

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/345719842>

# Cruzando Muros: Significados atribuidos a la escuela en una prisión para jóvenes del noreste argentino

Thesis · May 2020

CITATIONS

0

READS

29

1 author:



**Adriana Hildenbrand**

Pontifical Catholic University of Peru

10 PUBLICATIONS 10 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Educación y cárceles [View project](#)



Medidas penitenciarias frente al covid-19 en Perú [View project](#)



Universität Bern – FS 2020  
Master Lateinamerikastudien  
Center for Global Studies

**Tesis de Maestría**

**Cruzando Muros:  
Significados atribuidos a la escuela  
en una prisión para jóvenes  
del noreste argentino**

Adriana Hildenbrand  
16-134-264

Supervisor: Prof. Dr. Ueli Hostettler

Foto de portada: Muro de una unidad penitenciaria en Misiones, Argentina.  
Octubre 2019.

Datos de contacto: Adriana Hildenbrand, [adriana.hildenbrand1@gmail.com](mailto:adriana.hildenbrand1@gmail.com)

## Resumen

La educación forma parte de la prisión moderna desde sus inicios. Sin embargo, sus funciones y alcances han variado a lo largo de la historia, según el contexto, las prioridades institucionales y las interpretaciones de alumnos-internos y docentes sobre la educación y el encarcelamiento. El presente estudio, desarrollado en la escuela dentro de una prisión en Misiones, Argentina, establece un diálogo entre las teorías sobre educación en prisiones y los significados atribuidos a ella por internos-estudiantes, docentes y autoridades educativas.

La metodología etnográfica utilizada en esta investigación incluyó la observación-participante en el espacio educativo dentro de la prisión durante seis semanas y 21 entrevistas semiestructuradas con informantes clave. Un análisis inductivo de la información posibilitó la reflexión sobre las particularidades del trabajo etnográfico en el contexto de estudio y la organización de los resultados en tres secciones: retos del ingreso de la prisión al aula, relaciones posibles en la escuela de una prisión y significados de considerar a la escuela en prisión “una escuela más”. A lo largo del texto, se resalta la forma en que la definición de la escuela se negocia constantemente desde códigos culturales e identidades enmarcadas en temporalidades, roles y vínculos con la sociedad que trascienden los muros de la prisión.

*Palabras clave: educación en prisiones, etnografía en prisión, relaciones cárcel-sociedad, libertades, escolaridad*

## Abstract

Education has been part of modern prison since its beginnings. However, its functions and scopes have varied throughout history. These changes were often shaped by the context, by institutional priorities, and by student-inmates' and teachers' interpretations of education and imprisonment. Initiating a dialogue between prison education theories and the different meanings of school, attributed by inmate-students, teachers, and prison/education authorities, this study aims to deepen the knowledge about prison education within a prison-school in Misiones, Argentina.

The ethnographic methodology used in this study included six weeks of participant-observation within the educational setting inside the penitentiary, and 21 semi-structured interviews with key informants. Through an inductive analysis of the data, this research examines the particularities of the aforementioned methodology within its context of study, and includes the results in three sections: challenges that arise when the prison enters the classroom, possible relationships in a school in prison, and significance of labelling prison-school as “a school like any other”. This investigation highlights the manner in which the meanings of school is constantly negotiated according to cultural codes and identities framed in temporalities, roles and social ties which transcend the prison's boundaries, symbolically removing bricks from the prison's wall.

*Key words: prison education, prison ethnography, prison-society relations, freedoms, schooling*



## **Agradecimientos**

A Ale, Rubén, Pedrito, Sheff, Fer, Ricky, Guerrero, Esequiel, Jorge, Axel, Tavo, Pablo, Piojo, César y Daian, por recibirme un momento en sus mundos, por compartir conmigo mates, recuerdos y sueños, y por darme la oportunidad de conocer sus miradas sobre la educación, la privación de libertad, la vida en familia y en sociedad.

A las y los docentes y coordinadores de la escuela visitada, al equipo de Educación en Contexto de Encierro del Consejo General de Educación de Misiones y a Walter Sánchez, por su confianza en el proyecto de investigación y apoyo para que fuera posible.

A Ueli Hostettler, por el compromiso, sugerencias y tiempo brindado para una supervisión de calidad durante todas las etapas de la etnografía.

A Karina Zarratea y Damián Prieto, por acompañar mi proceso de investigación, sus lecturas atentas y comentarios que enriquecieron el texto.

A Maxi, por su compañía incondicional, tiempo para pensar juntos cuando necesito enfocar y bromas cuando necesito relajarme.



## Tabla de contenidos

Resumen	i
Agradecimientos	iii
Tabla de contenidos	v
Índice de tablas y figuras	vi
<b>1. Introducción</b>	<b>1</b>
<b>2. Método</b>	<b>7</b>
2.1 Entrada al campo: la prisión, la escuela y sus actores clave	9
2.2 Técnicas de recolección de información y corpus de análisis	12
2.3 Mirada crítica a la metodología desde la experiencia de campo	14
2.3.1 Observación participante: definiendo mi lugar de participación	15
2.3.2 Entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales	18
2.4 Análisis e interpretación de la información	23
<b>3. Aquí blanco y allá negro: implicancias de ser una institución dentro de otra</b>	<b>25</b>
3.1 La escuela como distracción y la distracción en la escuela	28
3.2 En el negro también se aprende: la escuela frente a otros aprendizajes	36
<b>4. Relaciones posibles en la escuela de una prisión</b>	<b>47</b>
4.1 Relaciones posibles entre estudiantes-reclusos y reclusos-no estudiantes	51
4.2 Relaciones posibles entre los estudiantes-internos y el equipo de la escuela	57
<b>5. Los significados de ser “una escuela más”</b>	<b>67</b>
5.1 Discursos de derechos revisitados	70
5.2 La escuela como deuda	80
5.3 Performar la (re)socialización en una escuela como todas	89
<b>6. Reflexiones finales</b>	<b>101</b>
<b>7. Referencias bibliográficas</b>	<b>105</b>



## Índice de tablas y figuras

Tabla 1: Datos sobre alumnos-internos informantes clave	10
Tabla 2: Técnicas de recolección de información	13
Tabla 3: Dolores del encarcelamiento contextualizados	31
Tabla 4: Límites por parte de docentes y respuestas de los internos-estudiantes	43
Tabla 5: Discursos de internos-estudiantes en el espacio visual	92
Figura 1: Respuesta a pregunta ¿cómo es un día en la escuela?	27
Figura 2: Niveles de interferencia de los dolores de encarcelamiento en la escuela	35

## 1. Introducción

Una reja abierta y un camino de tierra colorada. A la derecha, una construcción de un piso, más pequeña que las otras prisiones cercanas. Es difícil imaginar cuántas vidas hay detrás de este muro, cuántas ideas, cuántos futuros. Otra reja, esta vez cerrada con candado, la abre un hombre armado. Hacia un lado, los pabellones —el *lado oscuro* escucharía más adelante que lo llaman—, esos que solo conoceré a través de anécdotas de quienes los habitan. Del otro lado, el salón de usos múltiples, paredes pintadas de colores, con frases esperanzadoras, una ventana grande, enrejada, junto a la cual algunos jóvenes fuman y miran, en silencio, hacia un pequeño jardín. Pasando el salón, un corredor que lleva a tres aulas. Una de ellas es utilizada por la escuela secundaria, donde 14 alumnos-internos<sup>1</sup> asisten a clases de lunes a viernes, de forma regular.

La educación forma parte de la prisión moderna desde sus inicios y, desde entonces, se le asocia a las dos funciones centrales de la reclusión: el control y los objetivos re- (resocialización, rehabilitación, reinserción). La principal diferencia entre el paradigma de castigo y el educativo está en que el primero apela principalmente al comportamiento y el segundo, al pensamiento (Newman et al., 1993): en cuanto al control, se relaciona con la idea de que mantener ocupada a la población reclusa facilita la administración de la seguridad; en este sentido, la educación se valora como una de las actividades posibles dentro de la prisión. En cuanto a los objetivos re-, la lógica que conecta a la educación y la prisión ha cambiado con el paso del tiempo, pero manteniendo el foco en la disminución de la reincidencia.

A grandes rasgos, la historia de la educación en prisiones modernas para varones se remonta al siglo XIX, donde la educación inicialmente iba de la mano de las propuestas a cargo de agentes religiosos o capellanes: la alfabetización como necesidad para el consumo de los libros ‘sagrados’ y, a través de este, un cambio moral. Luego, la primacía del positivismo y del modelo médico dirigió los esfuerzos hacia aproximaciones individualizadas: la fuente del delito como *patología* individual por *curar*; la educación queda relegada bajo un tratamiento que busca que el interno, ahora paciente, encaje en la sociedad dentro de parámetros de ‘normalidad’. Para ello, los diseños educativos adquieren mayor rigidez, orientados a una

---

<sup>1</sup> A lo largo del texto, utilizaré indistintamente los términos estudiante-interno, interno-estudiante, recluso-estudiante, alumno-recluso, etc., en respuesta al reconocimiento de que, mientras participaron del presente estudio, las personas se expresaron desde el encuentro de ambas facetas de su identidad, sin que una prime de forma general sobre la otra.

alfabetización con énfasis en la adaptación a un molde de ciudadanía ideal. Un paso al enfoque cognitivo que entiende el delito como decisión acompaña al boom del modelo de oportunidades en las prisiones desde la década 1970. Este lleva a abrazar a la educación como camino para una resocialización enmarcada en una lógica de competencia social: la escuela brindará las herramientas para aumentar la inserción laboral al finalizar la condena y, con ello, disminuirá la posibilidad de reincidencia. En la práctica, el cambio de enfoque fue gradual y, con frecuencia, se reconocen huellas de cada uno en distintos periodos (Duguid, 2000; Newman et al., 1993).

Dentro de esta tendencia global, cabe resaltar que el siglo XIX en América Latina fue particularmente “largo”, pues los procesos de independencia y formación de naciones extendieron sus exigencias más allá del calendario gregoriano y conectaron particularmente las décadas previas y las posteriores (Mallon, 1995). Mientras los Estados-nación y las poblaciones desplegaban estrategias para una consolidación de los poderes, se desarrollaba el proyecto de la prisión moderna, institución que refleje la modernidad de las naciones nacientes (Silva, 2019). Esto, sin dejar de cargar dinámicas coloniales de exclusión en la mochila. Así, en el proceso de modernización de las prisiones en Latinoamérica coexistieron propuestas modernas y prácticas tradicionales hasta avanzado el siglo XX. En Argentina específicamente, la reforma de organización penitenciaria de 1933 preservó los fines del siglo anterior: la educación moral y disciplina laboral como guía de la rehabilitación para los internos penitenciarios (Salvatore y Aguirre, 2017)<sup>2</sup>.

Un ejemplo de lo anterior se puede encontrar en la Revista Penal y Penitenciaria, plataforma de alta importancia en la época como medio de difusión de las políticas penitenciarias (Silva, 2019). En 1937, la revista publicó un texto de Ernesto Grassi donde la institución se acerca al interno penitenciario desde el paradigma positivista, mientras la función de la escuela recae en a) la orientación moral –de “*alto espíritu patriótico*” (p. 657) y “*cristiana*” (p. 658)–, b) en marcar la diferenciación del interno y el liberado –“*la elección del libro por el alumno penado, queda eliminada (...) (porque) lo coloca en situación equiparada con la del liberado, el recluso bajo el régimen de la pena, debe sentir la privación absoluta de la libertad...*” (p. 653)– y c) en el control –“*... el trabajo de lectura reflexiva e interpretativa, lo obliga a trabajar mentalmente, cumpliéndose con ello un propósito capital; el cansancio mental, complementado con el físico de los talleres*” (p. 654)–. La posibilidad de pensar una escuela

---

<sup>2</sup> Para un diálogo sobre el positivismo y las nociones de género en la administración penitenciaria, Caimari (1997).

con cierta autonomía de la lógica de la prisión, una escuela *como todas*, era aún inviable en el espacio penitenciario.

En la década de 1940, durante el régimen peronista, la supresión del uniforme a rayas – buscada desde finales del siglo anterior– acompaña un quiebre discursivo: las nociones de derechos ciudadanos se extienden a la población privada de libertad. El estudio de Lila Caimari (1997) muestra cómo la reforma se orientó a aplicar las medidas desde un sistema con mayor humanidad, pero sin romper con los moldes que ubican el potencial de cambio de los internos en una transformación a cargo de los equipos y dinámicas disciplinarias de las prisiones.

Edgardo Rotman (1986, en Behan, 2014) identifica dos tipos de propuestas de rehabilitación durante el encierro. Por un lado, la rehabilitación autoritaria, que va de la mano con un régimen penitenciario rígido, y apunta a una mayor sumisión de la persona privada de su libertad. Esta concepción de la rehabilitación espera que la prisión habilite a la persona detenida para un funcionamiento enmarcado en el seguir las normas externas. Por el otro lado, una rehabilitación antropocéntrica se enfoca en el recluso o reclusa como sujeto político y enfatiza la importancia de aprovechar el tiempo de encarcelamiento para su fortalecimiento como parte de la sociedad. Deslindada de la disciplina institucional, propone acciones de rehabilitación basadas en la persona libre y activa en su proceso de cambio, en el marco de factores sociales y culturales que se interrelacionan con la conducta delictiva. En la práctica, ambas miradas hacia la rehabilitación suelen coexistir y mezclarse en las instituciones penitenciarias.

Para que la educación dentro de la prisión sea capaz de respaldar procesos antropocéntricos, sin embargo, es necesario que sea *el tipo correcto* de educación (Newman et al., 1993, p. 23). Como entrada, sería interesante proponer que se necesitará una educación que se libere de las nociones de formación única y orientadas a la homogenización que la escuela heredó de su consolidación “*siguiendo el ritmo del Estado-nación*” (Puiggrós, 2019, p. 14), que se posicione frente a la manipulación neoliberal del tiempo (Puiggrós, 2019), que evite la concepción bancaria de la educación (Freire, 2017 [1970]), que se adapte al contexto y conecte con la comunidad extramuros (Rivera, 1995), que busque formar conciencia crítica (Davidson, 1995), que eduque ampliamente a nivel social, ocupacional y físico (Newman et al., 1993), entre muchos otros. La lista de propuestas orientadas a encontrar la educación ideal –para prisiones y fuera de ellas– es amplia. En lo que coinciden muchas de ellas, sin embargo, es en

que el éxito está en evitar una fórmula mágica y responder, más bien, a una imperante necesidad de mirar al contexto y construir la educación desde la colectividad.

La autonomía de la educación dentro de las prisiones se institucionalizó en la Argentina y en la provincia de Misiones entre el 2006 y el 2011, y busca concretarse a través de la formalización de que la educación esté a cargo de equipos del sistema educativo y no de agentes penitenciarios (Herrera y Frejtman, 2010; Argentina, 2006a). De aquí puede entenderse que, en miras de un proceso antropocéntrico, el camino elegido en la Argentina del siglo XXI sea dar unos pasos más que las propuestas de reconocimiento de humanidad del peronismo de mediados del siglo anterior, basado en deslindar a la educación del sistema penitenciario y del discurso de rehabilitación. Esto abre camino para distanciarse de una definición única y cerrada de éxito para la educación en prisiones –disminución de reincidencia y reingreso– y repensar otras formas de interpretar las funciones, metas y logros de la educación en las distintas áreas que conforman la vida de las personas en la sociedad (Davidson, 1995).

A esto se suma la necesidad de tomar en cuenta indicadores cuantitativos sobre el acceso a la educación escolar en las personas recluidas actualmente en la región. Los índices de escolaridad en la provincia de Misiones difieren entre la población en libertad y la recluida: frente a un 64% de población general con educación básica incompleta (deserción antes del quinto año de secundaria) (INDEC, 2010), la población penitenciaria reporta un 82% (SNEEP, 2019).

Pablo Gentili (2011) propone que la base de lo que denomina la crisis de la educación está en el mito del consenso, donde se asume que todos y todas queremos (la misma) educación. La educación, como concepto complejo, es un derecho enmarcado en una realidad de desigualdad, que implica que el acceso universal a la educación por el que se luchó el siglo pasado no basta para una pertenencia equitativa a la sociedad. En relación con esta idea, particularmente en relación a la educación en prisiones, Behan (2014) resalta que *“puede y debe tener distintos significados para las distintas personas”* (p. 28, traducción libre). Con el propósito de ampliar el conocimiento sobre los significados de la educación en prisiones, construidos desde representaciones e interpretaciones, estableceré un diálogo entre las perspectivas de internos que asisten a la escuela dentro de un centro de detención, las de docentes y autoridades educativas, y el repertorio teórico vinculado al tema. Para ello, esta investigación es guiada por la siguiente pregunta: ¿cuál es el estatus de la educación en una prisión de menores en Misiones, Argentina? El objetivo general es identificar las formas en

que los internos-estudiantes se apropian de las propuestas educativas y las negocian, desde sus representaciones sobre la prisión y la educación.

El presente estudio reconstruirá vivencias en torno a experiencias de estudios escolares durante el encarcelamiento. El trabajo de campo se desarrolló en una institución de reclusión para varones jóvenes. Los centros de este tipo suelen denominarse “*correcional de menores*” antes que prisión o unidad penitenciaria. Teniendo siempre en consideración las edades y particularidades de la población que participó del estudio, opto por tratar indistintamente los tres términos en este texto, pues lo considero pertinente tomando en cuenta la infraestructura, dinámicas internas y condiciones del establecimiento. Respaldo la decisión, además, por un semejante intercambio en la denominación por parte de la institución a cargo (Servicio Penitenciario Provincial, 2020).

A fin de responder al objetivo de la investigación, he organizado el análisis en cinco secciones: el método –conformado por una sección con énfasis técnico y otra de mirada crítica hacia la metodología de recolección de información–, las implicancias de ser una institución dentro de otra –donde reflexiono sobre las implicancias del encuentro de dos instituciones con funciones y funcionamientos distintos–, las relaciones posibles en la escuela de una prisión –donde identifiqué las formas en que los vínculos en la escuela se tiñen por las dinámicas de la prisión–, los significados de ser “una escuela más” –donde analizo cómo se interpreta la escuela en la prisión en conexión con las nociones socialmente construidas en torno a la escolarización–, y las reflexiones finales –sección que sintetizará los contenidos del texto y propondrá futuras áreas de estudio–. Antes de pasar a ello, quiero resaltar el reto de transformar en un documento lineal las vivencias dinámicas y entrelazadas, donde los elementos coexisten y dialogan constantemente. En este sentido, me remito a Paul Rabinow (1977) para invocar la lectura de un todo, donde cada apartado cobra especial sentido en diálogo con los que le anteceden y los que le siguen.



## 2. Método

Este trabajo de tesis se desarrolló desde el modelo de investigación cualitativa, siguiendo las bases del método etnográfico. Desde el reconocimiento de que las formas en que las personas viven en sociedad son variables y situadas en tiempo y espacio, se optó por esta metodología con el fin de entender *“la forma en que las personas construyen e interpretan sus mundos y sus vidas”* (LeCompte y Schensul, 1999, p. 1, traducción libre).

La aproximación fue exploratoria, inductiva, focalizada y a pequeña escala, desde un acercamiento a la cotidianidad de los y las participantes en el estado más natural posible –sin perder de vista el efecto de la persona extraña que se aproxima al campo buscando descifrarlo–, reconociendo que el comportamiento humano se construye y reconstruye de forma contextualizada (de Sardan, 2015; Hammersley y Atkinson, 2007). Esta propuesta es coherente con la resistencia al pensamiento abismal propuesta por De Sousa Santos (2018, p. 605) y con el paradigma de la complejidad, que busca generar conocimiento desde la identificación de alternativas posibles antes que desde la comprobación de leyes inmutables. Por medio del reconocimiento de *“las difíciles relaciones entre sujeto y sociedad en nuestro continente (América Latina), donde cada sujeto es una parte de la sociedad y la propia sociedad está inscrita en los individuos”* (Mejía, 2008, p. 2).

El presente estudio podría enmarcarse, al mismo tiempo, como una etnografía contemporánea, que es *“orientada al problema, abordando cuestiones o problemas específicos en un contexto comunitario (...) (y) restringe sus estudios a un tema o “lente””* (Hammersley y Atkinson, 2007, p. 5, traducción libre). Específicamente, como se explicó en la introducción, se enfoca en las implicancias y significados atribuidos por estudiantes-internos y equipo escolar a los procesos educativos dentro de una institución correccional para jóvenes infractores de la ley en Misiones, Argentina. Por tanto, cada subtema incluido en los siguientes capítulos se hace lugar en el texto porque los y las participantes del estudio establecieron su vínculo con el tema central, mientras otros subtemas de suma relevancia en el contexto quedan fuera por no ser esenciales para entender las formas de vivir la educación en esta prisión.

Para leer una etnografía es preciso lo que de Sardan (2015) denomina un *“pacto etnográfico”* (p. 14, traducción libre). A través de este, se reconoce que la data que nutre el análisis surge de las interacciones entre investigador/a y participantes, de forma que el/la



investigador/a se asume como una fuente veraz. A fin de propiciar este pacto, a lo largo del texto recurriré a descripciones de las escenas observadas-participadas –con la menor cantidad de “aderezo” posible–, y a citas textuales de los y las informantes, con el objeto de acercar al lector o lectora a las experiencias en el campo (de Sardan, 2015, p. 15). En la misma línea, la transcripción fiel de las notas de campo en el texto busca compartir el proceso de construcción de contenidos desde una mirada integral, que incorpore las expectativas previas, la formas de vivir las experiencias en el momento y las interpretaciones posteriores.

Numerosos textos sobre investigación en prisiones resaltan que el imaginario sobre las prisiones en el mundo extramuros coexiste con- y afecta a la vivencia intramuros. No obstante, se construye muchas veces omitiendo las voces de las/los actores involucrados directamente a la vida en prisión. Ante esto, desarrollar investigaciones que aborden la experiencia de prisión desde quienes la viven se convierte en una responsabilidad ética (Bosworth et al., 2005; Hostettler, 2012). La postura de Davidson (1995) es tajante en este aspecto: *“no se pueden desarrollar perspectivas críticas sobre llevar la educación a la prisión sin que prisioneros y antiguos prisioneros participen en los diálogos que construyen estas perspectivas”* (p. xvi, traducción libre). En este sentido, compartir la cotidianeidad del contexto de estudio resultó una metodología pertinente para la familiarización con el lugar y las personas –y de las personas conmigo como investigadora–, para establecer vínculos de confianza y para conocer las distintas perspectivas en torno a los temas de la investigación.

Comenzaré este capítulo por describir el trabajo de campo realizado, los y las participantes clave del estudio, la metodología utilizada y el corpus de análisis. A continuación, reflexionaré sobre particularidades de desarrollar una investigación etnográfica en un espacio penitenciario para jóvenes varones, tomando como punto de partida mi experiencia de recolección y construcción conjunta de la información con los y las participantes de este estudio. Me detendré particularmente en la observación participante, en las entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales. Finalmente, expondré los métodos de análisis utilizados para sistematizar e interpretar la información incluida en la presente etnografía<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Los retos de la investigación serán incluidos de forma trasversal en esta sección. Evito el frecuente término “limitaciones”, pues considero importante que más allá de la identificación de las dificultades, se les contextualice en el campo de investigación desde su(s) significado(s) e implicancias, con lo cual dejan de ser únicamente limitantes y se convierten en potenciadoras.

## 2.1 Entrada al campo: la prisión, la escuela y sus actores clave

Durante seis semanas, entre agosto y setiembre de 2019, asistí a las clases de secundaria llevadas a cabo en una unidad penitenciaria para jóvenes en la provincia de Misiones, al noreste de la Argentina. El principal motivo para elegir esta institución fue que se trataba de la única institución penitenciaria provincial donde se ofrecía educación secundaria al momento de la solicitud de investigación. En un periodo de esfuerzos locales por ampliar el acceso a la educación secundaria en las prisiones de la provincia, ser la primera y única la convertía en un lugar especialmente interesante<sup>4</sup>.

La autonomía de la escuela dentro de la prisión permitió que mi autorización de investigación se emitiera sin coordinación con las autoridades penitenciarias, por lo que mi ingreso a la prisión se enmarcaba en –y limitaba al– espacio de la escuela. Mi presencia como investigadora se entendía como parte de la soberanía educativa –enmarcada en las leyes de educación en prisiones explicadas en la introducción– y, por tanto, mi ingreso estaba condicionado por ella: debía enfocarme en el sistema escolar y evitar el contacto con el sistema penitenciario y sus agentes. Para el equipo de seguridad, yo pertenecía a la escuela como los y las docentes, de manera que podía resultarles inusual identificar que me quedara la jornada completa en el aula, o que conversara fuera del aula con los alumnos-internos durante las entrevistas. La limitada comunicación con la institución penitenciaria se tradujo, por ejemplo, en que esta vetara mi ingreso por dos días en la tercera semana de trabajo de campo, hasta que la dirección educativa justificara y formalizara los trámites para mi ingreso; o en una postergación de mi acceso a la directiva penitenciaria –que solicité desde el primer día– hasta mi último día en la provincia, cuando el permiso desde la institución educativa había finalizado. Este aspecto se materializó en los alcances y formas de recolección de información, y teñirá ineludiblemente los temas que pueda alcanzar el presente texto etnográfico.

La unidad penitenciaria donde desarrollé el trabajo de campo alberga alrededor de 62 internos<sup>5</sup> de hasta 21 años de edad, con condena o en situación de procesados. Catorce de ellos estuvieron inscritos en la escuela secundaria todo el tiempo que duró el trabajo de campo, asistieron regularmente a las clases y participaron en entrevistas individuales, por lo que los

---

<sup>4</sup> Unas semanas antes de iniciar el trabajo de campo, se inauguró una segunda escuela secundaria en contexto de encierro en una prisión provincial de Misiones. Durante el trabajo de campo, fui testigo del proceso administrativo orientado a inaugurar una escuela secundaria más en los próximos meses.

<sup>5</sup> Durante las semanas que asistí, la cantidad de internos osciló entre 58 y 64, manteniéndose siempre por debajo de la capacidad máxima de albergue.

considero informantes clave del estudio y detallo su participación en la tabla 1. Se trató de un grupo homogéneo en cuanto a edades, pero se diferenció según procedencia, pues, si bien todos crecieron en la provincia de Misiones, algunos lo hicieron en ciudades y otros, en zonas rurales, contraste que se manifiesta en sus historias y vínculos previos con espacios educativos. En relación con la inscripción en la escuela en la prisión, once cursaban primer año y ocho, segundo año. En torno a la asistencia, se identifica mayor dispersión entre los alumnos de primer año: por un lado, hubo mayor movilidad de ingresos y egresos, y, por el otro, las ausencias y tardanzas fueron más frecuentes. En segundo año, en cambio, se reconoce menor rotación y mayor regularidad en la asistencia y puntualidad (tabla 1).

Tabla 1: *Datos sobre alumnos-internos informantes clave*

<b>Nombre o Alias</b>	Edad	Año escolar	Cantidad de sesiones de O-P presente*	Entrevista individual	Texto escrito
Sheff	19	I	18	Sí	Sí
Tavo	20	I	17	Sí	No
César	20	I	17	Sí	No
Daian	19	I	16	Sí	Sí
Pedrito	20	I	15	Sí	No
Ricky	20	I	14	Sí	Sí
Fer	19	I	9	Sí	Sí
Guerrero	20	II	19	Sí	Sí
Pablo	-	II	19	Sí	Sí
Esequiel	20	II	18	Sí	Sí (2)
Jorge	19	II	18	Sí	No
Axel	-	II	18	Sí	Sí
Rubén**	21	II	15	Sí	No
Ale	21	II	14	Sí	Sí (2)

\* *N de jornadas en las que realicé observación-participante = 20 en I° y 21 en II° año*

\*\* *Sale en libertad mientras asistí - Sin dato exacto*

Contar con la aceptación de la investigación –y de mi presencia– por parte de los y las informantes fue una prioridad desde el comienzo del proceso de recopilación de información. No solo por ser esencial para que la data recolectada profundice en los temas investigados, sino como posicionamiento ético, de reconocimiento y respeto hacia las personas participantes. El primer día en la unidad penitenciaria, el director me presentó en el aula y explicó mi presencia en el marco de una investigación de tesis a presentar en el extranjero: mi presencia como observadora sería posible por decisión de las autoridades de la escuela; por tanto, no hubo un acto simbólico de consentimiento informado de los alumnos-internos, ni del equipo docente

hacia la observación. El momento de las entrevistas individuales fue cuando informé en detalle a cada persona entrevistada, por escrito y verbalmente, sobre los fines del estudio, posibles alcances y usos de la información compartida. Todos y todas aceptaron las condiciones ofrecidas.

En cuanto a la garantía de confidencialidad y anonimato ofrecidos como parte del compromiso ético, los alumnos-internos tendieron a posicionarse desde un lugar que llamó mi atención. Cuando explicaba que cuidaría de no dar detalles con los que se les pudiera identificar, la mayoría mencionó que no le incomodaba si se le identificaba, ubicándose como agentes antes que como sujetos de investigación (Liebling, 1999, p. 158). Incluso, cuando les pedía un alias que les agrada, la mayoría me indicó que podía utilizar su nombre o el apodo con el que los conocían extramuros, algunos incluso insistieron en que utilice sus nombres, pues el anonimato no era una preocupación. A partir de esto, el presente trabajo se basa en una mirada que busca ser integral, de personas reales que reclaman ser nombradas y reconocidas como parte de la sociedad a la que pertenecen como sujetos, aunque estén del otro lado del muro. En los casos en que no expresaron el deseo de anular el anonimato, he reemplazado los nombres y omitido datos o mezclado historias y participantes, a fin de evitar que se les pueda identificar.

A los internos-estudiantes que conformaron el grupo de informantes clave se suma la presencia parpadeante de Piojo y Jaime, dos internos que, sin estar inscritos en la escuela, en ocasiones ingresaban al aula y participaban en las clases. El constante ingreso y salida de jóvenes a la prisión se reflejó también en el aula, donde con frecuencia aparecieron nuevos rostros y desaparecieron otros. A diferencia de la tendencia en las escuelas extramuros, la escuela dentro de esta unidad penal –desde un principio de inclusión– mantiene abierta la posibilidad de incorporación para los estudiantes en cualquier momento del año<sup>6</sup>. Así, la cantidad de estudiantes durante el trabajo de campo fluctuó entre 14 y 19, lo que muestra el dinamismo de la población dentro de la prisión, al mismo tiempo que una apertura para incorporar una política de inclusión que promueva las trayectorias escolares (Terigi, 2014).

Además de los internos-alumnos regulares e irregulares, y los internos-visitantes de la escuela, la comunidad educativa se conforma también por 15 docentes y personal administrativo. A diferencia de los internos-estudiantes con quienes compartía 3 horas diarias

---

<sup>6</sup> Retomaré este tema en el capítulo cinco, para repensar sus implicancias al abordar los acercamientos y distancias entre la escuela dentro del penal y las demás escuelas de la provincia.

de lunes a viernes, coincidiendo en horario de clase, en pausas y en la salida del sector de la escuela, cada docente asistía en el horario de la o las materias a su cargo y luego se retiraba. Con algunas/os docentes coincidíamos casualmente y conversábamos en el transporte público camino a la unidad penal o en la entrada, antes del inicio de clases. Otros/as, se acercaban a mí mientras los alumnos realizaban ejercicios individuales durante las clases o compartíamos mientras acondicionábamos el salón de usos múltiples cuando había eventos. Finalmente, hubo algunos/as con quienes no se desarrolló un vínculo más allá de estar presente durante sus clases. Cabe resaltar que no especificaré las características de los y las docentes, ni la intensidad de la interacción con cada uno y cada una porque, si bien haré referencia a situaciones compartidas y a sus opiniones, no desarrollaré en este trabajo perfiles de docentes a profundidad.

Del personal administrativo, las figuras con las que mayor interacción mantuve fueron el director de la escuela secundaria –principal autoridad en el espacio educativo visitado dentro de la prisión– y un coordinador de estudios –a cargo de llevar a los internos-estudiantes a la escuela, distribuir materiales de estudio y apoyar a los y las docentes en lo concerniente al orden y seguridad en el aula–. Durante mi asistencia a la unidad penitenciaria, fueron ellos quienes asumieron la gestión de permisos de ingreso, organización de la convocatoria a las entrevistas con los estudiantes-internos y seguimiento al progreso de la investigación. Esto permitió mantener una relación cercana y conversaciones fluidas con ambos en torno a temas concernientes a la investigación.

## **2.2 Técnicas de recolección de información y corpus de análisis**

Un arqueo bibliográfico sobre la historia, legislación y paradigmas a los que responde la presencia de la educación en prisiones, me permitió delimitar el tema de investigación y anticipar algunas líneas de análisis posibles –que, como era de esperarse, renegocié durante el periodo en el campo–. Asimismo, participar previamente en un proyecto de salud bucal en zonas rurales de la región, y tener vínculos cercanos con población local, me permitió familiarizarme con prácticas, repertorios comunicativos y lógicas que de otra forma me hubieran resultado ajenas al llegar a la correccional de menores en Misiones.

Durante las seis semanas de trabajo de campo visité la escuela secundaria dentro de la prisión de lunes a viernes, durante tres a cuatro horas diarias. Realicé la recolección de la información desde distintas técnicas, a fin de abrir la posibilidad de triangular la data y que el

diálogo entre fuentes de información permitiera alcanzar mayor profundización y disminuir el margen de error en las interpretaciones. La siguiente tabla presenta el corpus de información (tabla 2).

