Uruguay 2017.

SOZZO, Máximo (2009). Populismo punitivo, proyecto normalizador y «prisión deposito». En: *Argentina, Revista Sistema Penal y Violencia*, Nº 1, Porto Alegre.

### **Datos de autora**

*María Eva Routier*

Profesora de Antropología por la Universidad Nacional de Rosario. Becaria interna doctoral de CONICET. Estudiante del Doctorado en Humanidades de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Integrante del Proyecto de investigación *Diversidad de violencias. Lecturas desde Foucault* (PID 1PS400) radicado en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, dirigido por la Dra. Elsa Emmanuele. Integrante del Proyecto de investigación *Prácticas socio-educativas en el encierro: entre la corrección y la posibilidad. Disputas, tensiones y efectos en las configuraciones subjetivas de personas privadas de su libertad en cárceles del sur de la provincia de Santa Fe*, radicado en la Facultad de Ciencias Políticas, Universidad Nacional de Rosario, dirigido por la Dra. Cristina Alberdi.

**Fecha de recepción: 30/04/2019**

**Fecha de aceptación: 03/06/2019**