Tabla 2: *Técnicas de recolección de información*

<b>Técnica</b>	<b>Corpus de análisis</b>
Registro riguroso y sistemático de observación participante	60 horas en el aula, 76 sesiones de clase <sup>7</sup> 3 actividades extracurriculares
Registro de reflexiones durante el periodo de trabajo de campo	Incluye interpretaciones inmediatas y emociones de la investigadora generadas en el contexto de investigación
Entrevistas formales de estructura flexible (Whyte, 2001)	14 con estudiantes; 3 con docentes 1 con directivo de escuela en prisión 1 de directivo de unidad penitenciaria
Transcripción de reuniones con autoridades educativas	1 con directivo de la escuela 2 con equipo a cargo de la educación en privación de libertad de la provincia
Textos escritos por estudiantes al final del trabajo de campo	12 textos, 6 de primer año, 5 de segundo año, 1 de un interno-visitante frecuente
Dibujos para registrar el ambiente físico y las dinámicas en el aula	Recurso ante falta de permiso para fotografiar en el espacio penitenciario <sup>8</sup>

La decisión de ofrecer la posibilidad de participar de la entrevista a todos los estudiantes-internos de asistencia regular al aula se basó en el reconocimiento del valor otorgado por la mayoría de ellos a los espacios para conversar –confirmado en la elección de todos por participar–. El criterio de saturación de la data quedó relegado frente al interés por ofrecer a todos los reclusos-alumnos la misma posibilidad de a) romper, por un momento, con la monotonía de la prisión, y b) ser escuchados por una persona externa con interés en su experiencia subjetiva. En esta línea, Waldram (2009) repasa cómo, una vez que se establece confianza, los internos se suelen mostrar motivados por hablar y narrar ampliamente sus historias de vida. Los límites institucionales y del tiempo disponible, sin embargo, impidieron extender el ofrecimiento a otros grupos dentro de la prisión –como los estudiantes-reclusos de

<sup>7</sup> Tomando en consideración que el aula es compartida por primer y segundo año de secundaria, que reciben clases en simultáneo en el mismo espacio, en algunas horas de observación participante solían estar presente en dos sesiones de clase al mismo tiempo.

<sup>8</sup> Fotografiar en prisión exige respetar algunas reglas base, como el cuidado de la identidad de las personas privadas de su libertad. El uso indiscriminado de fotografías en las que aparecen internos por parte de medios de comunicación e instituciones que visitan las prisiones lleva a las autoridades al recelo frente a las cámaras en la prisión.

asistencia intermitente, o internos que no participaban del programa escolar de nivel secundaria– o a exalumnos-internos que hayan recuperado la libertad luego de un periodo de ir a la escuela en prisión.

La inclusión de las emociones identificadas en mí misma durante el trabajo de campo como parte del corpus de análisis responde al llamado de Yvonne Jewkes (2014) hacia incorporar los afectos, no con una función catártica, sino como data que enriquece y abre caminos hacia nueva información sobre el espacio estudiado. En esta línea, Rosana Guber (2011) resalta que, en la observación participante, “(l)as herramientas son la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad que, lejos de empañar, acercan al objeto de estudio” (p. 15).

### **2.3 Mirada crítica a la metodología desde la experiencia de campo**

El trabajo etnográfico requiere de la reflexión circular: las propuestas teóricas y metodológicas serán contestadas desde la experiencia de campo, que exigirá flexibilidad y adaptación (de Sardan, 2015; LeCompte y Schensul, 1999). Por ello, es esencial detenerse en las formas en que se construyeron los vínculos con los y las participantes, y en cómo estos se reflejaron en el uso de las técnicas de recolección de data.

Si bien el acceso al campo fue otorgado a través del permiso de la institución educativa, el rol que adopté como investigadora durante el trabajo de campo fue negociado con las y los participantes del estudio (Shaffir, 2001). Así, se puede inferir que no se trata de un rol estático en el tiempo, ni fijo con las distintas personas participantes (Hammersley y Atkinson, 2007).

Como señala Cunha (2014), la etnografía en prisiones se enfoca en “*la relación prisión-sociedad y la articulación entre mundos intramuros y extramuros*” (p. 217, traducción libre). Durante la etnografía, el o la investigadora se convierte en un comodín, que se mueve con relativa libertad entre ambos mundos. Al mismo tiempo, la entrada de el o la investigadora a la prisión como campo de estudio puede dar lugar a nuevos tipos de relaciones en la constelación de poderes de la prisión. Se trata de poderes de ida y de vuelta: por un lado, el o la investigadora, representante del mundo en libertad, específicamente del académico –y en mi caso femenino y extranjero en un espacio principalmente masculino y local–, parte de una posición privilegiada que le permite convertirse en portavoz de la realidad penitenciaria percibida e interpretada; por el otro lado, los y las informantes poseen el conocimiento directo

de la experiencia en estudio y la posibilidad de transmitirlo amplia o limitadamente. La negociación, aunque tácita, se vuelve una constante.

En esta sección, revisaré las técnicas de recolección de información utilizadas y la forma en que el campo –desde sus actores y actrices– definieron las posibilidades y rumbos de la investigación.

### ***2.3.1 Observación participante: definiendo mi lugar de participación***

¿De qué forma fue participativa la observación? Esta pregunta es clave para entender el proceso de recolección de información. Para responderla, antes que reflexionar sobre las posibilidades de observación participativa en el contexto penitenciario, ya analizadas en profundidad por diversas autoras y autores (Cunha, 2014; Drake et al., 2015; Rhodes, 2001), considero pertinente explicar desde qué lugar participé.

Lo participante de la observación-participante como herramienta de investigación en la antropología implica que el/la investigadora sea parte del ambiente natural que busca comprender, durante un tiempo que le permita superar las “*superficialidades de la conversación entre extraños*” (Whyte, 2001, p. 163, traducción libre). Esto, a partir de la interacción con los y las participantes y de una aproximación a las experiencias que permita comprender los significados detrás de las acciones.

Al tener como foco la educación en la prisión, la observación participante tuvo como principal lugar el espacio –físico, cognitivo y emocional– del aula. Con el/la docente adelante y yo sentada en una carpeta junto a los estudiantes-internos, me podría sentir más cercana a su experiencia en el aula. Hice el ejercicio de *ser* estudiante. Aunque consciente de la enorme brecha, seguí las clases en sí mismo en paralelo a la toma de notas de la observación. Esta forma de introducirme al espacio fue mi puerta de entrada para un vínculo con estudiantes y docentes.

En un inicio, mi presencia en el aula fue disruptiva: docentes y estudiantes establecían diálogos conmigo durante las clases, para conocerme y comprender el motivo de mi presencia. Aunque lo hubiera querido, no era una opción ser *una mosca en la pared*: los dueños y dueñas del espacio exigían una participación transparente que les permitiera entender el sentido de la observación y posicionarse en función de este (Guber, 2011). Una vez cubierta la curiosidad y



abierto el espacio para interactuar en momentos en que no afectáramos la dinámica del aula, la observación-participante fue tomando otro matiz.

Como propone Rowe (2015), el estatus de externa y la apariencia de no tener un rol específico en las dinámicas internas de la prisión permiten que cada quien llene los vacíos atribuyendo “*significados que tal vez den más luces sobre el mundo social de la prisión que sobre el o la investigadora*” (p. 358, traducción libre). En esta línea, los estudiantes-internos evidenciaron la brecha que yo identificaba: entre clases o durante la clase de tutoría, algunos me comenzaron a pedir apoyo con ejercicios o tareas. Su expectativa de que yo conociera los temas que ellos veían en clase me ubicó en una posición de saber más cercano al atribuido a las y los docentes. Sin embargo, eran conscientes de que mi rol ahí era otro y que, por ello, eran posibles otras formas de vínculo. Ante esto, comenzaron a desarrollar relaciones más personales, desde las cuales buscaron identificar puntos en común conmigo que les permitieran compartir sus experiencias de vida, tema que profundizaré en el capítulo cuatro.

Antes de comenzar el trabajo de campo, tenía claro un gran reto: mis principales informantes serían el equipo de la escuela –docentes, directivos, administrativos– y los reclusos-alumnos. Una de las tareas que me recordaba a mí misma constantemente era no ubicar a unos como *más participantes* que a otros. Evidentemente podía pasar –y pasó– que las condiciones en el lugar favorecieran a un mayor acercamiento con un grupo que con otro. Lo importante era reconocer lo que venía del contexto y lo que venía de mi afinidad. Ya en mi primer día identifiqué que habría situaciones en las que mis decisiones sobre *cómo participar* podrían ser interpretadas distinto, según el tipo de participante.

“*Veo que dos alumnos comparten mate<sup>9</sup> en la clase. Me pregunto (...) ¿Cómo se tomarían mi respuesta (positiva o negativa) si me ofrecen mate? ¿Cómo la tomarían estudiantes, cómo la tomarían docentes?*” (Notas de campo, 21.08.2019)

Asumí que docentes y estudiantes en la prisión no compartirían mate y que aceptar la aún imaginaria invitación a compartir con los internos-estudiantes marcaría mi escisión del grupo docente, respaldando el mensaje que di al presentarme: soy investigadora, no practicante de

---

<sup>9</sup> ¿Será posible hacer una etnografía en Argentina sin que el mate haga un guiño? Compartir un mate, particularmente en la provincia donde trabajé, es una actividad transversal a la cotidianeidad. La descripción visual es que se coloca yerba mate en un recipiente y se vierte una porción de agua caliente. El recipiente va rotando entre las personas que comparten el mate. La regla tácita es que cada quién toma una porción, luego el recipiente vuelve a dar la vuelta. La descripción experiencial abarca la construcción de un vínculo, de un espacio íntimo, de confianza y de horizontalidad. Mayor detalle sobre este aspecto en Trapaga (2012).

docencia<sup>10</sup>. Compartir el mate con los estudiantes implicaba el riesgo de que algún/a docente lo tomara como una trasgresión. Por otro lado, negarme a compartir podría leerse desde los alumnos-internos como un freno al vínculo que ellos me ofrecían. Esto, ni me resultaba coherente con mi forma de ser, ni provechoso para el aún imaginario potencial vínculo de confianza.

*“Llegó rápido la decisión del mate. Decido priorizar y dejar fluir el ‘participante’ con los alumnos.” (Notas de campo, 23.08.2019)*

Comencé a registrar lo que llamé “*la ruta del mate*”. Entre los estudiantes-internos, pensé que podía darme una pista de subgrupos, pero pronto me di cuenta de que no había una tendencia entre quiénes compartían y quiénes no. La ruta del mate entre los estudiantes podía ser individual, de a dos, hasta de a tres, que pronto se convirtió en cuatro cuando yo estaba.

Entre los/as docentes, la ruta del mate era más sencilla: siempre de a dos. Por ser un aula compartida por dos docentes en simultáneo (el/la de primer y el/la de segundo año), cuando alguna/o traía el equipo de mate, compartía con su compañera/o docente durante la clase. Algún día, mientras entraba al penal con una de las profesoras, me comentó que había coordinado con la otra docente a ver quién llevaba el equipo de mate, pues hoy estaba especialmente cansada y sería necesario. Yo compartía los mates –como otras experiencias– con los alumnos, mientras las/los docentes me contaban sobre los suyos. Yo ya *pertenecía* a una ruta del mate y eso, al menos en el aula, me excluía de la otra. Pronto, esto se volvería una analogía del vínculo que establecí con alumnos versus docentes.

El tiempo compartido definitivamente tenía un papel fundamental, pues mientras veía a cada docente máximo cuatro horas por semana en la escuela, con los estudiantes-internos compartía al menos tres horas por día, cinco veces por semana. Durante estas horas pasábamos la mayor parte del tiempo en clase, pero siempre había espacio para comunicarnos, ya fuera a través de conversaciones o gestos de complicidad –ya fuera un bostezo que se responde con una sonrisa o una broma encubierta a la profesora que se contesta con un guiño–. Con los/as docentes, eran menos frecuentes los espacios de intercambio. Más allá de coincidir en la entrada o salida, mis intentos por concertar encuentros fuera del horario de clases solían ser infértiles, pues la mayoría trabajaba en varias escuelas y resultaba sumamente difícil coordinar

---

<sup>10</sup> Según me informaron, antes de mí, los únicos/as estudiantes externos/as que habían asistido a la escuela visitada se enmarcaban en las prácticas del profesorado: una o dos visitas al aula, principalmente orientadas a observar el ejercicio docente.

los horarios. En el aula, algunas veces me incluían al repartirme una copia del ejercicio del día o preguntándome si conocía el tema, como hacían con los alumnos-internos.

Mi momento para acercarme a los/as docentes era cuando había actos<sup>11</sup>, pues se creaba un espacio más coloquial en el que solían desarrollarse conversaciones espontáneas. Hacia el final de mi presencia en el penal, en la celebración del día del estudiante, una profesora me comentó que había notado que los alumnos conversaban conmigo, “¿y sí te cuentan sus cosas? Nosotros no preguntamos, ¿viste? No sabemos por qué están acá, ni nada de eso” (notas de campo, 19.09.2019). Me doy cuenta de que mi posición abre un espacio del que los y las docentes se saben ajenos. Para preservar su rol docente en el ámbito penitenciario, las preguntas personales y particularmente sobre el delito son evitadas, idea a la que volveré en el capítulo cuatro.

La profesora –y como ella, supongo que otros/as más– estaba muy atenta al vínculo que yo establecía con los estudiantes, dejando desapercibido mi vínculo con los/as docentes. No es que este vínculo no existiera, sino que, cuando me contaban sobre sus experiencias, parecían no reconocerse como sujetos de mi investigación. En cambio, solían ubicarse como observadores de mi observación, dispuestos/as a compartir información que me ayudara a profundizar mi comprensión del contexto-alumnos. Así como mi pertenencia a la ruta del mate de los estudiantes durante la clase me excluía –para las/los docentes– de su ruta del mate, la percepción de atención hacia los alumnos-internos parecía llevar a los/las docentes a asumirse fuera del foco de estudio.

### ***2.3.2 Entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales***

Se desarrollaron tres guías de entrevista de estructura flexible (Whyte, 2001): una para reclusos-estudiantes, una para docentes y una para autoridades penitenciarias. Las dos primeras se revisaron y discutieron previamente con el equipo de expertos en educación en contexto de encierro de la provincia. Los ejes temáticos de las entrevistas con estudiantes fueron a) historia educativa, b) experiencias de educación en prisión, c) identidad(es), d) perspectiva a futuro. Con los/las docentes, las áreas fueron a) historia docente, b) estrategias pedagógicas en contexto de encierro, c) concepciones de la educación en contexto de privación de libertad.

---

<sup>11</sup> Eventos conmemorativos celebrados en todas las escuelas de la provincia, como el día del profesor o el día del estudiante.

Todas las entrevistas formales fueron individuales. Con los estudiantes-internos, nos ubicamos en un lugar tranquilo, donde otras personas no escucharan lo que conversábamos. Sin embargo, la gente circulaba cerca y en ocasiones interrumpía brevemente, saludando o, si la entrevista se extendía, preguntando si faltaba mucho para terminar. Esto se convertía en un recordatorio constante de la dificultad para tener privacidad y un espacio propio en la prisión, donde la observación y el control son una constante desde el cuerpo de seguridad, pero también desde los cohabitantes del lugar. Los participantes parecían acostumbrados a esto, pues luego de las interrupciones, continuaban en el punto en que se habían quedado, manteniendo tema, profundización y conexión, incluso cuando estaban compartiendo información personal o cargada de afectos.

Mis reparos hacia hacer observación en un contexto de constante vigilancia no resonaron en incomodidades o resistencias en el campo, sino que, por el contrario, la observación sistemática fue señalada y agradecida por distintos internos como forma de demostrar interés (entrevista con Tavo, alumno-interno de primer año; texto escrito por Esequiel, alumno-interno de segundo año). En cambio, considero que sí fue un reto invitar a hablar críticamente de la educación en un contexto donde la escuela se vive como un espacio altamente valorado y asociado a la libertad dentro de la prisión. La dificultad va más allá del deseo de protección de la escuela: invitar a compartir opiniones era una experiencia disruptiva en la dinámica del lugar.

La rigidez de las reglas de la prisión limita el espacio para la opinión de los internos como práctica cotidiana. A esto se suma que las dinámicas de la escuela tendían a enfocarse en la comprensión de textos y ejercicios más que en la invitación a una mirada crítica por parte de los internos-estudiantes. Durante mi tiempo de asistir la unidad penal identifiqué que, en clase, la invitación a hablar libremente sobre un tema puede tomar dos rumbos: silencio absoluto o ser convertido por los internos-estudiantes en una oportunidad para denunciar las injusticias que perciben. Las y los docentes, intentan respetar el espacio para la expresión de los estudiantes, mas tienen presente también el reto del calendario escolar y la imposibilidad de cumplir con este si dejan espacio para la denuncia cada vez que los estudiantes lo requieren – que es, cada vez que les es posible–. En respuesta, con frecuencia se evita dar pie a la expresión libre, prefiriendo técnicas pedagógicas como el dictado, la explicación de conceptos y el análisis de textos. En las ocasiones en que se invita al debate, las y los docentes despliegan estrategias para mantener el foco en el tema abordado e intentan conectar las experiencias descritas por los internos-estudiantes siempre que sea posible.

Lo mismo que ocurría en el aula, ocurrió en las entrevistas individuales: el primer intento por invitar a opinar tuvo siempre uno de estos dos destinos. En ocasiones, me encontré con respuestas superficiales o sin respuesta:

*Adriana: ¿Qué piensas si te digo la palabra escuela?*

*Pablo: Qué es lo que voy a pensar, señora (se ríe). No sé... no es que pienso nada...* (Entrevista con Pablo, alumno-interno de segundo año)

En otros casos, cuando los internos-estudiantes tenían un tema particular en agenda –denunciar situaciones del contexto, compartir dolores de encierro que les aquejaban o promover la religión–, la invitación a opinar era llevada a sus temas, que surgían ante el mínimo estímulo –o en ausencia de estímulo directo, emergían desde la redirección del tema por parte de cada uno–.

Lo disruptivo de tener un espacio para hablar sobre sus experiencias de vida con alguien ajeno a su círculo directo –familia, cohabitantes de pabellón y personal a cargo de la custodia y el tratamiento– fue abrazado por la mayoría como un momento propio, en el que podían desenvolverse de una forma en que se sienten cómodos, pero a la que suelen tener poco acceso. Pensar un tema cotidiano de forma crítica no es el tipo de vínculo que acostumbran. Fue necesario, por mi parte, aplicar lo aprendido de los y las docentes: respetar el ritmo y contenido de cada persona que pasaba por entrevista, al mismo tiempo que intentaba conectar sus anécdotas con mi foco de estudio. Así, a pesar de los retos para dirigir y profundizar verbalmente en los temas de interés del estudio, la disposición de los/las participantes, la triangulación de la data y el análisis minucioso la convierten en valiosa y respalda las interpretaciones alcanzadas.

Al tanto de los reparos de las autoridades a cargo del permiso de investigación –que, por ejemplo, comenzaron por proponerme una “*observación pasiva*”–, me preocupaba que mi presencia en el aula incomodara a los/las docentes. Ante esto, las primeras semanas evité conversar en el aula a menos que el o la docente a cargo me invitara a hacerlo. En este periodo, cuando los estudiantes-internos buscaban conversar conmigo durante la clase, mis respuestas eran puntuales, rápidas, y cerraban con un estribillo: “*lo conversamos en la pausa, ¿sí?*”. Era consciente de que con esto perdía la oportunidad de diálogos espontáneos con algunos alumnos-internos. Sin embargo, el imperativo de que el respeto a la/el docente se muestra con el silencio en el aula quedó grabado en mi psique desde mi propia experiencia escolar –cosa

que sorprendería a más de un/a docente que, en mis tiempos de estudiante de secundaria, se cansaban de repetir mi apellido seguido de un shhh–.

A medida que me fui sintiendo cómoda en determinadas clases, pude ir alejándome de mis códigos, ir “*incorporando otras alternativas y, con ellas, formas de conceptualización acordes con el mundo social local (...) (hasta comportarme) según las pautas de los nativos*” (Guber, 2011, p. 60). Esto permitió que, una vez conocido el terreno, logre interactuar durante las clases desde la propuesta local, siempre atenta de no incomodar a las/os docentes, aprovechando los momentos en que no interrumpía procesos pedagógicos.

Me fui dando cuenta de que estos espacios tenían el potencial de brindar información valiosa a la que no lograba acceder desde las entrevistas, pues en esta modalidad los alumnos proponían con mayor soltura los distintos temas que les interesaban. En palabras de de Sardan (2015), una conversación espontánea, “*con frecuencia es el método más productivo para recopilar información en el campo*” (p. 24, traducción libre).

Un día, cada alumno hace los ejercicios a su ritmo, mientras la profesora va de mesa en mesa, apoyándolos. Tavo, estudiante-interno de primer año, me pregunta *si la piloteo* en física. En otras ocasiones había intentado ayudar a algunos con las tareas, pero con física no tenía sentido ni intentar. Sin mi ayuda, Tavo termina antes que los demás, así que me siento a su lado y le pregunto cómo hizo. Luego de revisar juntos el ejercicio, inicia una larga conversación. Me cuenta con emoción sobre viajes que hizo y sobre sus experiencias laborales. Por momentos, sus anécdotas me suenan fantásticas, llenas de aventuras y movimiento a lo largo del país a su corta edad: de Misiones a Corrientes, al Chaco, a Buenos Aires, Bariloche, Neuquén, de vuelta a Buenos Aires, de vuelta a Misiones. Parece que me hace un recorrido turístico a lo largo de los casi 4’000 km de su país. En cada provincia, nueva oportunidad laboral y nuevos retos, hasta conseguir estabilidad y reconocimiento en un trabajo de restaurante, donde fue mejorando el puesto: de lavaplatos a cocinero. Me cuenta cómo gracias a un programa de apoyo social consiguió una vivienda. Sí, a su corta edad, “*en serio*”, me dice. Me cuenta de un terrible accidente automovilístico, cuyas marcas aún presenta en el cuerpo. Me cuenta sobre la confusión que, inocente del delito, lo trajo a la prisión, donde padece de injusticias “*aunque vengan los de derechos humanos*”<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> En referencia a la Comisión provincial de prevención de la tortura de Misiones (CPTT).

Mientras me cuenta sobre su vida en libertad, recuerdo un cuestionamiento de un compañero antes de iniciar el trabajo de campo. ¿Cómo sabrás si te están diciendo la verdad? En este caso, más allá de la verdadera experiencia de vida de Tavo, considero importante lo que elige compartir conmigo.

Para esta fecha yo ya he tenido entrevistas individuales con varios alumnos-internos, pero aún no con él, por lo que, más allá de breves interacciones, es la primera vez que mantenemos una conversación en la que él tenga espacio para *presentarse*. A través de sus anécdotas, resalta el esfuerzo por trazar un camino de crecimiento laboral, aunque eso implicara trasladarse cientos de kilómetros en la parte trasera de camiones de carga. Presenta una sociedad abierta a valorar los esfuerzos y que permite crecer profesionalmente a quien tiene las capacidades, aunque no tenga un certificado de formación técnica o profesional. Presenta a un Estado que apoya a jóvenes que luchan por salir de la pobreza. Presenta sueños frustrados y, como solía hacer con frecuencia, lleva el tema a su inocencia y a la denuncia del sistema de justicia y penitenciario. Esta fue la imagen que él, desde su percepción de lo que es importante, elige darme<sup>13</sup>.

En cuanto a las entrevistas con los/las docentes, como mencioné previamente, identifiqué pronto que sus ritmos laborales dificultarían la posibilidad de realizar entrevistas formales: la mayoría trabajaba en varias escuelas, por lo que sus días solían ser ajetreados, entre dar clases y movilizarse entre los distintos centros donde trabajaban. Ante esto, opté por identificar en nuestras conversaciones informales, la emergencia de temas cercanos a los de mis guías de entrevista, e intentar profundizar en ellos. Para mi grata sorpresa, los temas surgían con naturalidad: mientras caminábamos juntos para entrar o salir del área de educación del penal, las y los profesores con frecuencia comentaban sobre retos pedagógicos, sobre preocupaciones en torno a estudiantes-internos específicos, o cómo los cambios políticos afectaban el trabajo en escuelas.

Varias/os docentes hicieron el valioso esfuerzo de reunirse fuera del horario laboral, pero solo se logró llevarlo a cabo con tres de ellas/os. En las entrevistas formales, las/os tres pensaron la escuela en prisión en relación con sus otras experiencias laborales, a través de lo

---

<sup>13</sup> Al escribir esta oración reflexiono si elige dar o darme esa imagen. Elijo la segunda opción, pues es la información que prioriza frente a mí: investigadora de educación en contexto de encierro, representante de la población externa al mundo de la prisión, que se presenta como posible portavoz de las vidas intramuros. Esta es la imagen suya y de su país con que, a través mío, Tavo desea se le interprete.

cual compartían conmigo sus reflexiones sobre alcances y retos de la educación con personas detenidas y en libertad.

Finalmente, las entrevistas formales e informales con las autoridades penitenciarias y educativas, en la unidad penitenciaria del trabajo de campo y en otra cercana, permitieron profundizar en concepciones sobre la educación en contexto de encierro, beneficios y retos identificados.

Cabe pensar particularmente a las autoridades desde las propuestas de Hastrup (1992) sobre transparencia del informante. El director de la escuela secundaria, altamente involucrado en la ampliación del acceso a la educación en prisiones, me mencionó más de una vez que la escuela en la que yo estaba investigando se encontraba en un *periodo de diagnóstico*, pues es relativamente nueva. La apertura de las autoridades hacia mi investigación y sus posturas durante esta, deben entenderse desde un lugar donde coexisten el orgullo por logros alcanzados en la provincia y la preocupación por los pendientes que conocen y los que no se saben listos/as para conocer. Las entrevistas formales se desarrollaron de forma individual, mientras las informales fueron en ocasiones individuales y otras veces en espacios abiertos y en presencia de otros/as agentes educativos y penitenciarios, lo que enriquecía la información, pues permitía identificar reacciones de los equipos hacia los enunciados de los/las directoras.

## **2.4 Análisis e interpretación de la información**

En simultáneo al progreso del trabajo de campo, avancé con la transcripción de las notas y de las entrevistas, así como con la organización del corpus de análisis. Esto permitió identificar los contenidos emergentes en el campo, a fin de (re)dirigir los aspectos a indagar.

Una vez finalizado el trabajo de campo, inicié el análisis de contenido, entendido en la línea de la primera acepción de Lalande (1997 [1932]): en oposición a la síntesis, como proceso de descomposición de un todo en sus partes para “*multiplicar los hechos que designa un nombre*” (p. 55, traducción libre). Para ello, utilicé el programa ATLAS.ti 8, y, desde un método inductivo, codifiqué las unidades de análisis de las distintas fuentes de información. Desde el agrupamiento de los códigos, surgieron las categorías y subcategorías de temas emergentes. A través de la definición de cada categorías y subcategorías sintetiqué sus contenidos, a fin de garantizar coherencia interna.



El análisis siguió lo que LeCompte y Schensul (1999) denominan una naturaleza cíclica, es decir, se movió “*entre un análisis inductivo –que usa ítems específicos para construir afirmaciones de explicación más generales– y un análisis deductivo –que aplica afirmaciones de explicación generales a grupos de ítems específicos*” (p. 12, traducción libre). De esta forma, se trató de un análisis enmarcado en el vaivén entre la perspectiva émica y ética, sin categorías preestablecidas, a fin de respetar el foco de los y las participantes y, desde ahí, establecer un diálogo.

Continuando con los mismos autores, un compromiso clave que guio el análisis fue la sensibilidad a la diversidad intragrupal, a fin de incorporar las distintas voces del campo en el texto etnográfico. Para ello, el contraste entre las narrativas permitió comprender continuidades y quiebres y, así, reconocer las distintas formas de aprehender y (con)vivir en el espacio educativo durante el encarcelamiento.

### 3. Acá blanco y allá negro: implicancias de ser una institución dentro de otra

Luego de un tiempo de leer sobre educación, sobre prisiones, sobre el noreste argentino, sobre juventud, llega el día de ir a la prisión para jóvenes y comenzar el trabajo de campo. Por ser el primer día, el director de la escuela secundaria me guía. “Apúntala que viene conmigo”, le dice a la persona de seguridad que está en la entrada. A diferencia de lo que me esperaba, no hay revisión de lo que traigo conmigo, ni inspección corporal. Ser parte del equipo de la escuela parece ser suficiente garantía. Lo único engorroso de la entrada es deletrear mi apellido suizo de once letras, ocho de ellas, consonantes.

Mi primera anotación en el diario de campo sobre la dinámica del aula dice:

*Dos estudiantes están atrasados y deben poner al día la carpeta<sup>14</sup>. La profesora les dice que tendrán que ponerse al día en otros espacios y ellos ponen peros.*

*Profesora: Yo hablo con el director para que les dé tiempo libre para ponerse al día y todos felices.*

*Sheff: Yo no estoy feliz. Estoy encerrado.* (Notas de campo, 21.08.2019)

A los pocos minutos, a uno de los estudiantes se le acaba la tinta del bolígrafo.

*Alumno: Voy a tener que cambiar a color azul en la carpeta.*

*Profesora: Lindo color.*

*Alumno: No. Es el color de la policía.*

*Profesora: Yo lo digo por los colores de Boca (equipo de fútbol).* (Notas de campo, 21.08.2019)

Me sentí abrumada por lo que podía venir: ¿será esto lo que se vive como normal en el aula? Esperaba peso de la famosa “institución total” de Erving Goffman (2004 [1961]), pero ¿es posible que cada frase y cada situación remita al encierro? Si así fuera, este capítulo sería bastante más breve, y menos interesante. En cambio, la coexistencia de dos instituciones –la prisión y la escuela– se vive de distintas maneras y con distintos efectos.

El concepto de institución total de Goffman (2004 [1961]) explica los esfuerzos del sistema penitenciario por ser totalizante: se imponen las rutinas, las posibilidades y límites de socialización, recreación, movimiento, entre otros. Sin embargo, ya en el siglo XVII Sor Juana Inés de la Cruz escribiría que para el alma no hay encierro; en el siglo XX, Antonio Gramsci

---

<sup>14</sup> “La carpeta” es donde los/las estudiantes toman nota de los contenidos de cada materia de clase; suele ser calificada por los/las docentes.

plantearía que toda dominación tiene límites; y en el 2019, Ricky, alumno-interno de primer año en la escuela visitada, transmite estas nociones desde su propia experiencia de reclusión, cuando algún estímulo rompe con la cotidianeidad de la prisión y activa una ola de esperanza:

*Para aquel que quiere (...) cambiar su vida, tener un futuro, avanzar hacia adelante, puede; en este lugar, puede. (...) Estaba meditando las palabras que nos dieron. Y estaba como un poco libre, no estaba tan preso ese día. Me sentía libre porque ya se habló de trabajo, de futuro, de una ayuda, de una orientación.*  
(Entrevista con Ricky, alumno-interno de primer año)

A parte de la libertad de la mente o el alma, lo total de la institución también se afecta por decisiones políticas y presiones de la población civil –tanto por reforzar la seguridad y el control, como por respetar y garantizar derechos de la población privada de su libertad–. Entre las fisuras del sistema total penitenciario, el derecho a la educación abre espacio para que una institución entre en otra: la escuela ingresa a la prisión y, tras cruzar muros, rejas y detectores de metales, no entra encapsulada, sino que genera un efecto tanto en la institución marco –la prisión–, como en la población que la habita.

Desde el discurso, las autoridades educativas y penitenciarias, en la misma línea que la literatura sobre educación en prisiones, plantean que trabajan *en una institución dentro de otra*, transmitiendo una imagen estática de dos instituciones que coexisten sin afectar la una a la otra. En la práctica, en cambio, con frecuencia toman en cuenta la forma en que la adversidad del penal puede afectar el desempeño escolar, planteando que la institución que está dentro se ve moldeada por la institución en la que se encuentra.

Cuando Tavo me intenta explicar cómo es un día en la escuela, apela a un contraste que ya le había escuchado unas semanas antes en clase: “*De allá para acá se transforma... acá (escuela) blanca, allá (pabellones) negra...*” (notas de campo, 28.08.2019). A través de esta metáfora, el espacio físico se divide en dos opuestos. Se redefine el ser una institución dentro de otra, para convertirse en un lugar conformado por dos “lados”, donde cada uno existe y se define en función al otro. A partir de ello, empecé a pensar las implicancias de convertir simbólicamente a una institución dentro de otra en una institución *transformada* a partir del encuentro con la otra, de forma que la escuela no solo entra a la cárcel, sino que, al ingresar, se convierte en algo nuevo. Sintiendo que las palabras tal vez no bastan, me pide mi cuaderno y bolígrafo, y dibuja lo siguiente:



Figura 1: Respuesta a pregunta ¿cómo es un día en la escuela? (Entrevista con Tavo, alumno-interno de primer año)

La vida en los pabellones, descrita por Tavo como un “*infierno oscuro*” y zona de tristeza, se opone a la escuela, que se vive “*como en casa*”, con alegría<sup>15</sup>. En este sentido, en las entrevistas con los alumnos-estudiantes era frecuente que vincularan ambas instituciones constantemente, incluso cuando mis preguntas eran específicamente sobre la escuela. Al comienzo consideré que podía deberse a que mi formulación de las preguntas no se entendía, que el mensaje no llegaba porque emisora y receptores utilizaban de forma distinta el lenguaje. A medida que avanzaba las entrevistas y probaba distintas formas de plantear las preguntas sobre la escuela, noté que no se trataba de una barrera comunicativa semántica, sino de una barrera a nivel de conocimientos y experiencias detrás del concepto que indagaba. Para los estudiantes-internos, la institución educativa en la prisión no se puede explicar sin antes transmitir el significado que tiene la prisión en sus vidas. Recién ahí, las características y valores que se le atribuyen a la escuela cobran sentido.

La literatura sobre educación en prisiones se detiene en las formas en que las dinámicas de la prisión representan un riesgo para el proceso educativo. Una de ellas es la interferencia de guardias de seguridad en las clases o en la asistencia a estas (Davidson, 1995). El segundo día de observación participante en el aula, hacia el final de la jornada, dos agentes de seguridad miran por la puerta y cuentan cuántos internos hay en el salón. “*Todo sigue como si nadie los*

<sup>15</sup> Incluso las dificultades asociadas a la vida en casa, que profundizaré en el capítulo cinco, se tiñen de optimismo en oposición con la vida en la prisión.

*registrara*” (notas de campo, 22.08.2019); la siguiente semana “*conteo de seguridad, nadie se inmuta*” (notas de campo, 27.08.2019). La revisión bibliográfica previa al campo me había condicionado a esperar intromisiones de mayor intensidad por parte de los/las agentes de seguridad, o expresiones de incomodidad por parte de docentes o alumnos-internos. Sin embargo, los conteos son silenciosos y distantes, por lo que es fácil ignorarlos y continuar con la clase. Algunos/as docentes valoran la autonomía de la escuela en este sentido, mientras otros/as refieren que esperarían mayor presencia del cuerpo penitenciario para garantizar la seguridad (notas de campo, 22.08.2019 y 16.09.2019).

Para los y las docentes, el impacto que generaba pasar por rejas y ver personas armadas al ingresar también se reporta como naturalizado tras poco tiempo, con lo que deja de ser una experiencia disruptiva en su vivencia laboral cotidiana. Los alumnos-reclusos, en cambio, sí hacen referencia al ambiente como un aspecto negativo de la escuela en la prisión: “*Acá, por un lado, me gusta, pero por otro, pesa... ver rejas por todos lados...*” (entrevista con Sheff, alumno-interno de primer año). Saberse dentro de una prisión no pasa desapercibido y se filtra emocionalmente en las experiencias escolares.

El efecto que tiene la prisión en la escuela, sin embargo, va aún más allá de la posible disrupción del equipo e infraestructura penitenciaria, alcanzando las concepciones de los reclusos-estudiantes sobre el espacio educativo, las funciones de las autoridades educativas, los modos en que los y las docentes se aproximan a los estudiantes-internos, y las formas de construir los conocimientos. Organizaré este capítulo en dos secciones, a fin de transmitir los retos que implica para la institución educativa que la prisión ingrese a sus aulas. Primero analizaré las formas en que las vivencias de encarcelamiento se infiltran en el aula –a pesar de sus esfuerzos por ser autónoma–, transformando sus significados, formas y métodos. Luego, abordaré las maneras en que los alumnos-internos construyen los aprendizajes escolares en relación con los aprendizajes de otros espacios y experiencias, como la vida “en la calle” y en la prisión.

### **3.1 La escuela como distracción y la distracción en la escuela**

La tercera semana de observación participante, he dejado de sentarme al margen para no incomodar. Ahora, inicio cada día por elegir a qué clase prestaré más atención –primer o

segundo año— y me siento en alguna mesa de la segunda o tercera hilera de la sección elegida<sup>16</sup>. Este cambio me ubica en mayor disposición para interacciones espontáneas durante las clases. Hoy elijo sentarme en primer año. Mientras llegan los alumnos, la profesora pasa lista de asistencia. Al llegar a Francisco<sup>17</sup> se menciona que saldrá en libertad al día siguiente. Ricky, que llega con algo de retraso y está buscando dónde sentarse, expresa alegría y le da la mano; “¿te gusto el lugar? (sonríe para resaltar la ironía), feo... (me mira e inhala profundo) ¿siente el olor? Feo...” (notas de campo, 12.09.2019).

Entiendo inmediatamente el olor al que se refiere: ese olor que te recibe al cruzar la reja de entrada y que se impregna en la ropa; ese que registré como primerísima impresión en mis notas de campo: “*el olor es intenso, no sabría describirlo*” (notas de campo, 21.08.2019). Pero en este preciso momento yo no siento el olor. Intento sin éxito identificar en qué momento comenzó a pasar desapercibido. Como Carrigan (2015), me sorprende de lo rápido que una puede acostumbrarse a condiciones inicialmente extrañas e incómodas.

Un mes más tarde, ya en mi departamento en Suiza, identificaría un segundo sentido bloqueado durante el trabajo de campo. Vuelvo a escuchar algunas grabaciones de audio de las primeras entrevistas. Mi foco cuando las transcribía inmediatamente después de realizarlas estaba en el contenido a fin de que este alimentara las siguientes entrevistas y el vínculo naciente con cada participante. Esta vez, en cambio, ya en la tranquilidad de mi hogar, identifico constantemente el sonido del candado, abriéndose, cerrándose. El sonido de la reja, abriéndose, cerrándose. De fondo algunas voces que ahora suenan fuertes. Otra vez el candado, la reja. Cada vez, el corazón se me estruja. Esta sensación me hace pensar en cómo mi percepción se focalizó durante el campo, con lo que evitó que identifique ese *ruido blanco* que, desde la metáfora de Tavo, se convertía en un ruido negro, un recordatorio constante del lugar agreste donde nos encontrábamos mientras conversábamos sobre la manera en que la escuela dentro de la prisión con frecuencia se siente como estar en libertad.

Volver a las grabaciones de audio, sin esperarlo, me mostró cómo tomar distancia para volver a percibir, desde otro lugar físico y simbólico, permite identificar lo que durante el campo no se logra elaborar emocionalmente. A partir de ello, me pregunto cuánto de la experiencia de encierro naturalizará cada interno para no sobrepasarse. Vuelvo a una frase de

---

<sup>16</sup> Por el tamaño reducido del aula, aunque me enfoque más en un año que en el otro, mi ubicación me permite escuchar a la otra clase también, y cambiar el foco si surge algo particularmente interesante.

<sup>17</sup> Alumno-interno que asistió dos semanas a clases durante el trabajo de campo; no incluido como informante clave.

Tavo sobre las personas armadas en el perímetro del penal: “... *por ratos nos olvidamos, el tema es que uno está tanto tiempo acá que uno se adapta... sabes que forma parte del mundo... parece que uno se acostumbra ya*” (entrevista con Tavo, alumno-interno de primer año). Al mismo tiempo, entiendo que el hecho de que mi presencia tuviera un objetivo puntual, un tiempo determinado y un horario de entrada y de salida, facilitó la disociación. Ante ello, me pregunto cuánto no lograrán ignorar las personas privadas de libertad, cuánto retumbará una y otra vez a nivel consciente en sus rutinas. Y, desde aquí, entiendo los esfuerzos para evitar aquello que no logran silenciar; uno de ellos, la asistencia a la escuela como un escape de la prisión.

Tras seis décadas de las propuestas de Gresham Sykes, los estudios sobre las vivencias de prisión vuelven a él constantemente. Desde el análisis de la transición de castigo físico al psicológico en las prisiones modernas, el autor organizó los dolores o sufrimientos del encarcelamiento desde la noción de privación: de libertad, de bienes y servicios, de relaciones heterosexuales, de autonomía y de seguridad (Sykes, 1958). Crewe (2011) traspasa la línea de las privaciones propuesta por Sykes y agrega como dolores la incertidumbre y falta de coherencia en la lógica penitenciaria, los sacrificios del self que implican los procesos de evaluación psicológica y la ambivalencia que representa ser objeto y sujeto de disciplina.

Las referencias a los sufrimientos del encarcelamiento en el presente estudio coincidieron en parte con las propuestas previas, pero siempre tomaron matices propios, que las actualizaron y situaron, como ocurre en la revisión de las privaciones de Sykes en autobiografías contemporáneas por Riley (2002). Las diversas experiencias que los internos manifestaron en el aula y que compartieron conmigo en las entrevistas y conversaciones informales permitirían un extenso análisis sobre este tema. Sus formas de vivir los dolores de la reclusión manifiestan aspectos compartidos y particulares, así como información importante para comprender cómo las vidas dentro y fuera de la unidad penal se entrelazan y revelan la permeabilidad de los muros (Cunha, 2014, p. 222). Por no ser un tema que responde directamente a los objetivos del presente trabajo, no me extenderé en este tema y me limitaré a presentar un ejemplo de los dolores más referidos –o referidos con mayor intensidad–, a modo ilustrativo, para transmitir una idea general de los tipos de sufrimiento que ingresan al aula de la escuela en la prisión (Tabla 3).

Tabla 3: Dolores del encarcelamiento contextualizados

Tipo	Viñeta	Descripción
Privación de libertad	“ <i>Mi hija, no sé cómo está, no viene. (...) Ojalá me dejen verla cuando salga. (La madre) me dice ‘a ti te agarraron’ y no me deja verla. Pero ella tiene mi apellido, yo soy el padre, es igualita a mí, mi cara... es mi hija.</i> ” (Pedrito, entrevista)	La fragmentación de las relaciones se da de forma compleja. En este caso, la privación de libertad es origen del problema en dos niveles: aislamiento por impedimento de tránsito y por estigma que genera.
Privación de bienes y servicios	“ <i>Meter caño<sup>18</sup> (ríe) pedirle a otro... así como cuando un pabellón tuvo visita, vas y preguntás quién tuvo visita, ‘haceme el aguante con un mate’ le decís, ahí le estás metiendo caño (...) Hoy le metí un .38 (calibre) al coordinador y mirá, terrible plasticola (pegamento) me llegó.</i> ” (Sheff, entrevista)	Esta privación impulsa negociaciones entre reclusos y staff (Sykes, 1958), puede promover “una especie de reciprocidad” (Riley, 2002, p. 454, traducción libre). Aquí, la metáfora del robo armado ubica el poder en quien demanda el recurso: el interno.
Privación de relaciones heterosexuales	“ <i>Estoy conociendo a una chica... mirá mi sonrisa (...) ella tiene su hermano detenido acá también, viene de la misma ciudad que yo (...) Y ella también es parte de esta fortaleza, ella es la que me inspira a seguir (...) estoy tratando de construir un amor</i> ” (Ricky, entrevista)	La relación heterosexual va más allá de la actividad sexual enfatizada por Sykes (1958) y Riley (2002). Aquí, como vínculo sentimental y como proyecto a futuro, se convierte en un factor de protección frente a otros sufrimientos del encarcelamiento.
Incertidumbre	“ <i>No digo que seamos inocentes, pero quiero saber qué va a pasar conmigo.</i> ” (Alumno de primer año, en catarsis grupal en el aula, notas de campo, 28.08.2019)	La incertidumbre de no tener sentencia se denuncia como fuente de sufrimiento, en la línea propuesta por Crewe (2011). En la provincia, 46% de personas privadas de su libertad está en condición de procesado/a (SNEEP, 2019)
Autogobierno	“ <i>(Tengo que) hacer conducta (...) Hay gurisada<sup>19</sup> que me joden así, ni saben lo que pasa por la cabeza y yo me tengo que aguantar. Uno se aguanta mucho las cosas y uno se enferma, dicen. Pero no sé, el sistema es así. Porque yo quiero salir, yo no quiero quedar acá.</i> ” (Rubén, entrevista)	Mientras Sykes (1958) enfoca el constante riesgo de violencia como amenaza a la seguridad, para Rubén el sufrimiento está en <b>tener que</b> evitar las peleas porque sino le afectarán el legajo y pueden extender su tiempo de reclusión, en una línea más cercana a las propuestas de Crewe (2011)

<sup>18</sup> Caño, argot utilizado para referirse a un arma.

<sup>19</sup> De “guri”, muchacho en idioma guaraní. Gurisada refiere a un grupo o colectivo de niños o jóvenes.



Los dolores del encarcelamiento planteados previamente se relacionan a la escuela en la prisión en dos horizontes opuestos: la asistencia y el absentismo a las clases.

Las palabras aisladas no tienen el mismo significado que contextualizadas. *Pensar mucho*, dicho en un aula no es lo mismo que dicho en un aula dentro de una prisión. Hay pensares curiosos, hay pensares placenteros, tediosos, dolorosos. Así, para entender las palabras, es necesario ir más allá de lo dicho. La palabra debe conversar con el entorno en el que se enuncia, con la intención detrás de su expresión, con el/la interlocutor/a o audiencia que atestigua (Jelin, 2002, p. 84). Recién ahí, la palabra expresará su verdadera fuerza. Hablar sobre el acto de pensar en el espacio de la prisión tiñe la connotación que el pensamiento puede tener en otros espacios, pues se suele asociar específicamente con pensamientos sobre la situación jurídica o preocupaciones por relaciones cercanas. La evitación del pensar, entonces, además del nivel cognitivo, resalta lo afectivo y, por consiguiente, el dolor.

En este sentido, varios alumnos-internos plantearon que el sufrimiento se manifiesta a través del pensamiento. La escuela, al mantener la mente ocupada, se convierte en una actividad que protege de la rumiación. En la misma línea, una docente resalta que una de las principales motivaciones de los estudiantes-internos para ir a la escuela durante el encarcelamiento es cambiar de espacio físico y ocupar la mente: *“el tema de salir un poco del pabellón, del liberarse la cabeza, pensar en otra cosa...”* (entrevista con docente de primer año de escuela en contexto de encierro). De esta forma, la actividad mental que incita la escuela la convierte en atractiva porque evita *otros* pensamientos:

*Adriana: ¿Cómo crees que sería estar acá si no hubiera escuela?*

*Fer: Iba a ser muy difícil la vida. ¿Cómo te puedo decir...? Iba a ser muy feo porque si no había escuela íbamos a estar sufriendo, como decimos nosotros, pensando mucho en la familia. Si no hay escuela... (silencio).* (Entrevista con Fer, alumno-interno de primer año)

De esta forma, la motivación de asistir a la escuela va más allá de la mera distracción o ruptura en la monotonía de la prisión (Behan, 2014; Germanotta, 1995), y se enfatiza en su carácter protector frente a los sufrimientos del encarcelamiento. Con respecto a ello, es posible identificar una diferencia esencial en la relación entre el tiempo de escuela y el tiempo libre extra- e intramuros. En libertad, el tiempo de no ir a la escuela se llenaba con actividades productivas y de esparcimiento, con significado a nivel personal, familiar y social. En esta competencia, la escuela en muchos casos perdió valor progresivamente hasta ser abandonada. En esta línea, Ross (2000) plantea desde su propia experiencia de estudiar en prisión, que las

presiones de la vida extramuros hacen que en libertad se necesite tanta o más autodisciplina de la que se necesita para estudiar en prisión. Intramuros, en cambio, el tiempo fuera de la escuela es colmado por dinámicas que remiten al encierro y que, por tanto, se desea evitar, lo que favorece un mayor interés en formar parte de la escuela.

Ante esto, la coordinación entre la administración educativa y penitenciaria resulta indispensable para evitar que las actividades de ambas se traslapen, lo que ubicaría una vez más a la escuela en una competencia desigual (Scarfó y Aued, 2013; Thomas, 1995). Afuera, las actividades alternativas a la escuela ofrecían ingresos económicos, estatus, disfrute, entre otros que profundizaré en el capítulo cinco. En la prisión, ofrecen acceso a novedades que rompen con la rutina –de la cual la asistencia a la escuela inevitablemente se vuelve parte–, a nueva información y nuevos informantes, y a la visibilización de su participación y compromiso frente a agentes de seguridad a cargo de remitir informes de conducta.

Como pertinentemente plantea Stephen Duguid (2000), las personas privadas de su libertad suelen orientar grandes esfuerzos a transmitir una imagen que promueva una pronta recuperación de la libertad (p. 57). La correccional de menores visitada no es la excepción: un informe positivo para el juez, con posibilidad de traducirse en una reducción del tiempo en prisión, suele ser una de las recompensas más deseadas. De esta forma, los internos-estudiantes, como ocurre en tantos otros contextos de reclusión, concilian con el sistema penitenciario y utilizan algunas de sus armas a su favor, participando en las actividades promovidas desde la institución para dar una imagen positiva a quienes deciden si están listos para la libertad (Duguid, 2000; Macguinness, 2000).

En vista de que las actividades propuestas por la institución penitenciaria también rompen con la monotonía, incluso más que la escuela, la principal carta que le queda a la institución educativa para entrar al juego es la promesa de aprendizajes para mayores oportunidades a futuro. Lo que encontramos, entonces, es una competencia en código temporal: gratificaciones a corto y mediano plazo versus a largo plazo, donde las primeras suelen resultar más atractivas: en el tiempo que realicé la observación participante, no se ofrecieron actividades penitenciarias de larga duración que interfirieran con el horario escolar, pero las de corta duración –de una o dos tardes– fueron elegidas por varios internos-estudiantes antes que asistir a la escuela.

En torno a la función de escape atribuida a la escuela, resulta interesante reconocer que no es una característica que comienza para todos en la prisión. Rubén, recluso-alumno de segundo año, me cuenta que antes de su detención había considerado inscribirse en la escuela “*para*

*despejarte, porque uno se va a la escuela y se despeja*” (entrevista con Rubén, alumno-interno de segundo año). Un recorrido por la vida de Ale, también de segundo año, grafica en mayor detalle esta idea.

Lo primero que llama la atención de Ale son sus músculos y grandes tatuajes en los brazos. Esta imagen hace que su pareja y su suegra no puedan imaginarlo como maestro de jardín de infantes, aunque sea la profesión que él anhela. En el aula, esta característica pasa a segundo plano. Lo que se convierte en central es su actitud retraída y una timidez que lo lleva a preferir no participar en clase, aunque siempre esté concentrado y al día con los contenidos de cada materia. Ale fue el primer alumno-interno al que entrevisté, un miércoles antes de clases. Se acerca con termo y mate, mirada dulce y una aclaración: que no es mucho de hablar, pero si le pregunto, responde. Durante la entrevista, un par de suspiros que acompañan la frase *“si le contara mi vida...”*.

Cuando reconstruye su infancia, un sentimiento de soledad guía su discurso: refiere que no tuvo infancia porque *“nunca tuv(o) cariño de padre y madre”*. Su padre ausente, pues trabajaba lejos, y la sensación de que su madre no cubría sus necesidades, indicándole que él debía trabajar desde corta edad. Mientras cuenta esto, resopla levemente e intenta una sonrisa a media asta. A la falta de cariño, se suma el maltrato por parte de familia y pares:

*Antes yo también, viste, era muy insultado por los chicos, era muy discriminado porque antes era más gordo, me decían gordo, yo me sentía mal. Hasta mi mamá me decía eso... y cuando yo empezaba a hacer ejercicio, mi mamá me retaba, me decía ‘andá a trabajar’, me dejaba un bajón, y por eso me aparté...*  
(Entrevista con Ale, alumno-interno de segundo año)

A pesar de su gusto por estudiar y de haber tenido buenas notas en la primaria<sup>20</sup>, la discriminación por características físicas, junto con la coerción familiar para el trabajo, tiñó su infancia y periodo escolar. Desde su propia experiencia, al pensarse como futuro maestro, plantea que la escuela debe cumplir la función de soporte emocional.

*Porque a veces (los alumnos) se van cargados, con muchas cosas, necesitan desahogarse. A veces en ese lugar uno se puede sentir, se puede desahogar tranquilo. A mí me pasó muchas veces eso que yo a veces iba a la escuela para llorar nomás, para desahogarme.* (Entrevista con Ale, alumno-interno de segundo año)

---

<sup>20</sup> A diferencia de tendencias encontradas en la literatura en otros países (Behan, 2014; Richter et al., 2011), el grupo de informantes con frecuencia refirió experiencias positivas en torno a la educación durante la infancia.

Así, la escuela como lugar para despejar la mente e incluso como espacio de catarsis emocional precede a la experiencia de prisión: su potencial como espacio de escape y ruptura con rutinas vividas como dolorosas es traído por algunos alumnos-internos desde sus vidas escolares extramuros. La diferencia recae en el tipo de dolor que se evita, no en la interpretación de la escuela como lugar seguro.

Por el otro lado, los dolores del encarcelamiento interfieren con los procesos de aprendizaje, al inhibir la asistencia, permanencia y concentración en clase. El día que conocí a Piojo, interno visitante frecuente de la escuela, tuvimos un diálogo parecido a este:

*Piojo: ¿Apunta quiénes vienen?*

*Adriana: Apunto que tú viniste. Apunto todo para tratar de entender. Hay cosas que pueden interpretarse distinto y, si las apunto varios días, tal vez las entienda mejor. Mira, algunos aquí entran y salen durante la clase, ¿qué podría ser?*

*Piojo: Que están aburridos.*

*Adriana: ¿Sólo eso?*

*Piojo: O que están pensando en otra cosa, que están preocupados. (Notas de campo, 03.09.2019)*

La percepción de Piojo coincidió con lo que los internos-estudiantes describieron en las siguientes semanas. La interferencia de los dolores del encarcelamiento con la escuela suele distribuirse según el continuo que presenta la figura 2:

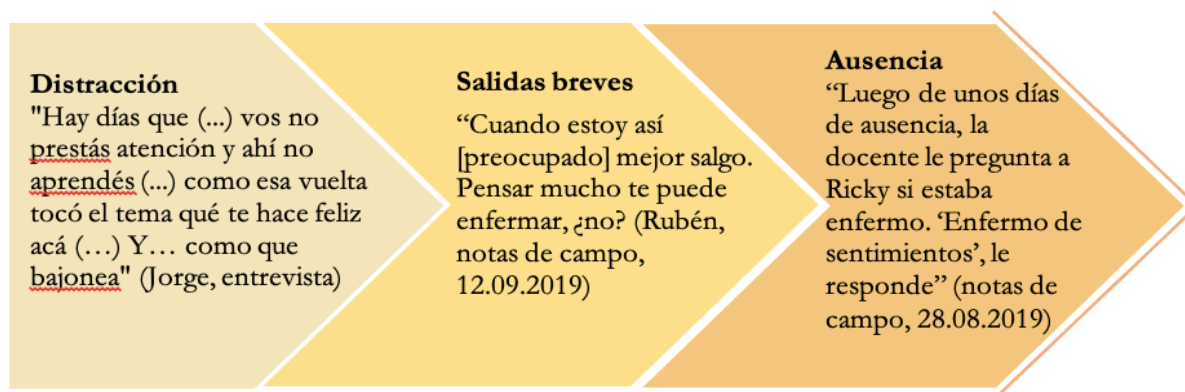


Figura 2: Niveles de interferencia de los dolores de encarcelamiento en la escuela

Para Jorge, que lleva poco tiempo en el penal, cuando los/las docentes apelan a sentimientos en el aula, no puede evitar pensar en su familia y, como consecuencia, se distrae y pierde el hilo de la clase. A diferencia de Jorge, algunos reclusos-alumnos que llevan más tiempo en el centro de detención, como Rubén y Ricky, resaltan que salir del aula cuando su mente está en otro lado es "un código". Especialmente los miércoles, día de visita –o ausencia de esta–, con

cierta frecuencia escuché que algún alumno-interno no estaba de humor o prefería jugar al fútbol en lugar de ir a la escuela porque su familia no lo visitó.

El tiempo que se retiran del aula depende de la intensidad de la preocupación, ilustrada a través de los términos que ellos mismos utilizan: algo *bajonea* – estar preocupado – estar enfermo de sentimientos<sup>21</sup>. Así, los dolores del encarcelamiento en su estado latente son mediados por la asistencia a la escuela, pero en los momentos pico, los sufrimientos de la prisión se convierten en motivos de ausentismo, que puede traer como consecuencia el retraso en los contenidos abordados en clase.

Ante esto, queda la duda de si habría un cuarto nivel en el continuo: el abandono total. Volver a Piojo da un indicio para esta idea. Mientras yo estuve, Piojo solo visitaba la escuela esporádicamente. Sin embargo, me contó que sí estuvo inscrito y asistió regularmente hasta que lo sentenciaron. Mi escaso acceso a internos que no fueran estudiantes me impide profundizar en este aspecto en la presente investigación. Sin embargo, tomando como punto de partida la experiencia de Piojo y los postulados de Behan (2014) –que resalta que “*lo que funciona en un momento de la sentencia puede no ser apropiado durante una fase diferente*” (p. 28)–, considero pertinente proponer como tema pendiente para estudios futuros la evaluación de los posibles impactos de la situación jurídica en el acceso o abandono de la educación en prisiones en la región.

### **3.2 En el negro también se aprende: la escuela frente a otros aprendizajes**

Un lunes, unos minutos después de entrar al aula, tomo nota de un dato que, en el momento, pensé superfluo: “*Hoy noto muchos cortes de pelo nuevos*” (notas de campo, 09.09.19). A las pocas semanas, al entrar al aula, Fer me enseña un tatuaje nuevo: en el corazón, el nombre de su sobrina de cuatro años, que estuvo en el último día de visita. Una hora más tarde, tomo nota:

*Le pregunto a Jorge por un tatuaje nuevo que veo en su brazo.*

*Jorge: Ya me arrepentí... es el nombre de mi mamá, pero duele... (Se refiere al dolor físico, pero me quedo con lo simbólico de que duela tatuarse el nombre de la madre. El tatuaje queda a la mitad). Hoy noto muchos tatuajes nuevos. (Notas de campo, 24.09.19)*

---

<sup>21</sup> Transmito los términos en las combinaciones que ellos utilizan; en el primer caso, algo externo genera el malestar, los siguientes dos, a través de la combinación verbo copulativo estar y complemento atributivo, enfatizan el carácter temporal.

Hilar ambas novedades convertiría al dato superfluo de unas semanas atrás en un hilo desde donde desenredar la madeja para entender mejor la experiencia del ser interno-estudiante en esta prisión. Mi foco, hasta ahora, estuvo en identificar la manera en que el lado blanco de la prisión –la escuela– dejaba espacios para que los alumnos-internos preserven cierta autonomía, dentro de una institución mayor que busca limitarla o anularla. En este momento se hizo evidente que, en el lado negro –los pabellones–, los internos también abren espacios para desplegar sus capacidades y aprendizajes y, a través de ellos, sus identidades y prioridades.

Sheff, alumno de primer año de secundaria, es un interno de 19 años, extrovertido y bromista, que suele entrar al aula cantando y reír fuerte, sin inhibirse cuando nadie más ríe con él. En la entrevista me contó que desde los 13 años se crió solo, “*en la calle*”, pero mantuvo vínculo con sus hermanos/as. De su hermana, que ahora es gendarme, aprendió a cocinar tan bien que la fama de sus pizzas con frecuencia le conseguía invitaciones a fiestas y “*unos tragos de birra*”. Con otros hermanos aprendió a tatuar y a cortar el cabello. “*Decía ‘vamo’ a diseñar algo, me gustaba sacarles buenos peinados.*” Y los pibes los miraban. “*Terrible corte*”<sup>22</sup>, les decían; “*Me hizo Sheff*”, respondían sus hermanos. Cuenta estos recuerdos con orgullo, “*y eso que no tengo título, no estudié, ni nada*”.

Para Sheff, en libertad y en prisión, estos aprendizajes y otros –como el remendar pantalones para que estén a la moda, o hacer manualidades con papel reciclado– son pasatiempos cuyo valor está en su función social: al ser estimados por las personas que lo rodean, le facilitan relacionarse con otros/as y le permiten disfrutar del tiempo en compañía. Convertir estas capacidades en una forma de generar ingresos nunca fue una opción para él y le causa gracia pensar que pueda ser una posibilidad para el futuro. Mientras identifica que el dinero puede conseguirse de otras formas –“*laburo o plata dulce*”<sup>23</sup>–, el alcance social de ofrecer sus servicios a cambio de reconocimiento y valoración positiva forma parte de su identidad y, por tanto, es irremplazable. Como ilustraré a continuación, la principal función de la escuela que se desprende de la narrativa de Sheff sigue esta misma lógica.

Estamos en una clase de geografía en la escuela de la prisión. Sheff, cuya participación en el aula suele distar de las expectativas pedagógicas de sus profesores/as, sorprende a compañeros y docente cuando responde, sin titubear, cuáles son los meridianos y paralelos.

<sup>22</sup> El término “terrible” en este caso es utilizado según la acepción “desmesurado”, como algo que supera las expectativas.

<sup>23</sup> Expresión que titula una película argentina de 1982, que opone la generación de dinero en el trabajo industrial versus la especulación. Sheff utiliza la expresión para referirse al dinero conseguido por medio del hurto o el robo.

“*Algo sabía*”, expresa con sarcasmo otro alumno-interno que ese día está particularmente molesto. “*Él sabe. Tiene que ponerse las pilas y estudiar nomás*”, exclama su docente. “*¿Para qué, si ya voy a salir en libertad?*”, responde Sheff. “*¿Y en libertad, los aprendizajes de la escuela no sirven?*”, me pregunto en silencio (notas de campo, 02.09.2019).

Extramuros, Sheff comenzó seis veces el primer año de la secundaria. Iba unos meses, estudiaba, conocía nuevas amistades y volvía a abandonar hasta el siguiente año.

*Adriana: Y en esos 3 meses que sí estudiabas, ¿qué te gustaba?*

*Sheff: Uuuuh, matemática, geografía, ética. Era el primero que hablaba. ¿Viste cuando hay un popular en el curso? Yo era ese, pero no por buenito, sino por los años, todos ya me conocían.*

*Adriana: ¿Y acá?*

*Sheff: Acá estás encerrado, te pesa salir a estudiar y no volver a casa. Después de la escuela vuelves al pabellón... afuera guardapolvito, mochila, caminabas por todo el centro yendo a la escuela, como un chico re estudioso (risas).*

(Entrevista con Sheff, alumno-interno de primer año)

En la base de su valoración de la escuela no se encuentra referencia a las funciones con orientación futura mencionadas por la mayoría de los alumnos-internos y docentes, en la que me extenderé en el capítulo cinco. En cambio, el peso está en su función inmediata: dar espacio para la construcción de una identidad con alto peso en la percepción de los y las demás. Así, la escuela no es solo el espacio de la escuela, sino también la imagen de escolar que le permite desplazarse por la ciudad libre del estigma que recae sobre los y las jóvenes no estudiantes cuando circulan por el espacio urbano (Segura, 2015, p. 143-144).

La elección de Sheff es jugar con los límites porosos de los estereotipos: se siente bien de transmitir una imagen de alumno típico al caminar por la calle mientras se sabe distinto. Esta forma de subversión a los estándares sociales, este *ser y no ser*, se construye como una forma de treta del débil, entendido desde las propuestas de Ludmer (1984): “*desde el lugar asignado y aceptado, se cambia no sólo el sentido de ese lugar sino el sentido mismo de lo que se instaura en él (...)* Siempre es posible tomar un espacio desde donde se puede practicar lo vedado en otros” (p. 53). De esta forma, Sheff revela una estrategia compleja, de alianza con ciertos pactos sociales –como aceptar que el rol de estudiante en jóvenes sea deseable– para, desde ahí, resistir –siendo un estudiante que rompe los márgenes del rol y lleva al aula sus prioridades–.

En el marco de los estudios sobre biopolítica, las reflexiones de Giorgi y Rodríguez (2007) en torno a las figuras en el umbral cobran especial sentido en relación a la posición de Sheff hacia la escuela. Los autores ubican la resistencia a los regímenes normativos en las figuras del umbral, aquellas que el sistema de producción y control de cuerpos no logra incorporar. En este sentido, los cuerpos que la maquinaria biopolítica no integra a su funcionar –aunque vistan guardapolvo y mochila– no son *solo* figuras frágiles en condición de exclusión, sino que, desde este lugar, emerge su poder para cuestionar y proponer alternativas de existencia en el sistema macro, demostrando debilidad en sus cimientos.

Como puede observarse, desde Sheff, la puesta en valor del fortalecimiento de las redes sociales por encima del valor monetario de sus capacidades, así como la demanda de una escuela para el bienestar de hoy y no para la competencia del mañana son significativas desde su ubicación en los márgenes de la sociedad. Una escuela que no reconozca estas tensiones continuará replicando un sistema dominante que se asume como único y que toma a las figuras del umbral como amenazas para el proceso pedagógico antes que como oportunidades para transformarlo.

La vida en la prisión también deja lecciones a las que los internos-estudiantes atribuyen suma importancia. Como propone Germanotta (1995), más allá de lo indeseado que es ir a prisión, una vez ahí, se puede volver *“una fuerza de politización y educativa en tu vida, y si estás listo para la lección que el mundo real te está enseñando, puedes convertir una catástrofe de vida en una transformación de vida”* (p. 119, traducción libre). Una amplia mayoría –por no decir todos– los estudiantes-internos informantes del presente estudio transmitieron ideas desde esta lógica en algún momento.

*Estar acá adentro privado en mi libertad es una escuela para mí porque aprendí muchas cosas. Ejemplo, a valorar más, a apreciar más las cosas y a mi familia, y a valorar el estudio porque es muy importante en la vida.* (Texto escrito por Axel, alumno-interno de segundo año)

Durante el trabajo de campo, llegó un punto en que la referencia a *haber aprendido a valorar* en la prisión me parecía una secuencia formulaica, una estructura prefabricada que cada tipo de informante mencionaba. *“Aquí aprenden/aprendemos a valorar hasta una aguja”*, (me) repetían. Y yo, aunque consciente de las dos funciones de las agujas en la prisión visitada –remendar la ropa y tatuar–, me preguntaba de qué sirve valorar una aguja. Una mirada más cercana me permitió reconocer dos horizontes temporales relacionados a ese valorar al que se referían: la valoración de lo imposible de acceder ahora y la valoración de lo que no



aprovecharon en libertad. Entender estas dos temporalidades explica que el valorar sea la piedra angular del cambio, consecuencia del paso por la prisión.

En el primer caso, *ahora* valoran particularmente dos posibilidades de la vida en libertad: acceder a bienes materiales restringidos en el espacio penitenciario y decidir qué hacer y dónde estar en el tiempo propio. Este aprendizaje se construye directamente desde la intensidad de las privaciones de la prisión, ante lo cual pensar opciones punitivas menos severas, que afecten menos la dignidad y agencia, restará potencial de cambio. Y, siendo el cambio el corazón del discurso de resocialización abrazado en las prisiones (Duguid, 2000), limitar los factores que llevan al cambio amenaza el sentido de ser de la cárcel, con lo que el discurso de aprender se convierte en una forma de respaldar las medidas del sistema penitenciario actual.

Sin embargo, la valoración del poder adquisitivo y del control del tiempo como aprendizaje no previene necesariamente la reincidencia o el retorno a conductas delictivas al reinsertarse en la sociedad. Ante posibles dificultades en libertad –como desempleo que limite el poder adquisitivo o exceso de empleo que limite el tiempo para disfrutar–, lo que se aprendió a valorar en prisión se volverá a deslizar entre los dedos, de la misma forma en que se deslizaba en sus historias de vida previas a la detención, donde la mayoría no solía disfrutar ampliamente ni de bienes materiales, ni de tiempo libre. La diferencia está en que, en la unidad penitenciaria, la imposibilidad es impuesta como un mecanismo estable en el tiempo durante el periodo de detención. No hay nada que pueda hacer la persona recluida para cambiar la situación. En libertad, en cambio, la posibilidad queda abierta y los esfuerzos por cambiar la situación tienen razón de ser. Los aprendizajes de la escuela y las oportunidades que estos pueden abrir cobran sentido en este cuadro: la valoración de una aguja sirve en la medida en que favorece la construcción de una perspectiva a futuro que prevenga volver a añorarla. Así, la asistencia a la escuela sirve porque se le considera un medio para aumentar las posibilidades de hacer realidad el plan a futuro.

En el segundo caso, *ahora* valoran los consejos de las madres que ignoraron cuando estaban en libertad; los “*no dejes la escuela*”, los “*cambia de juntas*”, los “*ten cuidado*”. Esta valoración también se relaciona con los dolores del encarcelamiento, pero deviene de la evaluación de la propia vida y las decisiones personales durante la adolescencia. A partir de ello, el tiempo en prisión se vive como un hito que separa el antes y el después, permitiéndoles juzgar la etapa previa y proyectarse hacia el futuro. En este sentido, desde la dirección de la correccional de menores, se considera que lo que funciona del paso por prisión es “*tocar fondo*;

*si la persona no asume su estado actual y la sumatoria de cosas que lo hicieron venir acá, es difícil que encamine su vida”* (entrevista con autoridad penitenciaria, 01.10.2019). Desde este lugar, los participantes del presente estudio reinterpretaron particularmente su vínculo con la figura materna –y en pocos casos con la figura paterna también–.

Varios modelos psicológicos explican la presencia de conflicto con las figuras parentales, mientras los intereses de los y las jóvenes priorizan las relaciones con pares, especialmente durante la adolescencia temprana y media. En relación con los procesos de maduración psicológica y/o intelectual, emergen tensiones enmarcadas en la construcción del sí mismo y la búsqueda de independencia. Como parte de esta fase, el/la adolescente suele quebrar los vínculos más cercanos en miras de un desarrollo de la individualidad, lo que implica un alejamiento de la dependencia que pudo resultar adaptativa en la etapa evolutiva previa. El modelo psicoanalítico y el de desarrollo cognitivo, entre otros, plantean que esta etapa termina por un reajuste en la relación padre o madre e hijo/a. No obstante, las formas para lograr la resolución del conflicto son diversas y algunas de ellas pueden ser contraproducentes y representar riesgos en el vínculo y para las personas implicadas (Laursen y Collins, 1994).

De las narraciones de los alumnos-internos se infiere que la mayoría de las detenciones ocurrieron en el periodo de alta intensidad de conflicto con-, resistencia hacia-, o alejamiento de las figuras parentales. Como se verá en mayor detalle en el capítulo cinco, la mayoría reporta que su niñez fue corta o incluso inexistente y que asumieron responsabilidades desde edades tempranas. Esta transición de la infancia hacia la adolescencia –o adultez precoz– tuvo un efecto en la reelaboración de las dinámicas domésticas y los vínculos familiares.

El ingreso de los jóvenes a la prisión significó una nueva redefinición de roles. Ante las dificultades, varias madres asumieron funciones que resultan clave para superar los retos iniciales y los estables en el tiempo del encarcelamiento. Si la madre de Rubén no guardara todo, él no hubiera podido demostrar que terminó la primaria y hubiera repetido *jardincito*<sup>24</sup> en lugar de ir directo al nivel de secundaria. Si la madre de Pedrito no mantuviera contacto con su nieta, él no tendría cómo saber si su hija está bien. Y, si las madres de varios otros no los visitaran, sus vínculos con la vida extramuros serían casi nulos. Dadas las condiciones expuestas, es comprensible que dirijan parte del extenso espacio temporal disponible en la prisión hacia la reflexión sobre las relaciones con sus figuras parentales. A partir de ello,

---

<sup>24</sup> Del término “jardín de infantes” o etapa pre-escolar, lo usan algunos alumnos-internos de secundaria para referirse a la escuela primaria dentro de la unidad penitenciaria.

reconstruyen sus relaciones desde la valoración de los consejos y los esfuerzos de cuidado que antes fueron vividos como límites o amenazas al desarrollo personal.

En la escuela dentro de la unidad penitenciaria, esta capacidad para ubicar a las figuras de autoridad en un lugar positivo es un aspecto que se extiende hacia el equipo docente y administrativo. Este factor se transmite, por ejemplo, entre las motivaciones para la asistencia que identifica una de las profesoras:

*La relación que tienen con los docentes es particular, porque como son pocos por ahí ahora, uno puede saber qué le está pasando, o por qué está faltando, o ya averigua qué le pasó al alumno que está faltando. Y ellos al sentir eso creo que se sienten cómodos, se sienten que hay alguien ahí adentro que se preocupa por ellos. (Entrevista con docente de primer año de escuela secundaria en contexto de encierro)*

De esta forma, si bien los y las docentes evitan preguntar por las causas judiciales o los dolores de encarcelamiento, como se verá en el capítulo cuatro, algunos/as se muestran constantemente atentos al estado físico y emocional de cada estudiante-interno. En las entrevistas y por medio de la observación-participante en el aula, reconocí que los estudiantes-reclusos interpretan las preocupaciones de los y las docentes por su futuro y bienestar como un elemento central de la escuela, valorándolo como positivo y no como una amenaza hacia la autonomía: el cuidado –o al menos, la intención de cuidar– es uno de los elementos que han aprendido a valorar desde la experiencia de detención, y las dinámicas de la escuela responden a ello.

En cuanto al papel de la etapa evolutiva, otro docente resalta que éste influye en las formas de vincularse con los alumnos-reclusos en el aula.

*Las edades implican sujetos diversos. Y cuando son más chicos, 13, 14, 15 años, están en una etapa donde están necesitando o demandan ese tipo de vínculo con los adultos, un adulto que les rete, que ponga límites. Y ver cuáles son los límites que hay, cuáles son los límites que pueden trasgredir. Y eso acá noto diferente. (Entrevista con docente de segundo año de la escuela secundaria en contexto de encierro)*

Al asumir que los internos-alumnos en esta escuela ya no se encuentran en una etapa evolutiva en que necesitan probar los límites, la función docente cambia, pues no resulta pertinente llamar la atención ante comportamientos que podrían resultar indeseados. Contrario de esta actitud, otros/as docentes sí se esfuerzan poner límites claros entre las conductas deseadas y las no deseadas en el aula. Indistintamente del/la docente, la materia o el alumno-

interno a quien se transmitan los límites, en ocasiones los estudiantes-reclusos se posicionan desde la insubordinación hacia los/las docentes, realizando acciones que saben son indeseadas en el marco de la escuela, o haciendo caso omiso a las llamadas de atención. A continuación, presentaré algunas formas de los/las docentes para frenar conductas indeseadas, y las respuestas recibidas (tabla 4).

Tabla 4: *Límites por parte de docentes y respuestas de los internos-estudiantes*

<b>Acción de alumno</b>	<b>Llamada de atención</b>	<b>Reacción de alumno</b>
Un alumno está pintando la mesa.	Docente: “ <i>No rayes la mesa</i> ”; el alumno sentado al lado da dos golpes en la mesa a modo de llamada de atención	El estudiante-interno los ignora por completo, continúan la clase y la conducta indeseada (notas de campo, 23.08).
Un alumno está marcando un libro de la biblioteca.	Docente: “ <i>No rayes el libro, Tavo, ¡por dios!</i> ”	Recluso-alumno detiene la conducta (notas de campo, 27.08).
Un alumno hace rebotar la tapa del bolígrafo contra la mesa reiteradamente.	Docente: “ <i>Shhhhhh</i> ”	Alumno-interno continua la acción, docente continua la clase, el interno-estudiante detiene la conducta pronto (notas de campo, 28.08).
Un alumno tira un papel al suelo.	Docente: “ <i>Señor, no tire papeles</i> ”	Recluso-alumno detiene la conducta (notas de campo, 02.09.2019).

De esta forma, la escuela –y en ella el vínculo con los y las docentes– repite patrones de comportamiento que responden a la tensión de acercamiento-distanciamiento hacia las figuras de autoridad que mencioné previamente. En entrevista, una docente de primer año me explica que entiende estos actos como parte del proceso de madurar, como en toda escuela con adolescentes. A partir de la observación participante, identifiqué dos aspectos que suelen marcar la diferencia en la respuesta del alumno-interno hacia la llamada de atención: a) su estado emocional: si se trata de una acción que responde al aburrimiento transitorio esperable en cualquier escuela o si expresa un malestar mayor, como sufrimiento de encierro o preocupación específica; y b) el vínculo construido entre docente y alumno-recluso: si la relación se basa en mayor o menor medida en la percepción de reconocimiento, individualidad, respeto, entre otros.

En este sentido, pensar las historias de vida de los internos-estudiantes que participaron en este estudio exige eliminar la linealidad infancia-juventud-adultez. Las historias de vida de la mayoría retan la expectativa de que “(l)a *experiencia formativa escolar –y especialmente su formato graduado– implica una principal forma de socialización temporal monocrónica y unilineal*” (Padawer, 2010, p. 359). En cambio, muestran cómo los límites entre etapas se traspasan en direcciones de ida y vuelta: *infancias* interrumpidas o negadas que pasan directo a la *aduldez*, para luego, en reclusión dentro de una correccional para *jóvenes*, asistir a la escuela, como en la *infancia*. El movimiento zigzagueante de muchos alumnos-internos entre actitudes refleja que aún se encuentran transitando entre posiciones posibles: en ocasiones poner los límites ellos mismos, en otras promover que los y las docentes lo hagan, en otras resistirles; en ocasiones mostrarse fríos e independientes, en otras, desde cierta vulnerabilidad y necesidad de apoyo.

Los reclusos-estudiantes del grupo, tendieron a ubicar los aprendizajes de la escuela como complementarios de los aprendizajes adquiridos en las experiencias de adversidad, en la calle y en la cárcel. En esta lógica, la escuela se convierte en un recurso para la aceptación en sociedad –a fin de ampliar oportunidades– y para confrontar a la sociedad –haciendo usos del sistema para resistirle al orden que impone–. Al mismo tiempo, las vivencias de la calle y de la prisión ofrecen capacidades para adaptarse al entorno, y, al mismo tiempo, adaptar el entorno según las necesidades o intereses propios. El crecimiento integral de la persona, entonces, se ubica en el encuentro entre ambos espacios de aprendizaje.

Cuando el acto de preservar las nociones del sí mismo y reconocerse como sujetos generadores de conocimiento y aprendizaje se enmarca en la escuela, lo que demuestran los alumnos-internos es la capacidad para aprovechar un lugar que desde su planteamiento institucional se ofrece como un espacio de libertad, a pesar de sus límites y normas comportamentales. En cambio, al desplegar fuera del aula las capacidades propias, aprendidas durante esa vida en lo que para muchos sería el *lado oscuro* de la sociedad y el *lado oscuro* del encarcelamiento, los internos-estudiantes resisten al orden impuesto por el sistema y, a partir de su propia identidad, reclaman el respeto a las experiencias de vida y a lo que se construye desde estas como parte constitucional de las personas.

De lo anterior se desprende que, en el lado negro de la prisión, no solo también se aprende, sino que también se mantienen y despliegan capacidades sin deslindarse de la identidad previa al encierro. Mientras el aula permite desarrollar una nueva capa identitaria, que muestra la

capacidad para encajar en las expectativas sociales, tema que profundizaré en el capítulo cinco, los pabellones permiten volver a la historia personal y elegir qué se valora de la identidad, qué resulta útil y se desea preservar. Este aspecto da luces de la forma en que las nociones de capital social se plasman dentro de la prisión. Sobre el capital social, Bourdieu propone que “...*dependerá tanto de la extensión de la red de conexiones que éste pueda efectivamente movilizar, como del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos que son con quienes está relacionado*” (Bourdieu y García Inda, 2001, p. 150). La coexistencia de varios contextos permite la pertenencia a distintas redes sociales –la de los pabellones y la de escuela–, cada una con diferentes expectativas de práctica y fuentes de capital cultural. Ante ello, el tránsito de los internos-estudiantes entre ambos espacios y redes es acompañado por el reconocimiento y la posibilidad de elección entre repertorios y valoraciones de capital cultural, reflejando la capacidad de adaptación para manejarse entre valores y normas institucionales e intragrupalas.

Específicamente sobre el capital simbólico de los aprendizajes durante la reclusión, resulta interesante abordar el papel que estos toman en las expectativas de reinserción. Wilkis (2014) propone el capital moral como subespecie del capital simbólico de Bourdieu. El autor propone que el capital moral representa las herramientas para cumplir con las obligaciones morales y la percepción de mayor o menor acumulación de capital moral lleva a ubicar a las personas en distintos niveles de la jerarquía social. Así, en la economía de bienes simbólicos, el capital moral se enmarca en las relaciones y adopta su significado y valor por medio de ellas y del contexto. (p. 172). El aislamiento del contexto social que implica la prisión impide realizar actividades que extramuros permiten acumular capital simbólico. Así, los internos-alumnos incluyen nuevas reglas a la “*gramática de la acumulación moral*” (Wilkis, 2014, p. 177), a partir de sus aprendizajes en reclusión.

Una noche, Guerrero está en casa poniendo la mesa para comer con su familia. En la cabecera se sienta uno de sus abuelos que se caracteriza por ser hosco. A los lados, sus dos hermanos y su padre. Sobre la mesa, gaseosas y cerveza. El abuelo, como es usual, transmite su malhumor y genera una atmósfera tensa en la dinámica familiar. Guerrero se enoja: “*Ustedes no tienen que ser así. Tienen que ser más unidos*”, les dice. Siente cómo se le cierra el corazón y comienza a llorar. Se despierta al escuchar que llaman a recuento. “*Son sueños hermosos, pero al levantarte...*” (entrevista con Guerrero, alumno-interno de segundo año).

Volvemos a la idea que expliqué previamente sobre aprender en la prisión a valorar a la familia. El tiempo de detención no se acepta como estéril: Guerrero ha aprendido a valorar el tiempo, la compañía y la posibilidad de mantener relaciones libres de la tensión y desconfianza que pinta las relaciones en encierro, aspecto que profundizaré en el próximo capítulo. En sus sueños, se resiste a volver a las dinámicas familiares desde la pasividad; en cambio, se asume como agente de cambio. La responsabilidad de mirar críticamente las acciones de la familia y enseñar desde su experiencia de encarcelamiento se convierte en una nueva moneda para el capital moral. En la medida en que el capital moral no asume un consenso intragrupo, sino que incorpora la posibilidad de conflicto en cuanto a qué valor se atribuye a qué acción (Wilkis, 2014, p. 175), es importante tener presente que el sueño de Guerrero nos habla de su expectativa, del valor que él le da a su aprendizaje en prisión. El espacio de lo posible, sin embargo, se construirá en negociación con su(s) grupo(s) de pertenencia.

La vida en la calle y la privación de libertad son experiencias que desde una mirada distante se pueden categorizar como *solo* negativas, pues suelen poner en las personas exigencias de adaptación y traer consigo dificultad para cubrir necesidades. Sin embargo, las vivencias que los alumnos-internos comparten en este estudio demuestran que, al mismo tiempo que adversas, pueden ser experiencias que dejan aprendizajes valorados, sobre las que se construye la identidad, capacidades y habilidades que permiten adaptación, respaldan la autoestima y la agencia. Al mismo tiempo, amplían el capital social, favoreciendo la pertenencia a distintas redes y a la generación de capital cultural valioso en distintos contextos y lógicas. Así, la capacidad de aprendizaje desde las experiencias difíciles interpela hacia una reflexión sobre las distintas capas y vivencias de la adversidad.

Recuperar los aprendizajes de la dificultad permite dar sentido a las vivencias dolorosas de la vida y rescatar la capacidad personal de adaptación y crecimiento; actitud más compleja y con mayor potencial de desarrollo que el arrepentimiento vacío por el tiempo perdido o por los *errores* cometidos. Una escuela que dé valor a estos aspectos será capaz de reconocer a sus alumnos como sujetos complejos e integrales, aspecto esencial para una educación con miras de “*construir una sociedad justa (...) profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales*” (Argentina, 2006a, art. 3).

#### 4. Relaciones posibles en la escuela de una prisión

En el grupo de internos-estudiantes, desde su lado más de internos que de estudiantes, son conscientes de la alta cantidad de personas extramuros con prejuicios homogenizados y rechazo generalizado hacia la población privada de libertad. Son conscientes también de que hay quienes se acercan abiertos/as a conocerlos, con intención de trabajar con ellos como personas: las y los docentes lideran este segundo grupo. Para definir en cuál de ambos grupos ubicarme, los primeros días que visito la unidad penal son de interrogatorio, desde lo menos amenazante –de dónde vienes, cómo es allá, hay algún jugador tan bueno como Messi– hasta preguntas más complejas –por qué Misiones, qué piensas sobre...–<sup>25</sup>.

La etapa de preguntas desde la curiosidad general dura pocos días. Los internos-estudiantes pronto se permiten cambiar el foco, pasando a hacer preguntas que construyen a partir de la observación que hacían de mí como *estudiante-joven-mujer*. Estas preguntas fueron, siempre, entradas para contarme sobre ellos.

- *Pablo: ¿Qué estudias? (mi respuesta) ... Yo quiero abogacía, dura 5 años...* (Notas de campo, 26.8.19)
- *Jorge: ¿Vas a boliches? (mi respuesta) ... Yo no, yo jineteaba, mi papá tiene caballo y carreta...* (Notas de campo, 27.8.19)
- *Ricky: ¿Eres madre? (mi respuesta) ... Yo tengo una hija de 3 años (...) hace un año que no la veo...* (Notas de campo, 9.9.19)

En estas interacciones, los alumnos-reclusos buscan puntos en común conmigo que les permitan descifrarme y, al mismo tiempo, que me permitan verlos desde una individualidad en la que características que podríamos tener en común se vuelven ejes de interacción. Cada uno, desde su percepción del sí mismo e interpretación de mí, comienza a construir un puente para que los conozca: *somos* estudiantes con miras a un estudio profesional, *somos* personas con actividades de esparcimiento, *somos* potencialmente padres y madres. A través de esto me proponen que, si existe un vínculo posible entre nosotros, este se construirá desde semejanzas y no desde oposiciones: al terminar la jornada, el ruido de la lluvia los acompañará a ellos y a

---

<sup>25</sup> Las preguntas sobre el *aquí*, teniendo siempre presente que venía de otro país, se dirigían a un *aquí Misiones*, no a un *aquí el penal*.



mí, cuando el cielo despeje, todos sentiremos el calor abrasador misionero y pensaremos con ilusión e inseguridades lo que nos espera a futuro.

Los alumnos-internos, sabiéndose representantes del lugar, se asumen como responsables de mi recibida. En el primer momento en que hay un tiempo fuera del aula para conversar, Guerrero se me acerca; una breve charla en la que menciona que en su tiempo de encierro hacen manualidades. Él no tiene ninguna para mostrarme, así que otro de los estudiantes va al pabellón a buscar una. Trae un corazón de papel corrugado que hizo Sheff, quien, desde el otro lado del salón y atento a lo que está pasando, da el visto bueno para que me lo regalen “*para que se acuerde de acá*”, me dice Guerrero (notas de campo, 23.8.19).

Pienso pronto en la teoría de Mauss (2012 [1924]): los regalos siempre son algo más que una transacción material. Interpretarlo desde la reciprocidad me guía a entender el acto de darme un regalo como una invitación: con este corazón, ellos me están ofreciendo algo intangible, abrirme las puertas a su espacio, y esperan algo de mí a cambio: que los aprendizajes no sean volátiles, que *me acuerde de acá*. Pero creo que hay más: en la elección del regalo – algo que hacen para pasar el tiempo de encierro– pasan de ser alumnos a ser internos. Y desde su *ser internos* es que considero pertinente interpretar este regalo. Lo que me ofrecen es una forma de socializar desde lo positivo, mostrándome que son más que personas presas. Al comenzar el vínculo desde este lugar, previenen imaginarios sobre lo que hacen en su tiempo fuera de la escuela, en ese espacio al que el equipo docente no tiene acceso, donde se ubican todos los misterios, *el lado oscuro* de la prisión.

Desde el equipo de la escuela, a estos jóvenes se les llama estudiantes; desde la dirección penitenciaria, internos. Este regalo que me entregan expresa la intersección entre ambas identidades. Saben que tanto quien los llama estudiantes como quien los llama internos, omite facetas que en este lugar y en este momento son centrales en su identidad (Blommaert y De Fina, 2017). Ellos ponen sobre la mesa su ser integral para, a partir de ello, demostrar que interno y estudiante no son categorías cerradas, ni definidas, sino que pueden deconstruirse y reconstruirse desde acciones cotidianas.

Como anfitriones, las interacciones conmigo se establecieron desde la inclusión y el cuidado, resistiendo a la etiqueta única de transgresor de la ley y las características de desconsideración hacia el otro que muchas veces se le atribuyen. Uno de los primeros días, por ejemplo, una profesora propone a los alumnos-reclusos salir del aula para hacer un ejercicio.

Como se daban dos cursos en simultáneo, yo me quedé sentada, pensando continuar la observación participante en la clase que seguía en el salón.

*Sheff me mira desde la puerta: ¿Usted conoce el juego?*

*Adriana: No...*

*Sheff: Le invito, venga.* (Notas de campo, 22.8.19)

Además de incluirme en las actividades, constantemente se mostraron atentos a mi comodidad en el lugar desde actos que resultaban espontáneos. Al ver que estoy sentada en una silla coja, Ale me trae otra, “*esa se está por romper*” (notas de campo, 30.8.19); cuando me siento donde habían estado tomando tereré<sup>26</sup>, mientras estoy concentrada tomando notas, Jorge, sentado en la mesa delante mío, voltea y seca mi mesa (notas de campo, 27.8.19). Ninguno de ellos se quedó luego del gesto de amabilidad. Ale volvió a su asiento al otro lado del aula y Jorge volteó a seguir escuchando la clase.

A diferencia de las tantas preguntas sobre mi proyecto de investigación y sobre mí, orientadas a abrir espacios de diálogo, en estos casos la interacción tenía un inicio y un fin determinado por ellos: sus actos en sí mismos enviaban un mensaje de atención y cuidado. De lo que me protegen no es de los peligros de la prisión, eso no es lo que resuena en su radar, sino de situaciones comunes, que podrían darse en el cotidiano de cualquier escuela: que se rompa la silla y termine en el suelo, que se moje mi cuaderno y mis notas se hagan agua. La capacidad de los alumnos-internos de percibir estas formas de hacer mi estadía más llevadera muestra una sensibilidad y atención hacia *la visita* dirigida particularmente hacia la normalización del ambiente y adopción de normas de caballerosidad tradicionales.

En prisión, los vínculos posibles se configuran distinto según los actores y actrices involucradas en la situación relacional, el momento y el lugar: entre internos en el pabellón o en el patio, entre internos y guardias de seguridad en privado o frente a otros, entre internos-estudiantes y equipo educativo durante la clase o en actos, etc. Blommaert y De Fina (2017) buscan incorporar un paradigma sensible al contexto a las nociones sobre la(s) identidad(es). El autor y la autora trabajan sobre el concepto de cronotopo, acuñado por Bajtín para abordar la heteroglosia en la literatura. Al aplicarlo al análisis del despliegue identitario en las relaciones sociales, toman en cuenta la forma en que práctica, iteración y creatividad en la vida social interactúan para organizar las configuraciones de espacio y tiempo (p. 1). Desde ahí,

---

<sup>26</sup> Bebida fría, en base a yerba mate, típica en la región. Las prácticas y significados atribuidos al consumo de tereré pueden ser semejantes a las del mate.

proponen que la identidad se expresa en múltiples cronotopos o constelaciones espaciotemporales; según el cronotopo donde se ubique el despliegue identitario, las acciones responderán a “*acuerdos cronotópicos*” específicos, que definen las conductas deseables o indeseables (p. 4).

En este sentido, las capas identitarias expresadas en el vínculo conmigo –representante pasajera de la sociedad extramuros que se presenta desde el interés por conocer cultura y prácticas locales– muestran formas de relacionarse distintas a las otras relaciones posibles dentro de la prisión. La observación participante y las entrevistas fueron entradas valiosas para conocer los matices que toman los vínculos en la escuela de la prisión, que no pueden desligarse de las nociones de una institución dentro de otra: la oposición de blanco y negro y la porosidad de los límites trabajadas en el capítulo anterior respaldan en gran medida las actitudes, expectativas, aperturas y obstrucciones hacia lo posible e inviable en cuanto a relaciones dentro del espacio educativo en la correccional de menores del presente estudio.

Como se mencionó en la introducción, la socialización es un aspecto central de la vivencia escolar. Durante las entrevistas, los y las informantes de este estudio, tanto estudiantes-internos como docentes y autoridades, asociaron la escuela con su carácter social. En este subcapítulo, comenzaré por analizar las relaciones posibles entre internos-estudiantes, tanto dentro como fuera del aula. Luego, describiré las relaciones que se construyen entre internos-alumnos y docentes, para dilucidar los matices que toman dentro de la escuela en la prisión y los significados que se les atribuyen.

Al referirse a la escuela en general, Ricky resalta el aprendizaje de habilidades sociales, como el respeto y la disciplina, mientras para Sheff y dos docentes en contexto de privación de libertad la escuela es el lugar donde se aprende *educación* –entendida como la incorporación de un repertorio de modales que facilitan el trato interpersonal– y donde se forman relaciones interpersonales y amistades. En esta misma línea, ante la pregunta ¿qué piensas si escuchas la palabra escuela?, Tavo refirió, entre otras cosas, el compañerismo. Al entrar en contacto con las dinámicas que implica una institución dentro de otra, sin embargo, estos aspectos relacionales de la escuela común se relativizan.

En este capítulo, revisaré las maneras en que las dinámicas del encarcelamiento influyen en la construcción de vínculos entre internos-estudiantes, entre internos-estudiantes y otros internos, y entre internos-estudiantes y el equipo de la escuela. Esto permitirá identificar las distintas funciones de la escuela valoradas y resignificadas dentro de la prisión.

Trasversalmente, me detendré en las facetas de la identidad que se expresan y que se silencian a través de estos vínculos posibles.

#### 4.1 Relaciones posibles entre estudiantes-reclusos y reclusos-no estudiantes

Los internos-alumnos resisten a considerarse un subgrupo cohesionado: reconocen entre los demás participantes de la escuela una alta heterogeneidad en formas de desenvolverse y expectativas a futuro. Además, más allá de las tres horas en las que coinciden en el aula, suelen interactuar poco en otros espacios. Sus grupos de referencia dentro de la prisión son –les guste o no– sus compañeros de pabellón. A pesar de que la mayoría mencionó valorar que en el aula se puede compartir de forma distinta de lo que se hace en el pabellón, el imperativo de no amistad frecuente en las prisiones se infiltra en el espacio educativo.

El día en que entrevisto a Pedrito, viste la camiseta naranja de manga larga y la expresión facial amigable que lo caracterizan. Comienzo por mencionarle que me gustaría conocer sus opiniones sobre la escuela, especialmente porque es de los que asisten regularmente y prestan atención en clase. Me contesta que no siempre va, que hace poco faltó dos semanas y media por “*problemas con la gurisada*”. Estos problemas a los que refiere se enmarcan en la intersección entre la privación de bienes y las relaciones de poder dentro de la prisión, que fueron mencionadas también por otros internos. En el caso de Pedrito, los pedidos por compartir sus (escasos) bienes se convierten pronto y reiteradamente en amenazas.

*Pedrito: Allá (en la escuela en libertad) tenía compañeros, amigos.*

*Adriana: ¿Acá no?*

*Pedrito: Acá no hay amigos, si alguien te dijo que sí, te mintió... acá hay compañeros, como mucho...*

*Adriana: ¿Cuál es la diferencia?*

*Pedrito: El amigo está siempre, te apoya, se preocupa, no te insulta, no te basurea. (Entrevista con Pedrito, alumno-interno de primer año)*

Desde su definición de lo que es un amigo, Pedrito permite identificar lo que no ha encontrado en los 15 meses que lleva en prisión: soporte y vínculos de respeto. Como respuesta, convierte en descartables las relaciones construidas durante el periodo de encarcelamiento, junto con ciertos rasgos de sí mismo que las acompañaron. Así, cuando le pregunto con qué nombre quiere que me refiera a él en la tesis, traza una línea divisoria entre lo intra y lo

extramuros, pidiéndome lo presente como se le conoce afuera: “*allá afuera me dicen Pedrito, acá no*”.

La mirada de Pedrito se complementa con las propuestas de Guerrero sobre los tipos de relaciones posibles e identidad intramuros. A continuación, comparto en extenso un fragmento de la entrevista, pues permitirá desarrollar distintas líneas de análisis.

*Guerrero: Vos no le vas a estar contando a otro qué te pasa. Si hay confianza, sí. Pero en el aula son casi todos de diferentes pabellones. (...) Por qué contar si no me van a resolver. (...) No se dan cuenta lo loco que es acá adentro, la convivencia.*

*Adriana: ¿Tienes un ejemplo?*

*Guerrero: La desconfianza. Viene una persona que ingresó ayer a tu pabellón, no le vas a dar confianza. Como que no existe, no le preguntás nada.*

*Adriana: ¿Y cómo se construye la confianza?*

*Guerrero: Con tiempo. Muchas veces vienen con falsedades. Por ahí viene todo bien, pero porque necesitan algo. Y una vez que lo obtiene, ya no le importás.*

*Adriana: ¿Es igual en la escuela?*

*Guerrero: Usted sabe que muy poco hablo. Con Ale, con Axel, sé que no son esa clase de gente, con ellos hablo. Si vos tenés algo que me beneficie, te voy a ayudar. Uno acá adentro tiene que ser una persona que no es. A mí me gustaría dar confianza, contarles mis sentimientos, lo que vi, lo que soñé, pero no podés ser así aquí adentro porque te quieren sobrepasar. Y es feo, como tener doble personalidad. Acá adentro. Allá uno es como solo... acá no hay amigos, sos vos y vos, pero yo no quiero ser así.*

*Adriana: Eso de que no hay amistad, lo escucho mucho, pero también he conocido buenas amistades que se hicieron en penales.*

*Guerrero: El que menos esperas, sale y viene a compartir un tere (de ‘tereré’, bebida local). Con uno de mi pabellón tengo confianza, viene su mamá y me pregunta cómo estás, o mi mamá le pregunta a él. Es como un código, que si viene mi visita estoy nomás, no puedo estar mirando, te enfocás en tu visita.*

*Adriana: El chico que estuvo una semana en segundo año, Dominic<sup>27</sup>, me llamó la atención que un día te sentaste a su lado.*

*Guerrero (sonríe): Es porque yo quería algo de él. Cuando querés algo, le vas a endulzar. Y cuando obtenés, ya está. Pero con Ale y Axel sí hablo porque son los que más les conozco. (Entrevista con Guerrero, alumno-interno de segundo año)*

---

<sup>27</sup> Alumno-interno que asistió una semana a clases durante el trabajo de campo, no incluido como informante clave.

Abordaré dos líneas de análisis clave que se desprenden de esta cita: la construcción de confianza y desconfianza en la prisión, y el proceso de adaptación como disrupción en la identidad<sup>28</sup>.

Para explicar las relaciones posibles en la prisión, Guerrero divide a la población de la unidad penitenciaria en dos grupos: a quienes se les da confianza y a quienes no. El primer grupo se hace merecedor de confianza tras demostrar que el interés en la relación va más allá de los bienes materiales que uno posee y, por tanto, no está en riesgo de un final abrupto en caso de ausencia de estos. De esta manera, el tiempo es un aspecto clave desde dos aristas: por un lado, se necesita tiempo para identificar en quién confiar y, por el otro, se confía en quien ofrece un vínculo que se extienda en el tiempo. Este aspecto se vuelve un reto al pensar las posibilidades de desarrollar relaciones de confianza en la escuela, donde, a diferencia del amplio tiempo disponible en el pabellón, las actividades educativas llenan el espacio, dificultando interacciones prolongadas entre los alumnos-internos más allá de cuando hacen ejercicios o actividades grupales.

La capacidad para identificar en quiénes confiar, le facilita a Guerrero interactuar en la prisión. No obstante, confiar no basta para compartir información íntima, pues mostrar vulnerabilidad lo ubicaría en riesgo de una nueva fuente de tensión: que el otro *lo quiera sobrepasar*. Las teorías sobre los afectos permiten entender esta actitud, pues la presencia de intensos afectos negativos –como la angustia, la irritabilidad o el temor– inhibe comportamientos que puedan exponer a la persona a experiencias potencialmente displacenteras (Watson y Naragon, 2005). De esta manera, incluso al relacionarse con personas consideradas dignas de confianza, resulta necesario mantener cierto estado de alerta.

En la cita, Guerrero explica el acto de hablar con otros internos sobre sentimientos y sueños en clave de transacción: contar sobre uno, en este contexto, solo tiene razón de ser si a cambio ofrece soluciones. Así, desconecta el expresar emociones y su función catártica, enmarcando la manifestación afectiva en una lógica transaccional que, paradójicamente, atribuirá al grupo no merecedor de confianza.

Este segundo grupo, conformado por “*esa clase de gente*” que se acerca por interés en acceder a algún bien material, ofrece un vínculo con fecha de caducidad. Las “*falsedades*” a

---

<sup>28</sup> Por alejarse del tema de la presente investigación, no me detendré en analizar la idea de que la amistad construida durante el encarcelamiento recién entra en valor cuando quien sale vuelve para visitar a quien se quedó. Sin embargo, considero que es un tema que merece ser mencionado.

las que refiere Guerrero responden a simular un interés en la interacción, cuando lo que se busca es beneficiarse a través de esta. A partir de ello, resulta interesante pensar la complejidad detrás de las transferencias que implican, al mismo tiempo, bienes materiales y poder simbólico.

En un espacio de acceso restringido a recursos materiales, es comprensible que se rechace el acercamiento de quienes quieren beneficiarse de lo (poco) que se dispone, y, al mismo tiempo, que se busque obtener beneficio cuando se percibe la posibilidad. Pero las reticencias hacia compartir van más allá del hecho de que las reservas se acaben más rápido. En un estudio centrado en el acto de compartir como forma de establecer relaciones, Widlok (2016) define el compartir distinguiéndolo de la reciprocidad: no impone obligaciones, se ubica en el presente y se activa frente a un “*vago sentido de reconocimiento mutuo*” (p. 17, traducción libre), distinto de los cálculos de retorno en una lógica de reciprocidad. En este sentido, la distribución de bienes se realiza sin que se convierta en un contrato o una atadura entre las personas involucradas (Woodburn, 1998).

Al pensar esta forma de traslado de bienes en la unidad penal donde se realizó el trabajo de campo, identifiqué tres posiciones posibles de adoptar para demandar el recurso. La primera es asumir un lugar de carencia, aceptando abiertamente que otro tiene algo que uno desea o necesita. Widlok (2016) plantea que compartir es un entrenamiento para aceptar la desigualdad, pues, al no responder a dinámicas de reciprocidad, implica “*prepararse para vivir en desequilibrio*” (p. 26, traducción libre). Para que el compartir se dé de forma exitosa, es indispensable que ambas partes –quien solicita y quien otorga– hagan el ejercicio de aceptación de desequilibrio. De lo contrario, tomando en cuenta que con la transferencia material se mueve también capital simbólico, se podría pasar de una intención de compartir a un acto de transacción recíproca, en la que quien reciba el bien, otorgue poder.

Este parece ser el caso del acercamiento a Dominic que explica Guerrero. Dominic, joven cuyo poder adquisitivo resultaba fácil de identificar, recuperó la libertad a los pocos días de ingresar al penal. “*Así es cuando tienes plata. Otros vienen y ni saben por qué los trajeron. Y no tienen para (pagar) abogado. Pero otros sí entran y salen*” me explicó un agente penitenciario. La evidente desigualdad económica entre Dominic y la mayoría de los internos, sumada a la percepción de una alta probabilidad de que recupere la libertad pronto, crearon las condiciones para que la interacción de este tipo fuera posible.

La segunda postura posible para solicitar se comparta un bien es el inverso: desplegar poder, a través de la intimidación o la violencia abierta, para forzar la transferencia, tal como reporta Pedrito en la cita al inicio de esta sección. Si bien esto ocurre en algunos momentos y hacia algunos internos, en otros momentos y hacia otros internos, es evitado, como cálculo de costo (riesgos que implica la violencia abierta en una prisión) versus beneficio (bien material al que se aspira).

Así, el camino más viable resulta abandonar la noción de compartir y construir un escenario en el que la transferencia se dé en términos de igualdad. Para ello, sin embargo, la estrategia es aquello que Guerrero denuncia: promover una transacción en la que el ofrecimiento de un vínculo social se maquilla de moneda. Y, luego del negocio, la distancia para evitar caer en la primera postura.

Al pensar en sí mismo, Guerrero reconoce la capacidad de pertenecer a ambos grupos: habla con Axel y Ale, pero se acerca a Dominic por conveniencia. De esta manera, transmite la opción de movilidad entre actitudes y de despliegue de estrategias de socialización acorde con las exigencias interpretadas del entorno. En lugar de entender las formas de socialización como atributos personales estáticos que definen una personalidad cerrada, se manifiestan en carácter temporal y contextual. Desde este lugar, Guerrero entra al aula y se vincula con cierto recelo que limita a las posibilidades de la prisión el despliegue de los aprendizajes de habilidades sociales y compañerismo a los que aludieron otros alumnos-internos al pensar en las características de las escuelas.

Considero que, conmigo, Guerrero practicó esta tercera forma de vincularse que dentro de la prisión no suele considerar posible: durante la entrevista, me guio hacia temas cargados de emotividad, me contó sobre sueños y nostalgia, sobre experiencias de pérdida y duelos no resueltos, y sobre fuentes y formas posibles de expresar el sufrimiento durante el encarcelamiento. Desde aquí, la interpretación de Guerrero de mi presencia en la unidad penal se tiñe de un color particular: en el aula, el último día que visité la unidad penal, mientras el director me agradecía mi visita y Pablo, la ayuda con las matemáticas, Guerrero me agradecía *“por escucharlos y acompañarlos”* (notas de campo, 27.09.2019).

En contraparte, las formas de relacionarse de Ricky expresan otras posibilidades de vincularse entre internos con menor amenaza hacia la identidad. Ricky ha construido una posición de liderazgo dentro de la correccional de menores, basada en el conocimiento y compromiso religioso. Desde ahí, adopta cierta autoridad que le permite relacionarse desde la



propuesta de crecimiento espiritual. Sin dejar de referir su condición de reclusión, se aferra a una identidad más allá de la etiqueta de interno, la cual define su pertenencia al grupo desde un lugar complejo. En esta línea, desde el discurso y los actos, se separa del colectivo con el que comparte espacio y tiempo desde hace nueve meses:

*La ayuda espiritual es muy grande, es inmensa (...) y con esa ayuda se da un cambio. Todos los días se da un cambio en estos chicos. (...) (Los pastores) interceden por ellos... por nosotros, porque yo también necesito ayuda. (Entrevista con Ricky, alumno-interno de primer año).*

Así, Ricky construye un *nosotros* de personas que necesitan ayuda, versus un *ellos* que necesitan pasar por un proceso de cambio. Desde esta concepción de sí mismo, se mantiene pendiente a los demás alumnos-reclusos con los que comparte clases y, cuando identifica posible sufrimiento, les pregunta cómo se encuentran –acto que desde la observación participante puedo confirmar que es muy poco frecuente en el aula, y desde las entrevistas se puede asumir que tampoco es costumbre en los pabellones–. Aunque no suele recibir respuestas verbales elaboradas cuando muestra preocupación por el estado emocional de los demás, aprovecha el espacio escolar para expresar interés y preguntar, lo que le permite acercarse a los demás desde una actitud distinta a las que Guerrero percibe disponibles para él. La escuela, al permitir interactuar con un grupo más amplio y diverso que el pabellón, le ofrece la posibilidad de preservar y manifestar las facetas de su identidad que considera valiosas y útiles.

Resulta interesante pensar esta diferencia desde la propuesta de Blommaert y De Fina (2017) referida al inicio de este capítulo. Para el y la autora, “*la naturaleza cronotópica de las formas específicas de la identidad es parte del sentido común sobre la forma en que los grupos y culturas funcionan*” (Blommaert y De Fina, 2017, p. 5, traducción libre). Desde ahí, se interpreta el entorno como coherente con el despliegue de las distintas capas identitarias o exigente de reprimir algunas y (re)configurar otras. En este sentido, tanto la posición de Guerrero como la de Ricky frente a las relaciones posibles dentro de la prisión y de la escuela responden a sus interpretaciones del contexto y de las demandas de la vida social dentro de la prisión, ya sea como amenazante o como potencial oportunidad.

Desde la perspectiva de Guerrero, estar en la prisión exige adaptarse por un tiempo y en un espacio específico. Este ajuste implica cambiar la forma de ser concebida como *ideal* –que es viable en libertad–, que incluye la capacidad de relacionarse desde una confianza plena y capacidad para expresar las emociones sin que esto implique un riesgo. Ricky, en cambio, desde su experiencia de reclusión incorporó una nueva herramienta que le permite desplegar –

incluso dentro de la prisión— una imagen de sí mismo que considera ideal. En consecuencia, el primer caso muestra una aceptación de la capa identitaria que emerge en la prisión siempre que esta se enmarque en el periodo y en el espacio penitenciario, mientras el segundo la valora tanto dentro de la prisión, como al pensarse en libertad.

#### 4.2 Relaciones posibles entre los estudiantes-internos y el equipo de la escuela

La construcción de vínculos entre el equipo de la escuela y los estudiantes-internos también se despliega dentro de la complejidad que implica trabajar en una institución dentro de otra, donde los límites de cada institución son porosos y, a través de ellos, las características de una institución transforman la forma de vivir la otra.

En mi tiempo en la provincia, conocí a distintos directivos de escuelas en prisión. Los recorridos de cada cual para llegar al cargo fueron distintos: en un caso, por ejemplo, inició como directivo de escuela ‘común’ y, con esa experiencia, pasó a cargo de una escuela en prisión. En el otro, exactamente a la inversa, inició su carrera profesional en el servicio penitenciario y, al identificar interés en educación en contextos de encierro, se abocó a esta. Esta marcada diferencia en el punto de partida de cada autoridad queda relegada cuando se reconoce que desde la posición que ocupan actualmente se enfocan en la misma prioridad: garantizar el logro del plan curricular y la asistencia a la escuela. Para ello, ambos resaltan que es parte de su responsabilidad estar atentos/as a los aspectos de la experiencia de privación de libertad que pueden amenazar la participación en la escuela.

En primer lugar, resaltan la demanda emocional que puede implicar para los y las docentes trabajar en prisión y cómo resulta indispensable saber manejarlo para alcanzar las metas de la escuela:

*Ética docente (...) Cómo el docente debe actuar, ser profesional dentro del contexto de encierro (...) El docente tiene que estar preparado y tener ese equilibrio emocional, porque nos encontramos acá que a veces el alumno viene con toda esa carga. (...) Y el docente debe estar preparado para afrontar eso. Y el docente no indaga, no pregunta la causa que el alumno tiene, ese es un respeto. Con el tiempo, el alumno tiene esa necesidad y comenta al docente, al profesor, o profesora, al directivo, comenta, necesita como ese desahogo. Y ese docente siempre tiene que estar con el don de la palabra, (...) darle un mensajito y bueno, ya después continuar con su clase. (Entrevista con directora de escuela en contexto de encierro)*

La importancia de un equilibrio emocional por parte del equipo docente se enmarca en que los vínculos entre profesores/as y estudiantes-reclusos/as pueden implicar una alta demanda afectiva que puede interferir con el proceso educativo. Para evitarlo, la directora entrevistada presta atención y apoya para que los y las docentes de su equipo cuenten con las herramientas que les permitan brindar el soporte emocional necesario para que los dolores del encarcelamiento no impidan continuar con el calendario escolar. Desde esta lógica, la prioridad se ubica en el cumplimiento de las metas educativas por parte de los y las estudiantes, mientras quedan relegadas las nociones de cuidado de equipo orientadas a prevenir el desgaste o síndrome de agotamiento profesional. Es importante señalar que ciertas condiciones y exigencias laborales frecuentes en el contexto penitenciario representan factores de riesgo para el desarrollo de síntomas de agotamiento profesional –como son el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización personal– (Velázquez et al., 2015), que, de presentarse, podrían sacrificar aspectos que en el presente estudio distintos/as informantes han señalado como deseables o indispensables para un proceso pedagógico óptimo en el contexto de encierro.

En relación con la expresión afectiva por parte de los alumnos-internos en el aula, un profesor resaltó que evita conversar temas que puedan llevar al recluso-estudiante a una catarsis emocional. Cuando emergen en clase temas sobre la situación jurídica o sobre preocupaciones asociadas al encarcelamiento, *“el alumno sabe que, si necesita hacer catarsis emocional, no va a ser con su docente”* (entrevista con docente de segundo año de escuela secundaria en contexto de encierro). Con esto, expresa un acuerdo tácito entre profesores/as y estudiantes-internos/as.

En contraparte, algunos alumnos-reclusos resaltan que el espacio educativo se diferencia del penitenciario porque les brinda la posibilidad de ser escuchado.

*Me gusta expresarme y lo que otros sienten, pero no tienen el valor de expresar y se ahogan con sus pensamientos... En clase hay personas que escuchan. Todo tiene un lugar. Acá afuera los gorras<sup>29</sup> no escuchan, muchos no escuchan. El profesor, si te quiere escuchar, escucha. (Entrevista con Sheff, alumno-interno de primer año)*

Mientras valora la posibilidad de contar con un testigo externo que preste oído a las experiencias de dolor y preocupaciones dentro de la prisión, Sheff reconoce que los y las

---

<sup>29</sup> Extramuros, el término se utiliza para referirse a la policía. En este contexto, alude a los y las agentes de seguridad penitenciaria.

docentes adoptan esta posición. Esto, sin embargo, no lo impide de intentar llevar las clases hacia la catarsis colectiva con frecuencia (notas de campo, 28.08.2019, 04.09.2019). De esta manera, Sheff prueba los límites del contrato al que el docente refiere en la cita anterior. Esto es consistente con la valoración de Sheff de la escuela como lugar principalmente social, como desarrollé en el capítulo tres.

Además de la necesidad de prevenir que las exigencias afectivas interfieran con los procesos educativos, una segunda línea que engloba responsabilidades asumidas por los directivos en escuela de contexto de encierro en Misiones es la de promover la asistencia a la escuela a través de incentivos de dos tipos: penitenciarios y materiales.

En cuanto a los beneficios penitenciarios, la ley 26.695 (Argentina, 2011) propone tomar la participación regular en actividades educativas como indicador para avanzar en la progresión penitenciaria. Así, cada ciclo lectivo de formación se traducirá en tiempo que se reduce de la condena. Esta decisión ha impulsado diversas posturas en torno a los significados de mantener un incentivo de la lógica penitenciaria para motivar la participación en la escuela (Gutiérrez y Matkovic, 2011). En esta línea, cabe resaltar la postura de Prieto (2012), docente en contexto de encierro, que refiere que los y las docentes no quieren estudiantes por conveniencia, pero, como ocurre en libertad, donde niños y niñas suelen ir a la escuela porque los envían, muchas personas en prisión asisten por conveniencia más que por las ganas de aprender (p. 7). A partir de esta aproximación a la escuela desde una noción utilitaria, sin embargo, una vez que los estudiantes(-internos) se involucran en el proceso de aprendizaje, suelen desarrollar otras fuentes de motivación, como espero quede claro a lo largo de este trabajo. Cuando estas otras fuentes de motivación no son suficientemente fuertes para mediar frente a picos de preocupación o dolor, el reconocimiento de las consecuencias negativas a nivel penitenciario impulsa nuevamente la asistencia a la escuela.

(Luego de una extensa y profunda explicación sobre el sistema de progresión)  
*Son siete fases, ¿viste? y ahí vos vas pasando. (...) Tenés que hacer conducta y la escuela sí o sí. Porque digamos que yo no me voy una semana a la escuela, el director mismo hace un informe y manda al juzgado.* (Entrevista con Rubén, alumno-interno de segundo año en la escuela en contexto de encierro)

Como Rubén, varios internos-alumnos mencionaron que las autoridades escolares suelen aceptar unos días de ausencia de la escuela, pero evitan que se prolongue para no afectar su acceso a beneficios penitenciarios.

El otro tipo de incentivo que se ofrece desde la escuela es el material. Algunas autoridades educativas resaltan la importancia de mediar ante la situación de vulnerabilidad económica de los internos-estudiantes para prevenir la deserción escolar dentro de la prisión:

*Para acceder a la educación, es necesario un trabajo previo. No sólo de conseguir documentación, la coordinadora cumple esa función, sino de cubrir las necesidades de salud y contención. Ya vas a ver a un alumno con sus lentes. Eso le conseguimos nosotros. Es un buen estudiante que estaba por abandonar la escuela por el cansancio de la vista. (Conversación informal con director de escuela en contexto de encierro)*

Esta propuesta resalta el efecto que pueden tener la privación de bienes y servicios a la que refiere Sykes (1958) y las necesidades no cubiertas de los estudiantes-internos en su vinculación con la escuela. El director reconoce la importancia de responder a ellas como parte de las responsabilidades del equipo educativo en la prisión, y coordina con distintas áreas para hacerlo. De igual manera, al reconocer que las preocupaciones por el distanciamiento de la familia son una fuente de distracción de la escuela, busca apoyar a los internos-estudiantes en sus esfuerzos por tener noticias de sus parientes.

Adicionalmente, desde la dirección de la escuela se reconoce que cubrir las carencias materiales es una forma de mantener a los estudiantes-internos motivados por asistir a la escuela. Así, a las motivaciones a mediano y largo plazo –como la posibilidad de acceder al beneficio penitenciario de reducción de condena y la ampliación de oportunidades a través de la educación–, les agrega una motivación inmediata: ampliar el acceso a recursos. En este sentido, por ejemplo, adopta como parte de su labor diaria llevar hielo y jugo, insumos básicos para preparar tereré, lo que los hace atractivos para la mayoría de los internos.

En este sentido, desde las autoridades de la escuela se trabaja a partir de una concepción integral de las personas, donde las necesidades e intereses se concatenan y afectan en las decisiones de participar en las actividades ofrecidas durante el periodo de reclusión. Acceder a la educación solo se reconoce como posible una vez que se cubran otras necesidades – materiales, sociales, afectivas– y se impulse la motivación. Las principales estrategias para lo segundo, sin embargo, no son fomentar la valorización de la educación por sus características intrínsecas, sino desde recompensas indirectas (Germanotta, 1995). Si bien esto es agradecido por los internos-alumnos en el día a día, el que la escuela cubra necesidades o deseos materiales no fue señalado por ninguno de los informantes como un motivo para asistir, mientras el

vínculo con el director y su disposición para apoyarlos ante dificultades familiares sí fue mencionado y manifestado a través de expectativas cotidianas.

El interés en responder a las necesidades materiales de los alumnos-internos también resuena entre algunos/as docentes de la correccional de menores donde realicé el trabajo de campo. Además de su labor pedagógica, una docente me mencionó haber organizado colectas de ropa para llevar a los estudiantes-reclusos, y más de una vez escuché que una profesora pidió permiso para llevar medicinas tradicionales cuando identificó que algún alumno-interno se ausentaba por motivos de salud. Estas acciones nacen de la iniciativa de cada docente para cubrir necesidades que consideran básicas, con lo que se constituyen como caminos unidireccionales: una persona identifica una necesidad en otro y responde a ella, frente a un receptor relativamente pasivo en el proceso.

“Y, ¿ya te *manguearon* algo?” fue una pregunta que el coordinador de estudios me solía hacer, acompañada de una sonrisa. *Manguear* es un término utilizado en algunas zonas de Argentina para referirse a pedir algo desde una posición que considero Widlok (2016) podría encontrar interesante para definir la demanda de compartir: desde el reconocimiento de cierto desequilibrio en el acceso a recursos materiales y sin esperar que sea parte de la construcción de un vínculo de reciprocidad a futuro. Para algunos miembros del equipo de la escuela en la prisión, el *mangueo* responde a que “*son como criaturas, en el (penal) de adultos también manguean*” (notas de campo, 24.09.2019).

Así, además del camino unidireccional para cubrir necesidades, se construyen también caminos bidireccionales, donde los internos-estudiantes activamente identifican sus necesidades y *manguean* recursos. La asistencia a la escuela permite acceder a un grupo de personas de la sociedad extramuros que puede responder a las demandas. En ocasiones las necesidades materiales que los alumnos-internos piden cubrir pueden parecer menos urgentes que las que el equipo elige por sí mismo priorizar. Pero en la situación de encierro, cada una cobra un significado particular: pegamento para hacer manualidades, que se traduce en mantenerse ocupados y producir algo en el extenso y vacío tiempo dentro de los pabellones; tinta china para tatuajes, que se convierte en ahorrar el tiempo y el esfuerzo necesarios para elaborar otros tipos de pintura, con la que los resultados además son menos estéticos; cartulinas para organizar la carpeta, que materializa la diferencia entre los alumnos más y menos comprometidos con los productos que presentan al o a la docente como parte del proceso educativo.

Frente al *manguero* como forma de vincularse, los y las docentes y administrativos de la escuela adoptan posiciones distintas: mientras algunos/as hacen los esfuerzos por cubrir las expectativas –no sin mencionarles que su economía de docente se ve afectada–, otros/as justifican la negativa en razones de seguridad y prohibiciones de la institución penitenciaria. A través de ello, ciertos/as docentes se apropian de las herramientas del marco penitenciario y con ello transmiten nociones de respeto a las normas, al mismo tiempo que evitan los pedidos de los internos-estudiantes. Hasta donde pude identificar, ninguna de las respuestas conlleva a un mayor o menor compromiso con las actividades educativas, o a diferentes actitudes hacia los y las docentes. Los alumnos-internos se autorizan pedir, pero, al mismo tiempo, asumen que la otra persona puede aceptar o rechazar el pedido sin que esto interfiera en el vínculo pedagógico construido.

Desde el encuentro de estas dinámicas se puede reconocer que la compartimentalización de las dos instituciones –penal y escolar– se relativiza en las experiencias de las autoridades educativas y docentes: las responsabilidades y demandas vinculares de trabajar en una escuela se ven coloreadas con nuevas tonalidades por encontrarse dentro de un centro de reclusión. Igualmente, los alumnos-internos, al relacionarse con el personal de la escuela reconocen que, además de docentes y administrativos, son puentes con el espacio extramuros, con acceso a bienes a los que ellos no tienen cómo acceder. La elección de cada docente de transitar o no esos puentes cargando recursos para transferir a los estudiantes-reclusos es personal.

En cuanto a las relaciones que se construyen en el aula específicamente, considero interesante abordar dos líneas de análisis: la flexibilidad docente y el reconocimiento de la individualidad como eje relacional.

La flexibilidad comienza en la propuesta institucional de aceptar la incorporación de estudiantes-internos en cualquier momento del año. Como mencioné previamente, este aspecto exige esfuerzos adicionales al equipo docente, que debe buscar que los alumnos-internos alcancen las metas educativas del año entero incluso si iniciaron las clases en la segunda mitad del año, o más. Ante esto, durante el periodo que realicé el trabajo de campo, algunos/as docentes y administrativos trabajaban en la planificación de proyectos orientados a solucionar este reto, como cuadernillos de contenidos y ejercicios para realizar de forma individual que complementen el tiempo de educación presencial.

En el aula, la mayoría de los y las docentes extiende la flexibilidad hacia algunas prácticas que definen sus formas de relacionarse con los estudiantes-internos.

*(Aquí) trabajo de manera diferente. Les doy una independencia relativa al alumno. Y si en este contexto el alumno de repente quiere salir del aula e irse, no le voy a impedir. Quién soy yo para impedirle. Ya tenemos el sistema penitenciario con todo su sistema de castigos. Ahí habría algo de eso, que tal vez influye en el trato diario de docente-alumno. (Entrevista con docente de segundo año en escuela en contexto de encierro)*

En esta cita, el profesor señala que en la escuela en prisión adopta cierta flexibilidad que en otros contextos no definen su rol docente. La independencia que otorga se explica desde el contraste de la escuela con el de la unidad penitenciaria. Consciente del “*sistema de castigos*”, cuestiona su propio rol y convierte a la escuela en un espacio que rompa con esta dinámica, a partir de respetar el poder de decisión de los alumnos-internos en el espacio escolar. La flexibilidad, sin embargo, no debe extenderse a las estrategias pedagógicas en sí mismas, plantea el mismo docente:

*Eso de no tomar examen, como alguna vez escuché en una reunión docente sería un ejemplo. ‘Ay, no, acá no vamos a tomar examen porque no se puede en este contexto’. ¡Qué no se va a poder! ¡Sí se puede! (Entrevista con docente de segundo año en escuela en contexto de encierro)*

Así, dentro del equipo de la escuela hay distintas posturas hacia las metodologías de enseñanza y evaluación. Algunos/as consideran que se deben preservar las prácticas de las escuelas extramuros, mientras otros/as se cuestionan si las condiciones dentro de la prisión exigen que se adecúen las estrategias. Ambas posturas responden a la interpretación que se hace de la institución penitenciaria y sus efectos en las personas privadas de su libertad, con lo que muestran la heterogeneidad en las formas de entender la prisión que hay entre los y las docentes.

El movimiento en el aula mencionado líneas antes por el docente es algo que identifiqué desde el inicio de la observación-participante. Con frecuencia los alumnos-internos entran y salen del salón, muchas veces sin dar explicación al o la docente. Otras veces sí avisan, pero sin apertura a una resistencia por parte del o la profesora.

*Ricky: Profesor, ¿puedo ir al baño? (Pregunta desde su lugar, mientras se levanta; no me suena a pedido de permiso sino a formalidad)*

*Profesor: Ida y vuelta.*

*Ricky: ¿Cuándo no volví? (Notas de campo, 09.09.2019)*

En esta cita, además de ilustrar la forma en que se avisa la salida del aula –cuando se avisa–, se puede identificar un reclamo por el reconocimiento de la individualidad. Ante la habitual



salida del salón sin avisar, el hacerlo es en sí mismo una forma de diferenciarse y una muestra de respeto. Que esta no sea valorada como tal, sino que se le responda *como se le respondería a cualquiera*, se convierte en una ofensa. A través de su respuesta, Ricky reclama el reconocimiento que se le ha negado. De esta forma, los vínculos con docentes se convierten en un espacio de despliegue de la individualidad que la prisión con frecuencia niega, a través de la –intencionada o no– profanación del yo (Goffman, 2004 [1961]).

A través de actos como el de Ricky, los alumnos-internos legitiman la presencia de la escuela como espacio que los debe reconocer como sujetos. En relación con este tema, la mayoría de los y las docentes en la prisión de menores del estudio demuestran que prestan atención a las particularidades de los estudiantes-reclusos, a sus intereses o a sucesos de su cotidianidad:

- *Profesora a Mario<sup>30</sup>: Te voy a decir algo más sobre esto a vos, que hiciste hasta IV año afuera...* (Notas de campo, 09.09.2019)
- *Profesora: Mirá, Guerrero, vos me dijiste que querías aprender a hacer currículum. Acá traje.* (Notas de campo, 24.09.2019)
- *Profesora (mirando el cuaderno de Tavo): Escribes mejor... (él la mira sin entender) por los lentes nuevos...* (Notas de campo, 23.08.2019)

Cabe mencionar algunas acciones más de los y las docentes que se enmarcan en un esfuerzo por resaltar la individualidad de los alumnos-reclusos: dedicar un momento de la clase a celebrar los cumpleaños de los alumnos-internos, traer material sobre las carreras terciarias que cada interno-estudiante ha mencionado que le interesa seguir luego de la escuela, identificar a los estudiantes-reclusos nuevos y preguntar por las ausencias. La lista podría continuar. En el contexto penitenciario, estas acciones tienden a ser interpretadas por los reclusos-estudiantes como muestras de cariño y de reconocimiento que rompen con las dinámicas que atribuyen al lado negro de la prisión.

Tal como ocurre con la individualidad, cuando los alumnos-internos sienten que no se les reconoce la capacidad de agencia en el aula, lo reclaman. Esto refleja un canal de comunicación fluido y confianza en que algunos y algunas docentes los escucharán desde el respeto y reconocimiento, y tomarán en consideración sus propuestas.

---

<sup>30</sup> Alumno-interno que ingresó en las últimas semanas del trabajo de campo; no incluido como informante clave.

Un ejemplo de esto se dio a pocos días de que comencé el trabajo de campo. Los actos de la escuela suelen ser organizados entre docentes y alumnos-internos. En una clase, la docente propone una evaluación conjunta de cómo estuvo un acto de la semana anterior, para identificar acciones a futuro que garanticen la calidad de estos.

*Profesora: Tuvieron el acto patrio...*

*Guerrero (interrumpe): A mí no me gustó. (...) Los de primaria no entienden... no hacen silencio, otros fuman durante el acto...*

*Profesora: Pero acá trabajamos en coordinación con el servicio penitenciario y ellos pueden ayudar con el orden.*

*Guerrero: O podemos lograrlo nosotros... (Notas de campo, 23.08.2019)*

La docente parte el reconocimiento de que ser una institución dentro de otra puede tener un aspecto positivo que permita formar equipo ante los retos. Desde ahí, da lugar al cuerpo de seguridad como posible solución a las dificultades identificadas, y propone construir un *nosotros* compuesto por estudiantes, docentes y guardias. La reacción de Guerrero es categórica: un *nosotros* sin los guardias tiene la capacidad de mantener el orden en nuestro evento.

Esta interacción pone en evidencia una resistencia activa hacia la función de los agentes de seguridad cuando se interpreta como una *amenaza* a la capacidad que algunos internos perciben en sí mismos: la de mantener el orden. No se trata de un rechazo arbitrario o ambiguo, sino enmarcado en el efecto que tiene en los internos la presencia de una figura que disminuye su agencia. En este sentido, la función del equipo de seguridad se confronta con la imagen del sí mismo de los internos-alumnos. La imposición del orden desde afuera niega la capacidad de autorregulación de un grupo que se siente capaz de organizarse.

La presencia de la guardia y su rol como garante del orden interno en la institución penitenciaria no es lo que está sobre la mesa en este análisis. Lo que busco es, en cambio, problematizar la noción de control, que puede entenderse desde distintos lugares. En la cita anterior, Guerrero reclama que se reconozca el rol activo de las personas privadas de su libertad para el mantenimiento del orden dentro del penal. La negociación de poderes que se da entre los internos es algo que ellos reclaman sea registrado como una realidad con potencial positivo. Al mismo tiempo, el ser estudiante de secundaria se vuelve una capa identitaria que puede dar poder en determinados contextos –como los actos que ellos organizan–. Así, pertenecer a la secundaria no implica sólo asistir a clases, sino que pasa a formar parte del autoconcepto.

Es interesante reconocer que no toda relación vertical en el penal incomoda. Un ejemplo es el vínculo entre los alumnos-internos y la figura del “coordinador” –trabajador penitenciario a cargo de llevar a los alumnos-internos del pabellón al aula, de abastecer de materiales y de apoyar a los/las docentes en lo concerniente al orden y seguridad–. Cuando hay reclamos o preocupaciones por parte de los y las docentes, con frecuencia es él el primero a quien se remiten, en una forma que me solía sonar como un reclamo al padre o la madre en la escuela extramuros.

*La profesora le pregunta al coordinador si viene Tavo; “ya viene”; Pedrito, “ya viene”; ¿y ese chico Sheff?*

*Coordinador: Ya viene. Estaba durmiendo.*

*Profesora: ¿Le podés hablar? Él es el que tira la clase para abajo. O se pone a estudiar, o... (silencio). (Notas de campo, 09.09.2019)*

El cargo del coordinador personifica el puente entre ambas instituciones. Los internos-estudiantes suelen esforzarse por desarrollar con él un vínculo de confianza y, hasta donde puede apreciar, respetan su posición de poder sin reclamar. Así, la resistencia hacia el equipo de seguridad en la dinámica anterior no se extiende hacia cualquier posición de poder dentro de la institución penitenciaria, sino hacia el hecho de ubicar en otros algo de lo que ellos se sienten capaces. La resistencia se convierte así en una demanda de reconocimiento de la agencia personal y colectiva.

La Resolución ministerial N° 391 sobre educación en contexto de privación de libertad se adhiere a la idea de que el equipo docente y el de seguridad “*poseen roles diferentes y perfiles profesionales socialmente incompatibles*” (Consejo Federal de Educación, 2010, p. 10). La docente de la situación en análisis busca establecer puentes que comuniquen estos roles diferentes en favor de un trabajo coordinado. Para que ello sea posible sin jugar en contra de los aspectos positivos de la escisión entre espacio educativo y pabellones, será indispensable que los internos-estudiantes perciban que el equipo penitenciario respeta los espacios de agencia construidos en el aula, que resultan de un trabajo conjunto entre docentes y alumnos-internos. Una vez más, la fluidez en la comunicación entre las instituciones es un aspecto del que depende esta posibilidad.

## 5. Los significados de ser “una escuela más”

Comienza mi segunda semana de observación participante. Estoy con un docente en la puerta del aula mientras esperamos que los alumnos-internos ingresen. Se acerca un alumno caminando con calma, le da la mano al profesor, a mí una palmada en el hombro, que resulta afectuosa, poco usual aquí<sup>31</sup>. Comienzan las clases: en artística hay examen y en psicología hacen un ejercicio individual. Todos trabajan en silencio, concentrados. Luego de los primeros días, también lo tomo como poco usual. Aún así, anoto en mi diario de campo “*siento que hoy no pasa nada*”.

Everhart (2001) propone que el síndrome “*no pasó nada*” (nothing happened) puede ocurrir cuando se hace trabajo de campo en una sociedad de la que uno/a es parte o que encuentra semejante a la propia. El síntoma de que no pasa nada representa la disminución de fricción entre la perspectiva del investigador/a y la de los/las informantes. El riesgo en este síndrome recae en que el/la investigador/a puede dejar de problematizar lo que para los/las informantes es comportamiento común, pero da pistas de dinámicas particulares. El mensaje a través de mi sensación de que no pasaba nada, era más bien que pasaba mucho: el aula que unos días atrás me abrumaba por las constantes referencias a la prisión y a las injusticias del sistema de justicia, se sentía ahora como cualquier otra aula en la que haya estado. Descubro que, por un momento, la escuela en prisión también puede sentirse como una escuela más.

Esta sensación se repite algunas veces más en las siguientes semanas. La primera vez que acompaño la clase de física, la profesora explica las leyes de Newton y me pregunta cuál es la primera. Mi expresión facial y mi silencio responden por mí y, pronto, reímos todos. A partir de ese instante, presto atención a las explicaciones de la docente como una alumna más. Al final de la clase me vuelvo a reír, esta vez sola, cuando noto que estoy apuntando la fórmula  $F=m \times a$ , pues la profesora dijo que retomará el tema la siguiente semana. *Mejor estar preparada si me vuelve a preguntar*. Otra vez, la escuela en la prisión se siente como una escuela más: la concentración en la explicación de la docente logra que varios olvidemos por un momento dónde se encuentra el aula y lo que ocurre del otro lado de la pared: tomamos

---

<sup>31</sup> Luego me enteraría que era su último día en la prisión; entiendo esa *libertad* en cómo me saluda como parte de su proceso de *irse liberando*.

nota, pensamos los ejercicios, miramos la hora esperando que haya una pausa pronto, y seguimos con los ejercicios.

En otros momentos, sin embargo, la institución que busca ser total se infiltra en las actividades educativas y les recuerda a sus habitantes y visitantes que, a pesar de tener la posibilidad de asistir a la escuela, están dentro de las instalaciones como parte de un mecanismo de control y castigo (Thomas, 1995, p. 36). Con esto, la ilusión de ser como las demás escuelas se limita.

Cada año en Misiones, la llegada de la primavera trae consigo la celebración por la semana del estudiante. Los preparativos comienzan varias semanas antes: en las distintas ciudades retumban los tambores y los parlantes en las plazas, mientras las y los estudiantes ensayan coreografías que llenarán de color las calles por las que pasa una comparsa llamada Estudiantina. “*Ojalá hagamos algo por el día del estudiante, como una escuela normal*”, menciona una docente unos días antes (notas de campo, 12.09.2019).

Llega la semana del estudiante y la dirección de la escuela secundaria organiza una actividad que invita a todos los internos de la unidad penal, estudiantes y no estudiantes. Distintos docentes y administrativos participan activamente: uno trae su computadora y una selección de películas de terror, otro trae su videoconsola PS4, otro invita a un equipo de fútbol local para hacer un campeonato, otros/as colaboraron con dinero para que no falten los choripanes<sup>32</sup>.

A mí me toca llevar bebidas, que podría parecer una tarea sencilla, pero cuando la lógica penitenciaria marca la línea de lo posible y lo prohibido, no lo es tanto. Los días en que terminaba especialmente cansada la jornada de observación participante y entrevistas, antes de tomar el colectivo a casa, entraba a la tienda del barrio y *destapaba la felicidad*, como dice el slogan de aquella gaseosa vedada en tantos penales latinoamericanos apelando a que su oscuridad impide identificar si se mezcló con otras sustancias. Los internos-estudiantes también querían destapar la felicidad como parte de aquellas celebraciones que por un momento tenían sabor a libertad (notas de campo, 30.08.2019). En lugar de ello, recibían bebidas transparentes, amarillas, naranjas. El problema no estaba en el sabor, ni en la apariencia: estaba en el significado: *Esto* no es libertad, es una breve distracción del

---

<sup>32</sup> Sándwich de chorizo asado, típico de la gastronomía argentina, añorado por muchas personas privadas de su libertad en la unidad penal visitada –y seguramente en muchas más–.

encarcelamiento. Sin poder evitar el mal sabor, esta semana pido a la tienda que me reserve unas cuantas bebidas transparentes, amarillas y naranjas. A pesar de los esfuerzos, la actividad no puede ser más que *como* la de una escuela *normal*. Finalmente, estamos en una institución dentro de otra.

Estudiantes, docentes y autoridades de la dirección de educación en contexto de privación de libertad de la provincia coinciden en un aspecto clave: más allá de los retos inevitables de ser una institución dentro de otra, la escuela en la prisión debe apuntar a y hacer esfuerzos por ser *una escuela más*, como todas las escuelas de la provincia. En la misma línea en que Sykes (2001)(1958) planteó que puede considerarse que existen tantas prisiones como prisioneros (p. 89), yo tiendo a pensar que puede haber tantas escuelas como hay alumnos y docentes. Sin embargo, escuché el refrán “*una escuela como todas*” desde mi primera reunión con las autoridades hasta mi última semana de trabajo de campo en el penal. Constantemente me surgían las mismas dos preguntas: ¿qué significa ser una escuela más?, y ¿por qué es esto importante?

Desde la normativa, la respuesta parece sencilla: los índices de logro escolar se asocian a la finalización de las etapas primaria y secundaria. En las encuestas y censos nacionales e internacionales, por ejemplo, finalizar o no la educación escolar es siempre un criterio. Al llevar la educación a las prisiones se reconoce la alta posibilidad de que el ciclo lectivo se vea interrumpido en el momento en que las/los internos-estudiantes recuperen la libertad: así como en cualquier momento del año ingresan internos al penal y se les ofrece inscribirse en la escuela, el cumplimiento de la condena será también independiente del calendario académico, y la libertad implicará el retiro de esta escuela. Admito que cuando planeaba el trabajo de campo, a pesar de tener experiencia previa en contexto penitenciario, al imaginar los retos de la observación participante en la escuela no esperaba una población volátil, en lo que reconozco que me guiaba más por mi idea de una escuela tradicional, de la cual dista la dinámica de constantes inscripciones y dimisiones por recuperación de la libertad en el aula de la prisión visitada.

Las autoridades educativas y las/los docentes reconocen en esto un importante reto para su desempeño. Por un lado, la incorporación de estudiantes una vez avanzado el año escolar exige esfuerzos adicionales para que se ponga al día. Por el otro, el retiro repentino genera preocupación hacia las exigencias de la reincorporación a la vida en libertad y su posible obstrucción con la continuidad con la escuela.

*En el aula, la profesora está viendo cómo poner al día a los alumnos nuevos. Uno de ellos es Francisco, que comenzó hace menos de dos semanas.*

*Francisco (insinuando que no es necesario ponerse al día): Yo ya me voy mañana...*

*Profesora: Allá inscribite en una (escuela). Nocturna, si querés trabajar de día... ese es mi consejo... (sonríe) no te quiero ver más adentro. (Notas de campo, 12.09.19)*

Ante la frecuencia de estas situaciones, acercar el plan curricular a los programas extramuros aumenta la posibilidad de que la/el estudiante-interno se inscriba en la escuela al recuperar la libertad. Pedir a tiempo el “pase” a otra escuela cuando vislumbran cercano el cumplimiento de la condena, es una responsabilidad que tuvo presente la mayoría de los internos-alumnos que esperan salir en libertad pronto, pues valida el tiempo que fueron a la escuela en la prisión para no tener que volver a hacer el año en la escuela extramuros. Es también un aspecto que recalcan docentes y directivos, pensando al mismo tiempo en el futuro de los estudiantes-internos y en sumar a nivel provincial para alcanzar la meta de aumentar el porcentaje de personas con estudios básicos finalizados.

Las expectativas de ser *una escuela más*, sin embargo, van más allá de la posibilidad de retomar los estudios al recuperar la libertad. En este capítulo, comenzaré por contextualizar los discursos de derechos humanos en los que se basa la educación en prisiones en Argentina, en diálogo con las experiencias de vida de los estudiantes-internos, a fin de analizar la forma en que estudiantes-internos y docentes convierten el ser “una escuela más” en una herramienta de inclusión social. Luego, revisaré dos ejes en los que considero que recae gran peso de la importancia atribuida a que sea *una escuela más*: la manera en que la asistencia a la escuela en prisión se entiende como una reparación simbólica –hacia otros/as significativos/as y hacia sí mismos– y el proceso por el cual la escuela se convierte en un escenario donde desplegar las capacidades personales y grupales para la adaptación a la vida en sociedad.

## **5.1 Discursos de derechos revisitados**

Esta sección se construye desde el encuentro entre distintos grupos de interlocutores: las y los representantes gubernamentales que proponen los términos en que la escuela llega a la prisión, los y las docentes que llevan las propuestas, y las y los estudiantes (-internos y no) que hacen uso de ellas.

Como expliqué en la introducción, la prisión moderna se construye desde un tenso vínculo entre el paradigma punitivo y el educativo. Más allá del modelo en boga, en la lógica penitenciaria, la función de la alfabetización y escolarización en la cárcel mantiene al menos un aspecto estable desde mediados del siglo XIX: partiendo de una concepción rousseauiana que ubica la enfermedad y la cura en el sujeto (Duguid, 2000, p. 13) –el ser humano entendido como *corregible*– se asume la tarea de intervenir en miras de una *transformación* dirigida a lograr un cambio en quien infringió las leyes, para una disminución de la probabilidad de reincidencia. Esto, mientras medidas enmarcadas principalmente en el paradigma punitivo se hace cargo de lo *incorregible* de la prisión.

En las últimas décadas, el debate sobre el rol de la educación en contextos de privación de libertad tomó nueva fuerza en esferas ajenas al ámbito penitenciario. En la línea de derechos ciudadanos dentro de la prisión que guio el discurso peronista mediados del siglo pasado (Caimari, 1997), la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) del 2006 en la Argentina impulsó importantes cambios. Entre ellos, el posicionamiento de la educación en las prisiones como derecho y no más como parte de los discursos de rehabilitación. Cinco años más tarde, el cambio alcanzó la Ley de ejecución de la pena privativa de la libertad N° 24.660, a través de la Ley N° 26.695, que sustituyó los artículos vinculados a la educación en contexto de encierro (Argentina, 2011)<sup>33</sup>. Así, la política educativa dentro de las prisiones “*apunta a un proceso de restitución de derechos que han sido vulnerados*” (Herrera y Frejtman, 2010, p. 124) antes que a una perspectiva de rehabilitación o elemento de tratamiento de la persona privada de libertad.

Un cambio de gabinete y de enfoque político en el año 2015 dejó estas leyes en segundo plano, afectando los esfuerzos encaminados para crear y fortalecer redes de trabajo a nivel nacional (notas de campo, 03.09.2019 y 24.09.2019). Sin embargo, a nivel provincial, Misiones mantiene el compromiso con los objetivos de acceso pleno a la educación en las prisiones que proponen las leyes de educación y ejecución penal.

La provincia de Misiones ratificó la Resolución N° 391, e implementó la modalidad de educación en contexto de privación de libertad. A partir de ello, la educación en prisiones dejó

---

<sup>33</sup> Se modificaron los artículos 133 a 142 de la Ley 26.695. Entre los cambios, resalto: se agrega que los objetivos son idénticos a los de la Ley de Educación Nacional; se pasa de derecho “a aprender” a “a la educación pública”; de “mejorar su educación e instrucción” a “tener acceso pleno a la educación en todos sus niveles”; no se refiere más a actividades obligatorias para internos, pero sí para las instituciones a cargo de garantizar el pleno acceso a la educación.



de ser responsabilidad de la modalidad de Educación especial<sup>34</sup> y pasó a cargo de una dirección exclusiva para contexto de encierro (Misiones, 2014). Este cambio prioriza como política provincial que se lleve la educación común, sin establecer diferencias a la escuela en prisión. Así, se resalta que la función de la escuela es cubrir el derecho a la educación y busca deslindarse de las estrategias de resocialización (transcripción de reunión con Jefatura de Gabinete, 06.08.2019).

“*¿Nosotros también tenemos esos derechos?*” pregunta Tavo en una clase sobre derechos humanos. La profesora le explica que sí y que una persona ignorante será más fácil de manipular que una educada. Continúa con la clase. La siguiente semana, Tavo vuelve a preguntar “*estando preso no se tiene derechos, ¿no?*”. La docente, recordando charlas sobre educación en contexto de encierro a las que asistió hace unos meses, le contesta que cualquiera puede equivocarse, que lo que se priva es el libre tránsito, ningún otro derecho se pierde. Sus esfuerzos por aclarar que sí tienen derechos son derribados, uno tras otro, con las propias experiencias de los alumnos-internos. Pone de ejemplo el derecho al voto electoral, Pedrito señala que él no pudo votar porque no estaba en el padrón. Pone de ejemplo el tiempo para que se responda una solicitud a una entidad pública, le enumeran cartas enviadas al juzgado cuyas respuestas aún esperan (notas de campo, 18.09 y 23.09.2019). La respuesta afirmativa frente a la pregunta retórica de si tienen derechos, se basa en un principio abstracto. Confrontada con las experiencias, vividas como verdades concretas, demuestra contradicciones entre algunas enseñanzas de la escuela y aprendizajes de la vida. Ante la contradicción, las experiencias propias ganan la batalla.

Yo me pierdo de la conversación por un momento, pues mi cabeza se va a la LEN y a la Resolución N° 391, ambas con énfasis en que la escuela en contextos de encierro en la Argentina responde al derecho inalienable a la educación, a una educación para la igualdad. Mientras tanto, algunos estudiantes-reclusos se preguntan si tienen derechos, sentados en pupitres que se ubicaron ahí para cubrir esa deuda que el gobierno asume hacia su población: garantizar el acceso al derecho a la educación. ¿Qué pasa, que no lo ven?, me pregunto.

La respuesta la encontraría en dinámicas observadas en el aula y en conversaciones informales: el discurso de derechos no es un eje central para los internos-estudiantes en esta

---

<sup>34</sup> “...dirigida a aquellas personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, vinculadas a condiciones físicas, sensoriales, intelectuales, psicoemocionales, psicosociales, psicomotrices” (Misiones, 2003, Artículo 15).

unidad penal. Ser –o no– sujetos de derecho es una inquietud, pero la tendencia es a vincular la vulneración de sus derechos con su situación de privación de libertad. Probablemente reforzado por el hecho de que, como plantea Gutiérrez (2011), aunque el movimiento de derechos en las prisiones sea digno de celebración, aún deja de lado *algunos* derechos, lo que limita el alcance del movimiento. Ni la asistencia a clases es guiada por la búsqueda de justicia social directamente, ni la presencia de la escuela en prisión es celebrada como un acto del Estado por asumir sus responsabilidades en relación con los derechos ciudadanos. En cambio, el motivo para asistir a la escuela que fue resaltado por todos los internos-estudiantes participantes del estudio se enmarca en un modelo de oportunidades. Al enfocarse en la escuela secundaria como instrumento para la reinserción social, dejan el discurso de derechos en segundo plano –como “*pura política*”, diría Sheff–. Pensar en oportunidades mantiene una perspectiva de futuro que se tiñe de esperanza: la escuela cobra sentido cuando se le piensa como un camino para el cambio económico y social.

César es un alumno-recluso de 20 años, que aparenta ser más joven. En el aula se muestra cohibido, pero sonriente. No suele faltar a clases, llega puntual y se queda hasta el final de la jornada en su asiento. En su experiencia escolar previa, en cambio, desistió porque “*faltaba mucho (...) era muy lejos la escuela. Había días en que llovía demasiado y el camino se ponía feo*” (entrevista con César, alumno-interno de primer año). Una de sus hermanas terminó la secundaria y estudios superiores; los/las otros/as ocho hermanos/as interrumpieron sus estudios en la etapa escolar. Después de dos años y medio de abandonar la escuela, César se inscribió nuevamente, pero le resultó muy demandante y se retiró pronto. Ahora asiste a la escuela en la prisión, porque:

*Afuera no es fácil, para trabajar piden secundaria completa. En (otra ciudad de Misiones) preguntaba en mercados grandes y no había trabajo, piden secundaria completa. Ahí fue que quería seguir estudio para conseguir el trabajo, pero... (silencio).* (Entrevista con César, alumno-interno de primer año)

La LEN N° 26.206 vigente en Argentina, señala en el artículo 30 que la finalidad de la educación secundaria en todas sus modalidades es “*habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios*”. De modo semejante, Herrera y Frejtman (2010) plantean que en la Argentina la importancia de garantizar el derecho a la educación durante la privación de libertad está en que “*es una clave estratégica en la configuración de mejores condiciones de inclusión y/o integración social y laboral posterior*” (p. 20). Es decir, si bien la base general de la LEN N° 26.206 y la

resolución N° 391 se guía por el artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos<sup>35</sup>, al referirse específicamente a la educación secundaria y a la educación de personas privadas de libertad, se posiciona el ejercicio de la ciudadanía en estrecha relación con la vida laboral. El planteamiento oficial argentino aterriza las nociones de *pleno desarrollo y libertades fundamentales* en una lógica de mercado laboral que dialoga con el modelo de oportunidades expresado por los internos-estudiantes como motivación para finalizar sus estudios escolares.

Construir un futuro con mayores oportunidades ubica al estudiante en una posición activa, donde asume una responsabilidad y despliega estrategias para cumplirla. En la esquina contraria, el discurso de derechos se extiende como algo que se ofrece desde las mismas esferas de poder que ofrecen el castigo como protección para la sociedad.

El cambio se entiende también como una protección ante la violación de derechos, que, aunque actualmente atribuida a la condición de reclusos, no comenzó con el encierro, sino que se denuncia desde antes, en el marco de vulnerabilidades que implica el crecimiento en situación de pobreza. Las historias de vida de los internos-estudiantes que participaron de esta investigación exigen pensar la desigualdad social y las condiciones económicas y sociales en que vivieron durante su infancia y juventud, así como las posibilidades que perciben en el horizonte futuro, para comprender el lugar en el que se fundamenta su priorización del modelo de oportunidades sobre el discurso de derechos como motivación para acceder a estudios de escuela secundaria. Para ilustrar esta idea, compartiré tres fragmentos de una clase sobre las etapas evolutivas en la escuela de la prisión.

*La profesora dicta un texto.*

*Tavo: No todos tenemos infancia.*

*(La profesora afirma que sí rotundamente. A continuación, suaviza el tono de voz y flexibiliza su respuesta)*

*Profesora: Yo hablaba ayer con (un familiar), mi infancia fue hasta los 11...*

*(Cuenta un hito en su vida como punto de quiebre. Los alumnos le prestan atención. Luego continúa con el dictado)*

*15 minutos después, una voz baja “ya me cansé de escribir”. La profesora cambia de actividad.*

*Profesora: ahora van a analizar el párrafo y decirlo con sus palabras. Según el texto, ¿cuándo acaba la infancia?*

---

<sup>35</sup> La educación en función “(d)el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Organización de las Naciones Unidas, 1948, artículo 26).

*Tavo: Yo, a los 8, 9...*

*Profesora: ¿Cuántos años tienes ahora?*

*Tavo: 20*

*Profesora: Bueno, volvé al texto y vean qué dice...*

*(Después de unos minutos y de abordar otros temas)*

*Tavo: A los 13 tuve que dejar (la escuela) para trabajar...*

*Profesora: ¿Vos sabés que ir a la escuela es un derecho? Les voy a traer material sobre este tema...*

*Tavo: ¡Pero no podía seguir!*

*Profesora: Yo entiendo, pero ¿sabés? A vos esa experiencia te hizo madurar.*

*(Notas de campo, 21.08.19)*

Quiero detenerme en tres ideas de esta cita. En primer lugar, la demanda de Tavo de poner en diálogo la teoría y la práctica al construir socio-históricamente la infancia y el momento en que esta finaliza: al plantear que no todos tienen infancia y al responder a la pregunta desde su propia experiencia y no desde el texto, transmite que la construcción de conocimiento no puede basarse únicamente en los contenidos estáticos de los textos escolares, sino que deben incorporar las distintas dimensiones de la vida de los (y las) estudiantes. Tavo subvierte el ritmo consensuado de la dinámica escolar y hace temblar el orden para cuestionar el contenido (Rockwell, 2018 [2011]). La posibilidad fue aceptada por la docente al responder a la primera intervención desde su propia experiencia. Desde ahí, Tavo insiste hasta incorporar su vivencia a la construcción conjunta de aprendizajes, posicionándose como sujeto y no como un recipiente a ser llenado con contenidos (Duguid, 2000; Freire, 2017 [1970]). Más allá del derecho a la libertad de opinión y de expresión (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948, art. 19), lo que Tavo reclama es el diálogo y la consideración de sus experiencias como fuente válida para interpretar y explicar la realidad social.

En segundo lugar, la vivencia que Tavo exige incorporar es el *tener que* dejar la escuela para trabajar. Lo que desde una mirada parcial se considera fracaso –escolar– se reinterpreta desde una mirada global como logro –personal y familiar–. La interrupción abrupta de la infancia que expresaba Tavo no es una experiencia particular en el contexto, sino que varios de los informantes resaltaron la necesidad de asumir responsabilidades atribuidas a la adultez –como aportar a la economía familiar, hacerse cargo de sus gastos o de sus necesidades afectivas– antes de lo deseado. En las entrevistas, muchos evocaron sus vínculos con la educación en libertad: un periodo de asistir a la escuela, seguido por otro de estudiar y trabajar al mismo tiempo. Cuando esto resultó muy demandante o agotador, se optó por un periodo de

deserción escolar y trabajo como principal actividad. En algunos casos, como el de César previamente en este capítulo, hubo intentos por reincorporarse a la escuela. En la mayoría, a pesar de las facilidades ofrecidas por las escuelas nocturnas, estos esfuerzos no fueron sostenibles. Entre los alumnos-internos, el vaivén entre la incorporación y deserción escolar se presenta como un despliegue de esfuerzos por encajar en la sociedad dominante antes que como una interpretación plana de fracaso. Esto refleja lo que Terigi (2014) denomina “*trayectorias no encauzadas*” (p. 81) que exigen superar la lógica del dispositivo escolar para ajustar el sistema a las realidades sociales.

Esta realidad se extiende a nivel nacional, donde se identifica que más del 60% de jóvenes varones que nunca asistió a la escuela secundaria manifestó que el motivo fue la necesidad de trabajar (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2015). En el fragmento de clase compartido, el diálogo que se desarrolla en el aula agrega las experiencias de vida de miles de jóvenes en situación de vulnerabilidad económica y social como (contra)parte de los discursos oficiales sobre la infancia y la juventud. Desde este lugar, los estudiantes no solo se esfuerzan por ser parte de una escuela más, sino para lograr lo que muchas escuelas extramuros tienen aún como pendiente: un rol activo del estudiantado en la generación de conocimientos y el reconocimiento de la diversidad y de las formas alternativas de vivir como modo válido del ser *en sociedad*.

Finalmente, en tercer lugar, a través de los esfuerzos de la docente por comprender a los alumnos-internos, en la dinámica del aula –en voz de la profesora, sin veto por parte de los estudiantes– se incorpora la experiencia adversa como parte sustancial de la historia de vida. Tras reconocer que la idea de segmentar actividades según etapa evolutiva –escuela para la infancia, trabajo para la adultez– no aplica a su contexto, dan valor a las experiencias de trabajo infantil como fuente de aprendizaje en el proceso de transición. Una vez más, lo que se etiqueta como fracaso escolar se relativiza frente al logro individual que implica el desarrollo de habilidades personales. En esta línea, Frasco Zuker (2016), tras un análisis de los significados del trabajo infantil en Misiones, concluye que las “*distinciones analíticas permiten discutir nociones universales sobre trabajo infantil (sobre las que se legisla) que finalmente conducen a condenarlo sin contemplar sus rasgos singulares*” (p. 1214). En el caso de este capítulo, la *madurez* que representa trabajar desde temprana edad es entendida como recurso valioso para el futuro.

Bachman y Schulenberg (1993) reconocen que el paso precoz hacia la adultez puede representar un factor de riesgo para los/las jóvenes, por exigirles comportamientos adultos sin haber adquirido suficientes herramientas para ello –como, por ejemplo, la habilidad para la postergación de la gratificación, elemental para mediar conductas de riesgo y consumo excesivo de sustancias–. Sin embargo, llaman la atención en que la “pseudo-adulterez” se vive desde la integración de valoraciones positivas y negativas (Newcomb y Bentler, 1988, en Bachman y Schulenberg, 1993). En el estudio cuantitativo de estos autores, por ejemplo, los estudiantes escolares que trabajaban más horas por semana que sus pares presentaron una transición más rápida hacia la adultez. Más allá de los riesgos que esto implica, se reporta como coherente con las nociones de sí mismo de los estudiantes-trabajadores, pues coincide que quienes trabajaban más horas no suelen considerar seguir estudios superiores luego de la escuela, de manera que el rol de trabajador pasa a ser dominante frente al de estudiante por tratarse del escalón que corresponde en su perspectiva a futuro.

Al reconocer y poner en valor el aprendizaje que emerge de las experiencias de vida de los alumnos-reclusos, la docente resalta implícitamente un aspecto cardinal de sus identidades, que va más allá de las etiquetas únicas que se les podría atribuir desde pensamientos dicotómicos. Tras superar la preocupación inicial por la historia de trabajo *infantil*, logran construir una mirada que incluye matices y posibles aspectos positivos de las experiencias fuera de la norma. En este proceso, la profesora muestra apertura para desarrollar significados del trabajo infantil desde el contexto social en que este ocurre (Zelizer, 2011b).

Algunos de los participantes del estudio –como Esequiel, Daian, César y Fer– asumían como natural el apoyo a la economía familiar desde la infancia, de manera que comenzar a trabajar no impulsó cambios significativos en las dinámicas domésticas y familiares. En cambio, para otros –como Ricky y Rubén– la entrada a la vida laboral coincidió con- o llevó pronto a una disminución en la dependencia del núcleo familiar, desde la cual tomaron distancia de este y formaron nuevas familias.

Entre estos dos subgrupos se ubica un tercero, para el cual el trabajo representó la materialización de su paso de la infancia hacia la adultez sin romper con la institución familiar primaria. En este tercer subgrupo, generar dinero implicó la coexistencia de una nueva forma de acercamiento a la familia –a través de apoyarla económicamente– y de una emancipación de ella –a través de cambiar su rol de dependencia hacia uno de mayor autonomía–. Esta tensión puede reconocerse en los discursos de algunos alumnos-internos, como Ale y Tavo, que

vivieron su inserción laboral como una obligación, pero eligieron mantener un vínculo con su familia con fuerte peso en el soporte económico.

En esta línea, Viviana Zelizer (2011a; 2011b) invita a pensar las maneras en cómo las personas manejan la mezcla entre transacciones monetarias y las relaciones sociales. A partir de un caso de envío de remesas por parte de migrantes a sus familiares en los países de origen, Zelizer (2011a), identifica que las transacciones son intercambios bidireccionales que incluyen características del vínculo previo y expectativas a futuro. A partir de ello, cuestiona: “*dadas nuestras habituales presunciones cónicas de que, en ausencia de amenazas graves y control cercano, las personas con acceso a los recursos deseados correrán libres (will ride free), abandonarán y harán trampa, ¿cómo se mantienen estos acuerdos sociales?*” (p. 346, traducción libre). En el caso de los informantes de este estudio, considero que estas decisiones se explican como parte de un entramado de significados que advierten que la transferencia de bienes hacia la familia –grupo social primario– se priorice frente a otros intereses, como el incremento de poder adquisitivo personal o de independencia.

Para entender las características de esta dinámica, será necesario identificar, primero, desde qué lugar simbólico los jóvenes realizan la transferencia de bienes. Padawer (2010) propone que el trabajo infantil, más allá de entenderse como una reproducción de las dinámicas de la pobreza, puede convertirse en una ampliación en el acceso a oportunidades para la siguiente generación. La narración de Tavo sobre su inserción en el mundo laboral da luces en esta línea:

*A los 13 años tuve que trabajar. Somos una familia humilde, mi mamá falleció cuando yo tenía 2 años, mi hermana 2 meses, mi papá nos crio solito, sin juntarse con otra mujer. Él ya tiene 62 años, vende chipa nomás, para el pan de cada día. Mi papá no podía pagar mis estudios, para comer y todo... y yo tenía conocimiento desde los 8, 9 años, de eso (tarefa)<sup>36</sup>. Y... tuve que comenzar a trabajar. Trabajo forzoso, trabajo pesado, bajo el sol. (...) La necesidad fue más importante (...) mi papá ya ni podía moverse, estaba enfermo... (Entrevista con Tavo, alumno-interno de primer año)*

A los 13 años, Tavo reconoce en sí mismo la capacidad para cambiar la situación económica de su familia, a través de la realización de un trabajo que ya conoce –como suele ocurrir entre hijos e hijas de familias que se dedican a la tarefa (Roa, 2013)–. A partir de ello, asume un rol de proveedor en la familia, que interpreta como *no haber tenido infancia*. A diferencia de

---

<sup>36</sup> Tarefa es la actividad de cosecha de yerba mate; es un trabajo estacional, de alta exigencia física y en condiciones adversas y de informalidad laboral. La edad promedio de inicio en la actividad es a los 13 años, el 76% de población tafetera de Misiones no terminó la escuela primaria (Flores, 2018).

quienes consideraron que el trabajo como apoyo a la economía familiar puede formar parte de la niñez –Esequiel y César, en este estudio, en coincidencia con informantes de la misma provincia en la investigación de Frasco Zuker (2016)–, la experiencia de Tavo de considerarse el proveedor principal de la economía familiar asocia la experiencia escolar con la infancia y la laboral, con la adultez. Desde aquí, interpreta su paso a la adultez como un quiebre en la situación de vulnerabilidad de su familia.

Para Ale, en cambio, como se vio en el capítulo tres, la negación de la experiencia de niñez no se desprende únicamente de la iniciación laboral a corta edad. Ante la dificultad para cubrir las necesidades básicas en la familia, su padre trabajaba lejos del hogar y su madre enfocaba gran parte de su atención en la búsqueda de estrategias para cubrir los gastos. Esta constante preocupación de los adultos del hogar por generar ingresos llevó a Ale a sentir una intensa falta de cariño, de lo que deviene su interpretación de *no haber tenido infancia*. De esta forma, si bien en ambos casos la pobreza económica se entiende como causa de la interrupción –o ausencia– de la infancia, en Tavo el peso está en que esta le exige ubicarse como proveedor principal, mientras en Ale el énfasis se ubica en que la lucha contra la pobreza coexistió con distancia afectiva. Aportar económicamente a la familia se convierte así en una forma de preservar el vínculo familiar.

Ahora bien, ¿desde qué lógica se distribuyen hacia la familia nuclear los bienes producidos? Autores como Price (1975) y Woodburn (1998) plantean que en las interacciones cotidianas coexisten distintas formas de transferencia de bienes materiales, algunas con mayor y otras con menor recompensa en quien da, con mayor o menor ventaja para quien recibe y para los órdenes sociales, algunas enlazadas al cálculo de retorno y otras sin expectativa de efecto en la cohesión social. La data recolectada en este estudio no basta para dilucidar si la transferencia por parte de los reclusos-alumnos informantes hacia sus familias respondía a la lógica de la solidaridad, de compartir, de caridad, u otro. Sin embargo, es posible reconocer que, desde edades tempranas, realizan esfuerzos por mediar ante la vulnerabilidad de su familia directa. Esto, asumiendo el bienestar de los familiares –o supervivencia, se podría decir– como una responsabilidad que exige una respuesta individual o de la red social próxima, mientras las políticas top-down fallan en responder de forma integral a la garantía de derechos de la población en situación de pobreza. Así, el compromiso y los esfuerzos por cubrir necesidades básicas colectivas – y con ellas, derechos–, pone en riesgo el acceso a derechos individuales de la infancia, como los derechos a un nivel de vida adecuado para el desarrollo, al descanso y esparcimiento, a la salud, entre otros (Unicef, 1989).



Con frecuencia, la *madurez* referida por la profesora en la dinámica de clase compartida previamente fue asociada por los alumnos-internos, justamente, con la responsabilidad asumida para proveer o apoyar económicamente a sus familias. La trasgresión de normas sociales –como las actividades aceptables para los niños– pasa a ser justificada por su efecto positivo en el desarrollo personal –madurar– desde su carácter social –apoyar a la familia–. Esto se relaciona con la idea inicial de esta sección: la priorización de la ampliación de oportunidades concretas por encima de la garantía de derechos. Al construir el vínculo familiar y las nociones de pertenencia desde la inserción laboral temprana, la ampliación del acceso al trabajo protege de verse expuestos a la vulneración de derechos que afectan principalmente a las personas en situación de pobreza. En este sentido, la asistencia a la escuela como camino para ampliar las oportunidades ubica el cambio en el sujeto como agente activo que se hace cargo de su futuro. Enmarcado en el efecto que tiene la experiencia de reclusión sobre la agencia personal y la perspectiva de futuro, este aspecto cobra especial importancia.

## 5.2 La escuela como deuda

Vuelvo a la semana del estudiante que mencioné al inicio de este capítulo. Unos días después de la actividad ofrecida a toda la institución penitenciaria, dos docentes organizan un espacio para charlar con los alumnos-reclusos sobre cómo se sienten en la escuela. Tras escuchar algunas opiniones, ellas mismas comparten qué les motiva del trabajo ahí y cómo se sienten en su labor docente. A continuación, aprovechan para recomendarles a los internos-estudiantes que continúen con los estudios y con el esfuerzo. Aunque ambas dan el mismo consejo, cada una lo sustenta desde una postura distinta: la primera, les dice que lo hagan por sus familias; la segunda, que lo hagan por sí mismos. En los internos-estudiantes, ambas posiciones coexisten, sin anularse. En esta línea, en su famoso ensayo sobre el don, Mauss (2012 [1924]) concluye que “(e)s necesario que (el ciudadano) tenga una profunda conciencia de sí mismo, pero también de los demás, de la realidad social (¿pero existe, en lo relativo a la moral, otra realidad?)” (p. 236). A continuación, analizaré la forma en que la asistencia a la escuela durante la privación de libertad se sustenta como parte de esa conciencia de uno y de los demás, transformándose en una reparación simbólica al mismo tiempo hacia sus familias y hacia sí mismos.

Previamente profundicé en distintas maneras de vivir el inicio de la vida laboral y sus implicancias en el papel de los jóvenes dentro de sus familias. Más allá de las diferencias de

cada caso, en general la prisión exige un reajuste en las relaciones familiares. En los casos en que las personas recluidas representaban un sustento económico para sus familias, en tanto la unidad penitenciaria para menores anula la capacidad productiva temporalmente, la exigencia de redefinir los roles dentro de la familia toma un matiz particular. La negociación de dependencia-independencia desarrollada durante los años previos se neutraliza frente a un retorno a la dependencia que representa necesitar apoyo, ya sea en forma de visitas, de seguimiento a sus causas, u otras. La detención y reclusión se convierten, así, en un hito en sus dinámicas familiares, marcando un antes y un después en relación con roles y actitudes en las que se constituyeron sus vínculos.

En este marco, la alta importancia que se da al certificado de finalización de estudios como llave para abrir puertas laborales cobra un sentido que va más allá de la lógica de reinserción laboral: se convierte en una herramienta para reconstruir un rol dentro de la institución familiar, con un efecto en la propia imagen.

Para abordar esta idea es necesario pasar del análisis en términos económicos y de transferencia de bienes de la sección anterior, a otras áreas que entran en juego en las dinámicas familiares. Frasco Zuker (2019) propone que el valor atribuido al trabajo de los niños y niñas no radica solo en el dinero que producen, sino también en el valor moral y emocional del acto de trabajar. Tomando este planteamiento como punto de partida, reflexionaré sobre cómo se relacionan las responsabilidades asumidas a través de la inserción laboral temprana con la moral, y la vivencia escolar en la prisión como nueva moneda para negociar roles.

Al tomar en consideración que muchas personas trabajan desde temprana edad y aún así terminan los estudios sin pasar por prisión, sería iluso pensar que la deserción escolar de los participantes de la presente investigación fue únicamente consecuencia de la precoz inserción laboral. Por el contrario, la mayoría de ellos articula su abandono escolar, más bien, como resultado de la suma de acciones y decisiones personales. Al enmarcar su deserción escolar y sus actos contra la ley en tener “*malas juntas*” como grupo de referencia, consumir sustancias psicoactivas, o “*ser malditos*”<sup>37</sup>, los internos-alumnos se posicionan como protagonistas de su historia, con responsabilidad sobre su camino.

---

<sup>37</sup> Explicado por quienes usaron la expresión en el contexto, como mostrar desinterés por las consecuencias de los actos, muchas veces violentos

Desde este lugar activo frente al rumbo que tomaron sus vidas en aquel momento, y el camino que toman a partir de ahora, la participación en la escuela durante el encarcelamiento se entiende como un acto de responsabilidad y como una manifestación palpable del proceso de cambio que expresan –y que desarrollé extensamente en el tercer capítulo–. El núcleo de este proceso se ubica en la reconstrucción de los vínculos familiares, de manera que los internos-alumnos entrelazan la gratificación individual y familiar. Durante las semanas que visité la escuela en la prisión, en una de las paredes colgaba un gran cartel que trabajaron los alumnos-internos de segundo año en una clase. En el centro, la pregunta ¿qué te hace feliz? Alrededor, las respuestas de cada estudiante-recluso. Una de ellas decía: *“me hace feliz que mi mamá cada vez que viene se va contenta al ver que estoy tratando de cambiar”*. Así, los esfuerzos por cambiar cobran sentido al ser reconocidos por otras personas significativas.

Rubén es un interno-estudiante de segundo año que no regala sonrisas fácilmente. Su mirada penetrante intimida a algunas profesoras, mientras su actitud segura y su cumplimiento con las tareas, conquista a otras. A los pocos días que llegué al penal, cuando escuchó que nunca había probado el reviro<sup>38</sup>, me ofreció cocinar para mí. *“Le traje lo que le prometí”*, me dijo al día siguiente, mientras me entregaba un recipiente mucho más grande de lo que puedo consumir, el primer reviro de mi vida en Misiones –ese que varias personas dentro y fuera del penal me habían ofrecido, pero tardaba en llegar– y una invitación a un vínculo de reciprocidad que solo es posible desde el reconocimiento de dos extremos con capacidad de *dar* (Mauss, 2012 (1924); Waldram, 2009). Desde este gesto, su mirada me dejó de resultar intimidante (notas de campo, 28.08.2019).

Cuando me voy acostumbrando a que los miércoles sean días particularmente movidos a nivel afectivo en el penal –ya fuera por las visitas o por su ausencia–, la realidad supera mis expectativas y me sorprende una vez más. Los gestos del director expresan preocupación, sale de la oficina dando pasos largos y cruza las rejas hacia los pabellones. La información confidencial suele durar poco en las prisiones, así que para ese momento yo ya me he enterado de lo que pasa: Rubén será trasladado a una cárcel para mayores.

Como piezas de un rompecabezas, fui recordando momentos de las últimas semanas: su cumpleaños número 21, su ausencia en el evento por el día del docente por un castigo, sus cada vez más frecuentes salidas del aula en la última semana –*“cuando pienso mucho, salgo del*

---

<sup>38</sup> Plato típico de la región, en base a harina, agua y grasa, cuyo consumo se asocia particularmente a sectores en situación de pobreza (Haugg, 2016)

*aula. Pensar mucho te puede enfermar, ¿no?”* (notas de campo, 12.09.2019)–. Recordé aquel momento en la entrevista:

*Rubén: Me acuerdo que llegué acá con 59 kilos (...) Primero no quería hacer (deporte) de vergüenza, te da vergüenza, si vos venís re consumido y el otro grandote (sonríe). Le da vergüenza a uno, uno se siente medio sacado. Después no, después empezás a subir y ya...*

*Adriana: Pasó la vergüenza...*

*Rubén: Sí, sí, ahora tengo 70 kilos, así. Hace un año y cinco meses que estoy acá. Cambié muchísimo. Mi carácter mismo cambió, así. Yo le digo a mi mamá que estoy estudiando y ella se queda contenta, (...) no quiere ni que me lleven de traslado. Yo el viernes cumpla 21, viste, yo no sé si me trasladan. Yo pedí, si me trasladan, (que sea) a un lugar donde yo pueda seguir la secundaria. Sino no me va a servir nada todos estos años... (Entrevista con Rubén, alumno-interno de segundo año)*

En los siguientes días, las expresiones de algunas docentes al enterarse del traslado de Rubén me mostraron que seguíamos procesos semejantes en el esfuerzo por armar el rompecabezas. Primero, intentar entender por qué y luego, qué significaría para él este cambio.

Sobre el por qué del traslado, se sabe que la correccional de menores alberga jóvenes hasta los 21 años, pero el reglamento de organización interna de unidades penitenciarias, en el artículo 2º, incluye la posibilidad de ampliar la edad hasta los 25 años en casos excepcionales (Misiones, 2001); ¿sería posible que el equipo escolar tenga voz para negociar la excepcionalidad? El traslado abrupto de Rubén permite repensar los esfuerzos institucionales por ser una escuela más que me mencionaron desde la primera reunión con la dirección de educación en contexto de encierro de la provincia. A pocas semanas de terminar el trabajo de campo, soy testigo de un desencuentro entre los sistemas de justicia y penitenciario, y el sistema educativo: extramuros, el reto para la escuela es el abandono de los estudios por parte del estudiante, ya sea por motivos que responden a su situación personal o familiar. Intramuros, a esto se suma la posibilidad de que la deserción escolar sea impuesta por la institución marco que se atribuye la potestad de decidir sobre tiempo y espacio ocupado por la persona privada de libertad, de reubicar al sujeto –ahora objeto– y, con ello, anular los esfuerzos que antes tildó como manifestación de buena conducta.

La (aún) poca oferta de educación secundaria en otros centros de detención agrava la situación, pues dificulta alcanzar el potencial funcional de la educación. Ahora bien, el efecto va un paso más allá. Dos profesores/as de la escuela en la prisión hicieron referencia en las

entrevistas a que el espacio cotidiano y el aprendizaje se construyen en el encuentro de subjetividades. Así, se evita un aprender descontextualizado y se busca un aprehender conceptos desde la experiencia, de manera que no será lo mismo saber definir solidaridad que ser solidario en la cotidianidad, explica una docente. El traslado –como objeto– de la persona estudiante niega la existencia e importancia de estos vínculos y el rol de los procesos interpersonales que tanto alumnos-internos como docentes resaltaron como ejes centrales en la experiencia educativa dentro de la prisión. Que el traslado a tres meses de terminar el año escolar sea posible, demuestra que, a pesar de los esfuerzos por ser una escuela más, primero está la prisión y las reglas de castigo-control impuestas desde las esferas judiciales, luego, las reglas y prioridades de la escuela y sus protagonistas.

En cuanto a la segunda pregunta del rompecabezas, qué significa el traslado, el equipo de la escuela se preocupaba porque Rubén perderá el año escolar y, con ello, el esfuerzo invertido los últimos siete meses (notas de campo, 23.09.2019). Esta interpretación sobre dónde se ubicaba la pérdida de Rubén por el traslado –la pérdida del año escolar que representa no recibir el diploma de segundo año– da luces de una concepción de la escuela en la prisión. El peso en *pasar el año* y en recibir el certificado de estudios, con frecuencia es mayor que el del proceso de aprendizaje en sí mismo, pues aumenta el capital cultural en la sociedad macro (Bourdieu y García Inda, 2001). Esto me frena por un momento los sueños de una educación por amor al conocimiento y me devuelve a la realidad de una educación urgente, como herramienta para ampliar las posibilidades de insertarse equitativamente en una sociedad donde la desigualdad se traduce en impedimento de pertenencia al mundo convencional para un sector de la sociedad, arrojándolo hacia otros mundos, entre ellos, el *Umwelt* criminal al que refiere Duguid (2000). No es que los participantes del estudio no mencionaran como motivación para ir a la escuela el gusto de aprender, pero cabe resaltar que siempre que esto se mencionó, acompañó la valoración de las oportunidades que ofrece. En contraparte, la valoración de la ampliación de oportunidades no siempre fue acompañada por el amor al conocimiento en sí mismo.

Sobre este tema, Cordella (1995) reconoce que un punto en común entre la mayoría de estudiantes presos y no presos es que la motivación por participar en procesos educativos se basa en una búsqueda de “*transformación funcional*” que responde a la identificación de jerarquías de poder en la sociedad y al deseo de subir algunos escalones en ella. El autor lo identifica como el reflejo de una ideología individualista, que busca aumentar las posibilidades de reintegración en una cultura dominante, antes que posicionarse críticamente hacia esta (p. 150-151).

En la entrevista, Rubén planteó la valoración del certificado de estudios en la misma línea de la preocupación del equipo docente y de aquella mayoría señalada por Cordella (1995), desde su rol funcional:

*“Yo quiero conseguirme un trabajo legal afuera, que me ayude, que no tengo que andar asustado, que no tengo que tener miedo de volver de vuelta (al penal)”.* (Entrevista con Rubén, alumno-interno de segundo año)

Además del carácter funcional en miras del momento de la reinserción, la explicación de Rubén sobre su asistencia a la escuela en prisión representaba un fenómeno más complejo que el esfuerzo por romper con el mundo criminal. Por un lado, valoraba la escuela en la cárcel porque le disminuía el tiempo de privación de libertad<sup>39</sup>. Por el otro, al permitirle trabajar la mente, se convertía en un instrumento para cuidar su salud mental de las amenazas del encierro. De esta forma, los esfuerzos por cambiar no responden principalmente a un rechazo al mundo social del que fue parte en libertad –entorno que acepta y da sentido a las identidades construidas desde los márgenes (Duguid, 2000)–, sino a un rechazo a la experiencia de prisión. El costo de no pertenecer al *Umwelt* convencional está en que sus instituciones pueden imponerse y, al hacerlo, llevarte a *“perder todo, perdés tus hijos, todo lo que tenés, perdés todito, salís afuera y empezás de cero”*, como planteó Rubén. La cárcel, a través de sus dolores, parece haber alcanzado el efecto de deseo de inhibición de conducta que busca la intensidad del castigo. Lo preocupante, sin embargo, es a costa de qué lo logra.

Había, sin embargo, un aspecto más que motivaba a Rubén a asistir a la escuela en la prisión y que sale de la lógica del sistema penitenciario: que esta le permitía reconstruir la imagen que sus padres tenían de él:

*En mi casa ninguno terminó... de mis hermanos, nadie terminó el quinto año, ¿viste? Y yo quiero demostrar a mi viejo que yo, aunque estando preso, voy a terminar mi quinto año. Mi vieja y mi viejo (...) se alegrarían, sí. (Breve silencio) Sí, porque antes era muy terrible, de chico cuando dejé el colegio tenía 13 años, era terrible. No había forma que me agarren. Ya no me podían educar más.* (Entrevista con Rubén, alumno-interno de segundo año)

Al reflexionar sobre sí mismo, Rubén solía poner en balanza las lecciones aprendidas en distintas facetas de su vida, evaluando esfuerzos y debilidades, y aspectos externos que se convirtieron en ayuda o en obstáculos, según el momento y la situación. Sin embargo, cuando

---

<sup>39</sup> Como parte de los beneficios penitenciarios otorgados por *buena conducta* (Argentina, 2011, art. 140), cuya reglamentación varios internos-estudiantes conocían a profundidad.

se mira a sí mismo a través de los ojos de su padre y su madre, utiliza solo un adjetivo para describirse en el pasado: terrible. Su paso por la escuela da luces de cambio, pero no basta. La posibilidad de reparar simbólicamente no se ubica en el compromiso con el proceso de aprendizaje, sino en el logro que representa terminar la escuela secundaria, pues esto es lo que amplía las oportunidades, haciendo a la educación funcional en el marco del sistema dominante.

Al mencionar “*aunque estando preso*”, Rubén reconoce la dificultad que implica la privación de libertad, pero también apela al estigma derivado de la etiqueta dominante (“*master status*”) de prisionero (Cordella, 1995, p. 147). El hecho de que la escuela en prisión sea como las demás escuelas, le permite aspirar a un nuevo estatus, más allá del de prisionero: ser un estudiante más, acortando la brecha en la lucha por oportunidades al reinsertarse a la sociedad extramuros. La posibilidad de finalizar los estudios obligatorios se convierte en una forma de reparación en la propia imagen, que convierte el paso por la cárcel en una oportunidad para subsanar pendientes previos al encierro. Asimismo, la mirada de Rubén transforma la experiencia individual en un valor colectivo. Acabar la escuela se adopta como un criterio de logro, más allá de las prioridades institucionales que se plantearon al inicio del capítulo, alcanzando también las expectativas sociales. El espacio para la reparación se extiende al nivel comunitario al ubicar el logro en uno como significativo para su grupo de referencia.

En este sentido, hay un giro de tuerca en la lógica detrás de esta motivación en comparación con las anteriores: la valoración de la escuela ya no responde prioritariamente al plano individual enmarcado en las dificultades del encarcelamiento, sino a una expectativa compartida *con* la familia y a un logro que se pondera desde lo colectivo: que uno de los hermanos termine la escuela secundaria se entiende como un cambio familiar, un quiebre en una historia que se repite en espiral. A partir de ello, da pistas para entender la forma en que la experiencia de criminalidad–encierro–libertad no se interpreta en aislamiento, sino desde ser parte de un tejido social que conforma al mismo tiempo que interpreta las concepciones sobre el encarcelamiento.

Desde su propia experiencia, Rubén muestra la permeabilidad de los muros de la prisión y la forma en que lo que ocurre intramuros alcanza a la población extramuros. Así como el estigma de la prisión suele alcanzar los barrios y los círculos directos de las personas privadas de libertad (Cunha, 2014, p. 223), la dimensión colectiva del encarcelamiento puede también tener efectos generados por los logros intramuros. Conscientes de los estigmas del paso por

prisión y del efecto que estos tienen en sus familiares, algunos alumnos-internos como Rubén buscan, en su paso por la escuela en prisión, reparar simbólicamente el daño que sienten han generado a sus familias.

Ricky, alumno-interno de primer año, estuvo detenido 13 meses en una comisaría antes de ser trasladado a la correccional de menores<sup>40</sup>. Las herramientas para concretar el cambio que quería para su vida, las encontró recién al ser trasladado a la prisión: la posibilidad de retomar los estudios y la de incorporarse a una comunidad religiosa. Cuenta que le tomó unos meses recomponerse de *“esos días de bajonazo, de tristeza (en los que) no hay fuerza para estudiar”*. Tan pronto se sintió listo, consiguió los papeles necesarios para inscribirse en la escuela y comenzó un nuevo camino, cuyo andar no tendría el mismo significado de no ser por la incorporación de dos miembros de su familia:

*“Un día, era cumpleaños de mi madre. (...) Y había razonado y le dije ‘no tengo nada que regalarte, mamá, pero voy a regalarte mi esfuerzo, te regalo mis calificaciones’. Y ahora sí me interesa el estudio, me interesa mucho. Como le comenté, tengo una hija, tengo que luchar por ella, buscarme el futuro por ella.”*  
(Entrevista con Ricky, alumno-interno de primer año)

En la cita anterior se ilustra cómo los vínculos con personas significativas impulsan la asistencia y compromiso con el proceso educativo. Ricky no enfatizaba tanto como otros el haber aprendido a valorar a su familia a partir de la reclusión. Él tenía esto claro desde antes: a los 15 años, al enterarse que su pareja de 13 años de edad estaba embarazada, abandonó la escuela y migró a una ciudad más grande para trabajar y responder a las necesidades de su nueva familia. Sin embargo, al poco tiempo comenzó a consumir sustancias psicoactivas en exceso, y abandonó el rol de responsable de la familia que había asumido. Al plantearse aprovechar el tiempo de reclusión para reencaminar su vida, dirige sus esfuerzos a retomar la responsabilidad que descuidó con el inicio de las conductas de consumo y delincuencia. Así, el (buen) desempeño se posiciona como ofrenda que materializa el cambio de actitud, mientras la asistencia a la escuela se ubica como una promesa a futuro que garantiza un vínculo de cuidado hacia su hija. La madre y la hija, dos figuras a las que Ricky siente que les falló en el pasado, se convierten ahora en los ejes de su motivación por asistir a la escuela.

La privación de libertad como castigo por infringir la ley –que castiga también muchas otras culpas asociadas a las conductas de riesgo y a la vida criminal en el pasado– es un llamado

---

<sup>40</sup> La detención de menores en comisarías puede ser observada desde las reglas mínimas de Beijín (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1985) y otras directrices nacionales e internacionales.



de atención ante la conducta, pero no se toma como una respuesta hacia el futuro. Retomar los estudios en reclusión, en cambio, se asume como forma de hacerse cargo de un pendiente postergado. El proyecto de reconstruir un lugar en las relaciones familiares como parte del proceso de preparación para la reinserción, es tomado por Ricky y Rubén desde un posicionamiento como protagonistas y responsables, donde toman la escuela en la prisión como el medio para lograr el proyecto a futuro que se proponen. En la misma línea, otro interno-estudiante señala que *“la escuela es lo más importante (...) (para) enseñar a nuestros hijos el día de mañana...”* (texto escrito por Ale, alumno-interno de segundo año). El rol funcional de la escuela va más allá de su carácter de ampliación de oportunidades en la sociedad dominante y alcanza el de ampliar los recursos para fortalecer sus vínculos familiares.

En paralelo a que el gobierno provincial asuma su deuda con la población y busque ampliar el acceso escolar para la población que en situación de pobreza y vulnerabilidad social no culminó los estudios, algunos internos-estudiantes asumen su propia deuda hacia sí mismos y hacia las personas significativas que tuvieron –o tienen– expectativas hacia ellos. La existencia de la escuela se aprovecha así para abrirle espacio a la agencia personal que la vivencia de encarcelamiento limita; para resistir a ser objetos y actuar como sujetos que se construyen y reconstruyen en sociedad.

Como se aprecia en las historias de Ricky y de Rubén, la valoración de la educación escolar que tienen las personas cercanas impacta en su motivación para asistir a la escuela durante el encarcelamiento. Si la madre de Ricky no ponderara la educación escolar como un recurso, el ofrecimiento de regalarle sus calificaciones no tendría sentido. De igual manera, establecer un continuo entre el no-terminar de los hermanos y su posibilidad de hacerlo, perdería sentido si no fuera porque el finalizar los estudios escolares es considerado un logro en el entorno de Rubén.

Fer, alumno-interno de primer año, lleva este aspecto un paso más lejos en la entrevista: *“para mí es una obligación, porque ya afuera mi mamá me decía que vaya. Me dice que no abandone, que siga...”*. Fer asume la asistencia a la escuela como un deber hacia su familia que cobra sentido al entender el paso por prisión como parte de su historia de vida y no como un paréntesis donde la línea de tiempo se detiene: las responsabilidades no cubiertas en libertad pueden –o deben– asumirse también en reclusión.

Desde el concepto de capital moral de Wilkis (2014) desarrollado en el capítulo anterior, podemos reconocer que, cuando la asistencia a la escuela representa una obligación moral

compartida en consenso intrafamiliar, los alumnos-reclusos la incluyen en la negociación de su posición social dentro de las familias. Que la escuela dentro de la prisión sea considerada una escuela como cualquier otra respalda que el esfuerzo por culminar la secundaria sea incluido como parte de la negociación en términos semejantes a los que representaría una escuela en libertad.

En los tres casos, si no fuera porque esperan que yo entienda las valoraciones y deberes morales que sostienen con sus familias, no las incluirían sin mayor explicación en sus narrativas en el marco de la entrevista. Esto es, desde sus interpretaciones del contexto –que al mismo tiempo dialogan con las nociones de sus referentes extramuros– Fer, Ricky, y Rubén dan como natural que la asistencia, las buenas calificaciones y la finalización de los estudios escolares sean entendidos como un logro en la sociedad. Desde ese lugar, presentan su aspiración al certificado de estudios como un camino al cambio. Este cambio con potencial reparador complementa el reconocimiento individual de déficit y la valoración de los bienes materiales y sociales perdidos, como se presentó en el capítulo tres. Ahora, el cambio que viven desde su reclusión está en aceptar las convenciones sociales y firmar un contrato con los valores compartidos por el sector dominante de la sociedad.

### **5.3 Performar la (re)socialización en una escuela como todas**

Como planteé en la introducción, la resocialización –de la mano de la rehabilitación– es una de las funciones que asume el sistema penitenciario durante la privación de libertad de tránsito de las personas. A pesar de los indicadores que la confrontan en la práctica y del intenso cuestionamiento desde los tiempos en que Martinson (1974) proponía que nada funciona si la meta es rehabilitar en vez de disuadir, la meta sigue siendo que el paso por la prisión disminuya las probabilidades de reincidencia o reingreso. En esta línea, desde la directiva de la prisión se resalta la importancia de poner pautas y obligaciones de convivencia, “*porque no cumplirlas los trajo acá*” (entrevista con autoridad penitenciaria, 01.10.2019).

Ese aprender a socializar aislado de la sociedad, o aprender a nadar sin agua, como ilustra Eugenio Raúl Zaffaroni (2012), forma parte de la prisión moderna y es tomado en cuenta por los juzgados al evaluar las medidas de progresión para acceder a beneficios de reducción de condena. Así, los internos e internas deben demostrar su resocialización al equipo penitenciario por medio del cumplimiento de conductas deseables –aunque las pautas y expectativas no

siempre se transmitan con claridad, lo que genera en los internos e internas una sensación de “*caminar sobre cáscaras de huevo*” (Crewe, 2011, p. 509)–. Como he mostrado en los capítulos anteriores, en el espacio del presente estudio se puede reconocer que las valoraciones de resocialización no se alimentan únicamente del discurso institucional, sino que también surgen y se construyen desde la población en reclusión, por ejemplo, cuando manifiesta afectos positivos –entusiasmo, orgullo, etc.– generados por el reconocimiento personal y familiar de cambios en relación con características personales que en el pasado resultaron problemáticas.

En esta sección, revisaré la forma en que los estudiantes-internos adoptan prácticas escolares tradicionales y, a través de ello, convierten a la escuela dentro de la prisión en un escenario donde desplegar actitudes y capacidades que reflejan su proceso de (re)socialización<sup>41</sup>. Comenzaré por analizar el uso del espacio físico y visual como medio de comunicación, para luego abordar los roles asumidos dentro del espacio educativo.

Las dinámicas de la prisión promueven que quede mucho contenido no dicho, muchas vivencias que no encuentran oídos que las atestigüen. Por ello, me resultó interesante establecer un puente entre las experiencias observadas-participadas y los temas conversados con los mensajes silenciosos y dislocados de la relación construida en el proceso de investigación: aquello que transmite el ambiente físico del aula, donde la forma de interactuar con el espacio y las marcas gráficas que en él se plasman se cristalizan como fuente de información. En el espacio físico conviven marcas de la institución educativa, de los y las docentes y de los internos-estudiantes; la institución penitenciaria brilla por su ausencia, lo que respalda la propuesta de que el espacio educativo es independiente, es *otro lugar*.

La institución educativa se hace presente, principalmente, a través de algunas repisas atiborradas de libros a disposición de quien quiera leerlos y armarios cerrados con llave, dentro de los cuales los alumnos-reclusos saben que hay materiales que podrían ser de utilidad –“*Una profesora escribe en la pizarra con una tiza muy pequeña. Se escucha a un interno-estudiante ‘en el armario hay una bolsa llena de tizas, pero está con candado; es el colmo; no puede ser...’*” (notas de campo, 30.08.2019)–.

En las paredes del aula, a la altura de la vista, los y las docentes han ubicado materiales útiles para el aprendizaje: un mapa, un calendario, los escritos sobre la pizarra, que se plasman

---

<sup>41</sup> Opto por relativizar el *re* de la resocialización siguiendo los debates sobre la porosidad de los límites entre las conductas nuevas y las preservadas del pasado, y desde el reconocimiento de que la exigencia de reconfiguración del repertorio para la socialización puede vivirse como una forma de violencia (Duguid, 2000, p. 66).

y luego reemplazan por uno nuevo cada día. También elementos decorativos: una imagen de estudiantes recortada de una revista y una imagen de Sarmiento, el polémico héroe de la educación. Asimismo, cuelgan algunos productos de actividades realizadas en el aula, donde los alumnos-internos plasman sus aprendizajes escolares, como papelógrafos de la clase de economía sobre producción local, la planificación y evaluación del evento organizado por los estudiantes, o un ejercicio de reflexión emocional donde cada estudiante de segundo año respondió por escrito qué le hacía feliz.

Así, los y las docentes siguen las pautas institucionales y condicionan el aula *como en cualquier escuela*. Cabe señalar que el cuidado del aspecto del aula es una tarea asumida especialmente por las docentes. Algunos ejemplos de esto son que, luego de unas semanas de pedir que levanten los papeles del suelo, una docente lleva un basurero confeccionado en su tiempo libre, forrado en tela, con el nombre de la escuela, o que, al ver que algunas cartulinas se están despegando, otra docente pide dedicar un momento a arreglarlas.

Si bien dentro del aula no hay un solo cartel con mensaje por parte de la institución penitenciaria, como vengo explicando desde varias aristas, el penal no se queda afuera del aula, sino que ingresa una y otra vez. Y, lejos de ingresar de manera disruptiva desde agentes del sistema penitenciario, lo traen una y otra vez los estudiantes-internos.

Entre las cuatro paredes, cuando se dirige la mirada hacia abajo, los pupitres donde se sientan los internos-alumnos expresan un mundo discursivo alterno. Un análisis cuantitativo de símbolos mostraría que la cantidad de expresiones desde los alumnos-internos en las mesas y sillas es contrincante de los intentos de sus docentes por poner el aprendizaje como protagonista del espacio visual del aula: dibujos, frases y firmas se atiborran sobre la madera y abren paso a otros discursos, a voces que, en silencio, se superponen a la de las y los docentes. Un análisis cualitativo, permitirá conocer qué se expresa a través de este paisaje visual.

Recién llegada a la escuela del penal, ocurre algo que llama mi atención. Un estudiante-interno de primer año pasa cerca de quince minutos de clase escribiendo en su pupitre. Es más que una distracción común de estudiante. Escribe rápido, concentrado, con evidente carga emocional. Su manera me resulta casi catártica. Escribe un largo texto en la mesa, se arrodilla en el suelo y continúa escribiendo en su silla. En paralelo, la clase continúa sin que nadie parezca inmutarse. No deja de escribir hasta que acaba la clase. Al día siguiente, el interno-estudiante sale en libertad, lo que podría explicar la premura en dejar marca en la escuela, en quedar grabado en el espacio. Aquí surge una interrogante que me acompaña las siguientes

semanas. ¿Qué tienen por expresar los estudiantes-internos y de qué manera el espacio físico se vuelve un canal para hacerlo?

Expresar por escrito, en las paredes, en los pupitres, en las sillas, se convierte en una forma de permanencia del discurso. En la misma línea en que Carrington (2009) se aproxima al graffiti, evito entenderlo como arte o como vandalismo, y me enfoco en las marcas en el espacio como texto que abre un camino hacia la narrativa social (p. 422). Para mí, leer las mesas se vuelve pronto un hábito en los momentos de poca actividad a observar-participar.

Al comienzo, leo las mesas como radiografías de las preocupaciones que entran al aula. Con frecuencia los internos-estudiantes expresan verbalmente que en el penal no se tiene amigos –lo que escucho y cuestiono también en otras prisiones–, que se habla poco y se confía menos. Por ello, me llama la atención que dejen fluir emociones y las plasmen en un espacio tan público como el pupitre. Una mirada más cercana y un contraste con las entrevistas me permite reconocer que hay preocupaciones que se comparten y otras que no. Las mesas transmiten formas de resistencia y de tristeza aceptada socialmente en la cárcel, aquellas que se (d)enuncian desde distintos grupos de pertenencia (tabla 5).

Tabla 5: *Discursos de internos-estudiantes en el espacio visual*

<b>Temática</b>	<b>Ejemplos<sup>42</sup></b>
Situación jurídica	Yo no fui Quiero salir de aquí LIBERTAD PARA SANTIAGO
Vínculo con la madre	TE AMO MAMÁ Quiero estar con mi madre
Contenido religioso	Jesús perdoname DIOS TE AMA
Frases de cultura popular	Violencia es mentir (canción del Indio Solari) Deja que pase un momento el tiempo (po) (canción de Tito y la Liga)
Transgresión de la legalidad	Kiero Fazo Dibujo de planta de marihuana
Autorreferencial	Escribir nombre propio y lugar de procedencia Dibujar tatuajes, trasladando la marca de la piel al aula
Sexualidad	Dibujo de mujer voluptuosa Referencia a homosexualidad de otros

<sup>42</sup> Respeto las mayúsculas, minúsculas y ortografía de los enunciados.

Así, se puede reconocer que está permitido mostrar cierta conexión emocional y frustración, pero no toda la que cargan. En las mesas, se hacen públicos los deseos y dolores socialmente aceptados: el deseo de la libertad, el extrañar a la madre, la identificación con o pertenencia a una comunidad específica. En contraste con las canciones románticas que me recomendaron escuchar, a las que refieren en las mesas son de crítica sociopolítica o dedicadas a comunidades de personas con adicciones. También hay dolores y deseos privados, que se mantienen al margen del espacio visual del aula: la inseguridad de sentir distante a la pareja o de no ver a los hijos, el temor a ser víctima de violencia, las preocupaciones a futuro. Parecen ser contenidos vividos de forma más profunda, más personal, aunque resulten tan comunes en este lugar como querer una galleta extra con el almuerzo. De esta forma, el discurso subalterno es posible dentro de ciertos límites, que se construyen dentro de- y responden a lo que es aceptable en el espacio penitenciario.

El acto de marcar los pupitres es al mismo tiempo transgresión y adhesión a pautas de conducta construidas socialmente. Por un lado, transgrede las reglas top-down generales de la escuela, difundidas casi como sentido común: no dañar el mobiliario de la institución. Desde las particularidades y el aferrarse a contenidos o intereses que mantienen un vínculo con sus identidades e historias, infringe también las expectativas silenciosas de control de la individualidad y ruptura con el pasado que denota al sistema penitenciario. En los casos en que el contenido está cargado de afectos, cuestionan incluso ciertas reglas construidas de forma reticular entre internos, que promueven limitar la exteriorización de las emociones interpretables como vulnerabilidad, analizadas ya en el capítulo cuatro. Esto, sin embargo, con el cuidado de no exponerse más de lo aceptable; se trata así de una confrontación a medias, que se frena antes de romper con los pactos internos.

En contraparte con las normas que transgrede, el acto de escribir en los pupitres preserva una costumbre escolar extendida, una forma de relacionarse con el espacio que se encuentra frecuentemente en las escuelas extramuros: dejar marca y, con ello, declarar *yo estuve aquí*. Así como su participación en esta investigación, sus marcas en el espacio no buscan anonimato: a los pocos días de ingresar a la escuela, Daian (alumno-interno de primer año) replica el tatuaje que lleva en el brazo en una silla; un “*Antifama*” con la A dentro de un círculo, una corona, un león, se convierten en firmas. Tal como afuera, el estudiante-interno identifica las convenciones del grupo de pares, negocia, y trasgrede dentro de ciertos límites colectivos. De esta forma, al traspasar las pautas de la institución escolar y del sistema penitenciario, se mantiene una pertenencia a la colectividad estudiantil. Tomando los términos de Elsie

Rockwell (2018 [2011], p. 247), propongo que los estudiantes-internos se apropian del espacio de manera que los y las docentes dejan de dominar la palabra en el aula; aunque en silencio, los alumnos-reclusos se expresan fuera de los espacios formales, creando múltiples niveles discursivos en la escuela dentro de la prisión. En ellos, reflejan la capacidad para elegir y expresar de maneras entrelazadas las capas identitarias que los definen aquí y ahora.

Entonces, la primera imagen del aula la transmiten las paredes, donde se ubica el proceso pedagógico y los aprendizajes adquiridos desde las materias del plan curricular. Este paisaje no se interviene desde la transgresión, sino que se protege a través de lo que parece ser un acuerdo tácito. En las paredes está el alumno de una escuela como todas las demás, una identidad que se expresa como estática. Sin embargo, como plantea Jan Blommaert (2005), *“lo que tenemos que recordar (...) es que las etiquetas que presuponen a la identidad como atributos grupales sociológicamente estables son usualmente menos que confiables”* (p. 205, traducción libre). En las mesas –espacio al que solo suelen acceder quienes se ubican en posición de estudiantes– se plasman referentes culturales y expresiones afectivas que complejizan la presentación del yo (Goffman, 1963), incorporando lo aceptado en los códigos de la prisión. En las mesas está el alumno-interno que amplía los discursos sobre su identidad en otro contexto espaciotemporal (Blommaert, 2005). En este sentido, los participantes del estudio construyen su (re)socialización desde la capacidad para diferenciar los espacios, las normas y las transgresiones aceptables, y despliegan capas de su identidad dinámica y expresada de forma cronotópica, según las posibilidades identificadas, como expliqué en el capítulo cuatro.

Al transformar las mesas y las sillas en un lugar de expresión del yo, además de verlo como un espacio donde plasmar temas comunes, lo reconocen como cartas de presentación de la escuela en la prisión y, por tanto, de los alumnos e internos. En el siguiente ejemplo, presentaré una manifestación de la forma en que mi presencia en el campo genera un conflicto en torno a lo que, sin mi mirada, constituía un contenido aceptable.

En el salón hay algunas sillas cojas en las que los alumnos-internos intentan no sentarse. Pero el asiento más evitado es uno con un gran dibujo fálico. Cada vez que a alguien le toca sentarse en él, sin decir nada, lo cambia de lugar con otro –*“¿tú también hacías eso?”*–, pregunta entre risas quien lee mi texto; *“pues sí, discretamente ¿tú no lo harías?”*–. Así, cada día, la silla circula en silencio por el salón.

Uno de los días en que Piojo visita el aula, se acerca a mí y, bolígrafo azul en mano, comienza a rayar con vehemencia. Que el bolígrafo sea azul puede ser un dato irrelevante, pero la casualidad de que coincida con el color que antes señalaron como el de la policía tiñe de simbolismo la anécdota. Me fijo y noto que es la silla con la representación fálica que, en sus paseos por el aula, ha llegado a mi lado. Piojo nota que lo estoy mirando, me devuelve la mirada y continúa. Con la vista fija en su cometido, ceño fruncido y una voz más seria de lo usual en él, (me) dice: “*no está bien esto; da mala imagen*” y sigue tachando hasta que en la silla solo queda una gran mancha color policía. Piojo me ubica, además de como estudiante mujer con interés en conocer las dinámicas de la escuela, como nueva portavoz de la realidad de la prisión. De todas las trasgresiones que hay en el paisaje visual, el que considera que da *mala imagen* y que opta por eliminar de mi visión es el que representa la sexualidad masculina.

Resulta central mencionar que, si bien había gráficas superpuestas, no encontré ninguna otra que hubiera sido tachada como esta: de ahí interpreto el acto en relación con mi presencia. De esta forma, los internos regulan los discursos que los presentan ante la sociedad. Desde la propuesta de geosemiótica de Scollon y Wong Scollon (2003), se puede interpretar la acción de Piojo como respuesta a considerar el contenido gráfico y su mensaje como fuera de lugar ahí y en ese momento, pero, particularmente, ante el nuevo público que lo presencia. Como el cartel de “abierto” que se apaga por las noches en el supermercado para que no se le tome en cuenta, la expresión de la sexualidad masculina se censura y se convierte en semiótica negada ante mis ojos.

Más allá de las nociones sociales de pudor, el actuar de Piojo refleja el especial cuidado hacia temas relacionados con la sexualidad –como los derechos y las violencias– que hay en la prisión y en la escuela dentro de ella, donde la mayor parte del equipo trata estos temas con pinzas o los evita, a fin de no remover posibles sensibilidades dentro del grupo de internos-estudiantes. Esto aumenta los retos ya presentes en las demás escuelas para implementar las estrategias y contenidos de la ley 26.150 de educación sexual integral en Argentina, que busca ser una herramienta para cumplir los lineamientos de convenciones sobre derechos de la infancia y sobre eliminación de discriminación contra la mujer, entre otras (Argentina, 2006b).

Bosworth (1999) reconoce que, dentro de la etiqueta impuesta de criminal, las personas privadas de libertad pueden negociar particularidades y, con ello, resistir a la etiqueta única. En el caso anterior, Piojo busca anular del imaginario sobre los internos penitenciarios las conductas de transgresión asociadas a las prácticas sexuales. A través de ello, prioriza y



muestra la atribución que más le preocupa evitar. De esta forma, expresa su (re)socialización a partir de seleccionar las características que identifica como negativas desde su interpretación de lo aceptable y lo condenatorio socialmente, y censurarlas.

En cuanto a los roles que se asumen en la escuela-escenario, resulta importante tomar en consideración que estos se construyen tanto desde la colectividad como desde la individualidad. Asimismo, el terreno referencial es la experiencia escolar previa al encarcelamiento y las nociones compartidas sobre la escuela en la sociedad.

A Ricky lo conocí dos veces: una, en mi primer día, a través de los comentarios de directivos y docentes: buen alumno, cumplido, responsable, “*lo máximo*”, pero ahora está “*en un bajón*” (notas de campo, 21.08.2019). El equipo muestra así disposición para diferenciar el *ser* del *estar*: quien encaja en la definición de buen alumno-interno puede pasar por un periodo que afecte su desempeño. A los dos días, entra al aula un joven que no había visto antes. Camisa a cuadros y cinturón, acicalado, especialmente amable hacia los/las docentes y demás internos-alumnos, participa comprometido en las actividades de las clases. Inmediatamente asumo que es Ricky y pronto confirmo que estoy en lo correcto. Con frecuencia durante las siguientes semanas, escuché halagos o comentarios positivos de los y las docentes hacia su desempeño, hacia sus actitudes, hacia él. Junto con Tavo, compartía el lugar del alumno-interno modelo de primer año.

En un principio, yo veía críticamente el reforzamiento docente de este rol, pues me parecía que podría ser contraproducente hacia los otros diez o doce estudiantes-reclusos que participaban de las clases sin que se les reconocieran tanto los esfuerzos. Reconocía que la preocupación era mía, heredada de estudios y nociones previas. Por el contrario de mis sentimientos, durante mi presencia, los alumnos que no encajaban en la etiqueta de “*buenos alumnos*” no expresaron en ningún momento molestia por esta diferenciación, sino que se acomodaron en el lugar del alumno promedio o problemático, manteniendo la poca participación espontánea en el aula, la presencia itinerante y la tendencia a expresar que *no entendían nada*.

Esta forma de relacionarse entre profesoras/es y alumnos-internos alcanzaba una esfera que en ese momento yo no percibía. Lo que se celebraba no solía ser la capacidad cognitiva o un tipo de inteligencia sobre otro, sino el compromiso y el cumplimiento con las tareas de la escuela, es decir, el comportamiento entendido como una elección. Si nos aproximamos a cada forma de *ser en el aula* como la elección de un papel dentro del repertorio de la obra por actuar,

cada alumno-interno asumía un rol que podría encontrarse también en las escuelas extramuros. Y, cada rol, tenía la respuesta de los y las docentes coherente con la que encontraría en las demás escuelas.

En la escuela dentro de la prisión, sin embargo, al expresar la valoración del estudiante modelo, los y las docentes dan un reconocimiento hacia la capacidad por elegir los roles más deseados en la sociedad y por adaptarse a ellos. Y, ¿no es eso a lo que aspiran las medidas de resocialización de la prisión? El ser una escuela más, a través de esta dinámica, hace un pacto con las formas deseables de interacción en la cultura dominante, donde se construyen también los fines de la prisión moderna. Mi mirada cuestionadora —que, desde afuera se preocupaba por el peligro de perpetuar estructuras de poder— perdía de vista un elemento central: la resignificación de las prácticas cuando se trata de una institución dentro de otra. La construcción del espacio educativo, de los vínculos posibles y de los roles disponibles se enmarca en las expectativas de resocialización de la prisión. Así, la escuela se vuelve un lugar donde performar la capacidad de adaptación a posiciones y expectativas sociales —más que a reglas— para la reinserción a la sociedad extramuros.

Como en cualquier otra escuela, los internos-estudiantes aceptan las diferencias intragrupo. En cambio, resisten a que se considere que sus posibilidades como colectivo sean distintas a las de las demás escuelas:

*En clase, un docente da retroalimentación sobre una evaluación calificada de la semana anterior.*

*Docente: Pasa afuera también, pero estar en encierro, puede afectarles de cierta manera, que la inseguridad al responder sea mayor.*

*Pablo (interrumpe, con seriedad): ¿Como qué?*

*Docente: Eso (...) si nos pasa a todos, también los profesores a veces dudamos.*

*También pasa afuera, pero acá puede acentuarse...*

*Jorge emite una leve risa, mientras se pinta la rodilla; Pablo cuestiona nuevamente. (Notas de campo, 03.09.2019)*

La propuesta del docente parece responder al reconocimiento de los obstáculos de la vivencia en reclusión que pueden interferir con los procesos de aprendizaje, a pesar de las motivaciones y compromisos de los internos-estudiantes (Thomas, 1995). Sin embargo, algunos reclusos-estudiantes rechazan la idea de que las condiciones de estudiar en encierro puedan afectar su desempeño. Antes que tomarlo como una forma de comprensión de dificultades o efectos del encarcelamiento a nivel sensorial, cognitivo o emocional, reclaman el reconocimiento de su capacidad para desenvolverse en el ámbito educativo más allá de los

retos. Al final de esa clase, el docente informa que su área se encargará de un acto de la escuela e invita a los estudiantes-reclusos a participar en la organización. Pablo se ofrece primero, le siguen Esequiel y Guerrero. La capacidad para ser estudiantes de una escuela como todas puede demostrarse dentro y fuera del aula.

La siguiente semana, algunas y algunos docentes, con ayuda de los alumnos-internos visten de celebración al salón de usos múltiples. Como en cualquier escuela, se arma un telón blanco y celeste que remite a la bandera de la Argentina, se cuelga una imagen de Sarmiento y letras de papel que enuncian la actividad a celebrar; como en cualquier escuela, un parlante y un micrófono frente a asientos colocados en filas, donde se sentarán los y las asistentes: los equipos de las escuelas primaria y secundaria, internos-alumnos y no alumnos, ninguna autoridad penitenciaria, ni guardias, excepto los que cuidan la reja entre el salón y los pabellones.

El acto me sorprende por su solemnidad: comienza con Ricky y Esequiel como abanderados –uno carga la bandera argentina y el otro, la de Misiones–, acompañados de cuatro escoltas, Tavo, Axel, Sheff y Pedrito. Todos con vestimenta y peinado especialmente cuidados. De forma protocolar, comienza el ritmo de la nación *oíd mortales, el grito sagrado, libertad, libertad, libertad*, que es seguido por la grabación de una guitarra y un acordeón, *bajo un hermoso y dulce cielo guaraní, reluce eterna la aurora feliz*. Al finalizar ambos himnos, el discurso del director de la escuela secundaria que establece un continuo entre la escuela de la prisión para adultos y esta; la emoción del equipo docente al oír el discurso de dos estudiantes; un espectáculo de baile preparado por Guerrero y Jaime con apoyo de un docente, seguido por otro de canto y guitarra, a cargo de Esequiel y Guerrero. Un evento como en cualquier escuela, a excepción de que algunos alfileres del telón de fondo desaparecen para convertirse en agujas de tatuar, mientras se extraña a un alumno-interno que no pudo asistir porque está castigado bajo el régimen penitenciario. Más allá de ello, los internos-estudiantes presentes tienen la oportunidad de expresar su identidad de estudiantes a través de sus acciones, y abrazan con naturalidad las tradiciones, mientras despliegan con orgullo sus aprendizajes previos y nuevos sobre las formas de actuar en sociedad.

Collins (1995) propone que la prisión tiene sombras que repiten un currículum oculto que coopta con una educación al servicio del panóptico denunciado por Foucault. Plantea que, mientras se importen currículums convencionales y no se permita que los estudiantes-internos se involucren en la selección de temas y textos relevantes, se continuará definiendo en el

ámbito educativo la forma en que la ciudadanía debe leer el mundo. Considero que, si bien es un planteamiento sumamente interesante y con potencial transformador, deja fuera de vista un aspecto que resultó central en el contexto donde se desarrolló esta etnografía: la importancia que los estudiantes-internos atribuyen a conocer las expectativas sociales y demostrar su capacidad para cumplirlas. La escuela se convierte en un lugar físico y simbólico donde demostrar que se sabe *ser en sociedad*. Y esto no se da solo desde los alumnos-reclusos estrella, como Ricky o Tavo, sino desde cada uno, que se ubica en un papel que considera aceptable y coherente con sus posibilidades y aspiraciones. En relación con este punto, un docente resalta:

*Los actos, o las entregas de libretas, las mismas notas, en esos contextos se resignifican, porque son experiencias que ellos mismos tal vez no esperaban en una cárcel. Entonces, ahí ya es especial. En otras escuelas afuera habría que revisar esas prácticas y ver si son necesarias. (Entrevista con docente de segundo año de escuela en contexto de encierro)*

Preservar el programa, el tipo de evaluaciones y las expectativas que se tienen en cualquier escuela se vuelve un impulso para lo anterior. ¿Es posible un punto de encuentro entre la propuesta de Collins y la realidad local? Creo que sí, siempre que se asuma el reto de incorporar los aprendizajes generados desde las minorías –o, en este caso, desde las escuelas que aspiran a ser *como las demás*– para fortalecer la educación en general. ¿O es que en las escuelas en espacios convencionales, los y las estudiantes no tienen el potencial de fortalecer el plan curricular desde sus propias propuestas? ¿O es que en las escuelas en general no es importante impulsar la ciudadanía y el compromiso con el desenvolvimiento social? Lo que nos dicen los estudiantes-internos a través de sus actos es que valoran la posibilidad de demostrar que saben cómo funcionar de forma adaptada en la sociedad. Eso no significa que la sociedad tenga que quedar tal como está: en una sociedad más justa y abierta, ellos también podrían demostrar su capacidad para encajar.



## 6. Reflexiones finales

Conocer el estatus de la educación en el contexto penitenciario exige la incorporación de las diversas voces involucradas. La variedad de valoraciones intra- e intergrupales incorpora la institucionalidad de la escuela como parte de un discurso macro, y la superan al alimentarse de las historias de vida, las nociones del sí mismo y las perspectivas a futuro, cada una construida social y contextualmente, en diálogo con distintos cronotopos.

Los significados atribuidos a la educación en la prisión guardan estrecha relación con lo que implica vivir la experiencia de encarcelamiento, pero también se tiñen por las prioridades de cada interno-estudiante en relación con el papel que esperan asumir en el presente y en el futuro en la sociedad, a nivel micro y macro. El reconocimiento de la capacidad de cada uno para (re)construirse a sí mismo y, desde ahí, para incorporar los aprendizajes escolares y de la adversidad a su identidad, es un punto de partida que les permite interpretar su paso por la escuela como un acto transformador. En este sentido, no es lo mismo ser un interno que estudia que ser un interno-estudiante. Una escuela que busca constantemente su autonomía dentro de la prisión tiene el potencial de ofrecer un nuevo espacio donde construir y practicar nuevas facetas de la identidad que permitan constituirse como sujeto integral.

La ampliación de oportunidades a futuro para superar la exposición a la vulnerabilidad económica y social fue señalada como una importante motivación para asistir a la escuela en prisión. Sin embargo, la función que se le atribuye a la educación teje la complejidad de distintos niveles que se entrelazan. Por un lado, los asociados principalmente a las condiciones de encarcelamiento. En relación con ello, el beneficio que representa la educación durante el encierro es un aspecto clave para los internos-estudiantes participantes del estudio. Pero no solo el beneficio penitenciario entendido en lenguaje “*tumbero*”, como el avance en la progresión y posible reducción del tiempo de privación de libertad, sino también los *otros* beneficios posibles, como el quiebre en la rutina, la protección ante los diversos dolores de la prisión y, a través de ello, el cuidado de la salud mental, el brindar un espacio para relaciones imposibilitadas en la vida en los pabellones y la posibilidad de verse y ser vistos como actores comprometidos con su desarrollo personal, poseedores de capitales sociales, culturales y morales, reconocidos intra- y extramuros.

A lo largo del texto, las vivencias compartidas se plasman y se expresan a través del cuerpo, al mismo tiempo que el cuerpo expresa los cambios vividos: kilos más y kilos menos; tatuajes en el corazón o interrumpidos a la mitad, cicatrices y heridas abiertas, cortes de pelo, miradas, sonrisas. Se trata de cuerpos que hablan sobre cómo los participantes de esta investigación cambian e interpretan sus cambios según las posibilidades y prioridades personales, siempre en diálogo con los grupos de pertenencia, como son los núcleos familiares, los pares, etc. Estos cuerpos sobre los cuales el sistema penitenciario y el de justicia deciden ubicación, posibilidad de movimiento y de vivencia del tiempo, preservan libertad para transmitir emociones, vínculos y sueños que cargan consigo.

Los vínculos familiares como eje de las prioridades de los internos-estudiantes no pierde relevancia al interpretar el estatus de la escuela dentro de la prisión. En el capítulo cuatro presenté las formas en que algunos informantes, incluso cuando la iniciación laboral se vivió como una demostración de que contaban con capacidades para sustentarse de forma independiente, optaron por asumir un rol de proveedores de sus familias nucleares antes que experimentar esa capacidad para auto-sustentarse como una puerta hacia una vida adulta independiente. El apoyo a la familia en situación de vulnerabilidad se construye, así, como una responsabilidad u obligación y, responder a ella, aumenta el capital moral. En el contexto de encierro en la correccional de menores, esta forma de acumulación se limita de forma significativa, de forma que algunos internos buscan otras posibles responsabilidades a asumir. De ahí emerge el imperativo de resaltar la participación en la escuela como logro social, y de transmitir los aprendizajes durante el encarcelamiento para cambiar dinámicas interpretadas como negativas en sus grupos de referencia.

La legislación que impulsa la educación en contexto de encierro en la provincia expresa un compromiso con la ampliación de cobertura y acceso al derecho a la educación. La educación en sí misma, sin embargo, cambia su sentido cuando se ubica en contextos particulares. Más allá de qué tanto la escuela en prisión logra convertirse en una escuela más, el acto mismo de ofrecer y esforzarse por serlo no niega la diferencia con las demás, sino que la resalta y se posiciona hacia ella desde la resistencia. El mensaje que se envía es claro: la detención en una prisión no debe implicar un trato diferenciado en relación con otros derechos a parte del de la libertad de tránsito.

La tensión en torno a la inclusión del personal penitenciario en los procesos de la escuela se convierte en un tema clave. Por un lado, evitarlo apunta a preservar la autonomía de la

escuela, en su carácter de una escuela más. Esta resistencia se vuelve necesaria desde un posicionamiento político y una aproximación a la persona privada de libertad como parte de la ciudadanía. Por el otro lado, la búsqueda de puentes entre la escuela y la prisión responde a un conocimiento interno sobre las dinámicas de la prisión y ciertas prioridades de los internos potencialmente estudiantes: el reconocimiento del personal penitenciario de los esfuerzos y adaptaciones a las normas sociales por parte de los internos puede traducirse en una disminución del tiempo de privación de libertad por medio de informes positivos y esto, guste o no, motiva la participación regular en la escuela.

Desde este lugar, los actores y actrices involucradas en la escuela en la prisión la convierten en un espacio donde los internos-estudiantes a) reflexionan sobre las formas de pertenencia a la sociedad antes de la detención, b) reparan simbólicamente su pasado a partir de la incorporación de herramientas que les permitan nuevas aproximaciones relacionales a familiares y sociedad en general, y c) despliegan capacidades individuales y grupales para demostrar la capacidad de adaptación y el contar con recursos de socialización que los habilitan para una reinserción óptima. De esta manera, los alumnos-internos encuentran en el vínculo con la escuela y su equipo el espacio para expresarse como sujetos reflexivos, capaces de reconocer las normas, valores y expectativas sociales de distintos contextos y responder a ellos.





## 7. Referencias bibliográficas

- Argentina. (2006a). *Ley de educación nacional N° 26.206*.
- Argentina. (2006b). *Ley de educación sexual integral N° 26.150*.
- Argentina. (2011). *Ley de ejecución de la pena privativa de la libertad N° 26695*.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1985). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores -Reglas de Beijín*.
- Bachman, J. G., & Schulenberg, J. (1993). Consequences of adolescent drug use: Impact on the lives of young How Part-Time Work Intensity Relates to Drug Use, Problem Behavior, Time Use, and Satisfaction Among High School Seniors: Are These Consequences or Merely Correlates? *Developmental Psychology*, 29(2), 220-235.
- Behan, C. (2014). Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation, and the Potential for transformation. *Journal of Prison education and reentry*, 1(1), 20-31.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.  
<http://site.ebrary.com/id/10298189>
- Blommaert, J., & De Fina, A. (2017). Chronotopic identities: On the timespace organization of who we are. En A. De Fina, D. Ikizoglu, & J. Wegner (Eds.), *Diversity and super-diversity: Sociocultural linguistic perspectives* (pp. 1-15). Georgetown University Press.
- Bosworth, M. (1999). *Engendering resistance: Agency and power in women's prisons*. Ashgate.
- Bosworth, M., Campbell, D., Demby, B., Ferranti, S. M., & Santos, M. (2005). Doing Prison Research: Views From Inside. *Qualitative Inquiry*, 11(2), 249-264.  
<https://doi.org/10.1177/1077800404273410>
- Bourdieu, P., & García Inda, A. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Caimari, L. M. (1997). Whose Criminals Are These? Church, State, and Patronatos and the Rehabilitation of Female Convicts (Buenos Aires, 1890-1940). *The Americas*, 54(2), 185-208.
- Carrigan, J. (2015). Inside the institution of the prison: A researcher's perspective. *Journal of*

- Prison education and reentry*, 21(1), 64-68.
- Carrington, V. (2009). I write, therefore I am: Texts in the city. *Visual Communication*, 8(4), 409-425. <https://doi.org/10.1177/1470357209343356>
- Collins, M. (1995). Shades of the Prison House: Adult Literacy and the Correctional Ethos. En H. Davidson, *Schooling in a «Total Institution»*. *Critical perspectives on prison education*. Bergin & Garvey.
- Consejo Federal de Educación, A. (2010). La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional. Documento Base. En Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, *Resolución N° 391*. <https://bibliotecasabiertas2.files.wordpress.com/2015/04/res391mcecytoct2014ece-1.pdf>
- Cordella, P. (1995). Prison, Higher Education, and Reintegration: A Communitarian Critique. En *Schooling in a «Total Institution»*. *Critical Perspectives on Prison Education* (pp. 147-158). Bergin & Garvey.
- Crewe, B. (2011). Depth, weight, tightness: Revisiting the pains of imprisonment. *Punishment & Society*, 13(5), 509-529.
- Cunha, M. (2014). The Ethnography of Prison and Penal Confinement. *Annual Review of Anthropology*, 43, 217-233.
- Davidson, H. (Ed.). (1995). *Schooling in a “Total institution”*. *Critical perspectives on prison education*. Bergin & Garvey.
- de Sardan, J.-P. O. (2015). *Epistemology, Fieldwork, and Anthropology*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9781137477880>
- De Sousa Santos, B. (2018). Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a las ecologías de saberes. En B. De Sousa Santos, *Construyendo las Epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas* (Vol. 1). CLACSO.
- Drake, D. H., Earle, R., & Sloan, J. (2015). General introduction. En *Handboof of prison ethnography* (pp. 1-16). Palgrave Macmillan.
- Duguid, S. (2000). *Can prisons work? The prisoner as object and subject in modern corrections*. University of Toronto Press.
- Everhart, R. (2001). Between Stranger and Friend: Some Consequences of «Long Term» Fieldwork in Schools. En A. Bryman (Ed.), *Ethnography*. (Vol. 2, pp. 173-188). SAGE.
- Flores, E. (2018, marzo 30). La vida tarefera. Un análisis del censo de tareferos y las políticas estatales. *El Aromo*, 100. <https://bit.ly/3cF3Bya>

- Frasco Zuker, L. (2016). Investigación etnográfica sobre experiencias de trabajo infantil en el noreste argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1205-1216.
- Frasco Zuker, L. (2019). *Cuidar a la gurisada. Etnografía sobre trabajo infantil y cuidado en la localidad de Colonia Wanda, Misiones* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de San Martín.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo Veintiuno.
- Germanotta, D. (1995). Prison Education: A Contextual Analysis. En H. Davidson (Ed.), *Schooling in a «Total Institution». Critical Perspectives on Prison Education* (pp. 147-158). Bergin & Garvey.
- Giorgi, G., & Rodríguez, F. (2007). Prólogo. En G. Giorgi & F. Rodríguez (Eds.), *Ensayos sobre biopolítica: Excesos de vida*. Paidós.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Goffman, E. (2004). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Grassi, E. (1937). Un plan racional de educación carcelaria. 2, 6, 629-258.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad* (1. ed). Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, M. H. (2011). La inclusión de la educación dentro de la ley de ejecución: Un retroceso. *Revista Pensamiento penal*.  
<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2011/10/doctrina31688.pdf>
- Gutiérrez, M. H., & Matkovic, P. A. (2011). Debate entre Pablo A. Matkovic y Mariano H. Gutiérrez sobre la educación en cárceles. Educación para todos: Aciertos, problemáticas y desafíos. *Revista Pensamiento penal*.  
<http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/31688-debate-entre-pablo-matkovic-y-mariano-h-gutierrez-sobre-educacion-carceles-educacion>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed, Vol. 1-4). Routledge.
- Hastrup, K. (1992). Writing ethnography. State of the art. En J. Okely & H. Callaway (Eds.), *Anthropology and Autobiography* (pp. 115-132).
- Haugg, D. E. (2016). Cuerpos del trabajo: «Yo me crié en la Tarefa, no sé hacer otra cosa de trabajo, cuando me di cuenta, ya era tarefera». *Etnicex: revista de estudios etnográficos*, 8, 51-60.

- Herrera, P., & Frejtman, V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Primeras aproximaciones a un campo de tensión*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación: Educación en Contextos de Encierro, Coordinación de Modalidad.
- Hostettler, U. (2012). Exploring Hidden Ordinarity: Ethnographic Approaches to Life Behind Prison Walls. En M. Budowski, M. Nollert, & C. Young, *Delinquenz und Bestrafung* (pp. 158-166). Seismo.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2015). *Encuesta Nacional de Jóvenes 2014. Principales Resultados*. INDEC.  
[https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/resultados\\_enj\\_2014.pdf](https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/resultados_enj_2014.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. <https://bit.ly/2XGQasj>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jewkes, Y. (2014). An Introduction to “Doing Prison Research Differently”. *Qualitative Inquiry*, 20(4), 387-391. <https://doi.org/10.1177/1077800413515828>
- Lalande, A. (1997). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Presses universitaires de France.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (1994). Interpersonal Conflict During Adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(2), 197-209.
- LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (1999). *Designing & conducting ethnographic research*. AltaMira Press.
- Liebling, A. (1999). Doing Research in Prison: Breaking the Silence? *Theoretical Criminology*, 3(2), 147-173. <https://doi.org/10.1177/1362480699003002002>
- Ludmer, J. (1984). Las tretas del débil. En P. E. González & E. Ortega (Eds.), *La sartén por el mando: Encuentro de escritoras latinoamericanas* (pp. 47-54). Huracán.
- Macguiness, P. (2000). Dealing with time: Factors that influence prisoners to participate in prison education programmes. En D. Wilson & A. Reuss (Eds.), *Prison(er) Education. Stories of Change and transformation* (pp. 83-105). Waterside Press.
- Mallon, F. E. (1995). *Peasant and nation: The making of postcolonial Mexico and Peru*. University of California Press.
- Martinson, R. (1974). What Works? -Questions and Answers About Prison Reform. *The Public Interest*, 35, 22-54.
- Mauss, M. (2012). *Ensayo sobre el don: Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas* (F. Giobellina Brumana, Ed.; J. Bucci, Trad.). Katz Editores.
- Mejía, J. (2008). Epistemología de la investigación social en América Latina. Desarrollos en

- el siglo XXI. *Cinta Moebio*, 31, 1-13.
- Misiones, G. de la provincia. (2001). *Decreto N° 670. Reglamento de organización interna de las unidades penitenciarias*.
- Misiones, P. de. (2003). *Ley General de Educación de la Provincia de Misiones N° 4026*.
- Newman, A., Lewis, W., & Beverstock, C. (1993). *Prison literacy: Implications for program and assessment policy*. Indiana University and National center on adult literacy and clearinghouse on reading and communication skills.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: La conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 349-375.
- Price, J. A. (1975). Sharing: The integration of Intimate Economies. *Anthropologica, New Series*, 17(1), 3-27.
- Prieto, D. (2012). *Subjetividades e instituciones entre la escuela y el encierro. Apuntes sobre la trama sutil del ser en el mundo*. Texto inédito.
- Provincia de Misiones. (2014). *Resolución 391/2014*.  
<https://bibliotecasabiertas2.files.wordpress.com/2015/04/res391mcecytoct2014ece-1.pdf>
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. CLACSO y UNIPE.  
<https://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctvtwx38q>
- Rabinow, P. (1977). *Reflections on fieldwork in Morocco*. University of California Press.
- Rhodes, L. A. (2001). Toward and Anthropology of Prisons. *Annual Review of Anthropology*, 30, 65-83.
- Richter, M., Kirchofer, R., Hostettler, U., & Young, C. (2011). Wie eine «Insel» im Gefängnis. Bildung im Schweizer Strafvollzug. *Ysantsa*, 16.
- Riley, J. (2002). The Pains of Imprisonment: Exploring a Classic Text with Contemporary Authors. *Journal of Criminal Justice Education*, 13(2), 443-462.
- Rivera, J. (1995). A Nontraditional Approach to Social and Criminal Justice. En *Schooling in a «Total Institution»*. *Critical Perspectives on Prison Education* (pp. 159-171). Bergin & Garvey.
- Roa, M. L. (2013). Tarefa que me hiciste sufrir... La emocionalidad en la constitución del self de los jóvenes de familias tareferas. *Trabajo y Sociedad*, 20, 323-343.
- Rockwell, E. (2018). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En E. Rockwell, *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (pp. 239-264). CLACSO.

- Ross, G. (2000). Prison Education: One Inmate's Experience. En D. Wilson & A. Reuss (Eds.), *Prison(er) Education. Stories of Change and Transformation* (pp. 158-171). Waterside Press.
- Rowe, A. (2015). Situating the Self in Prison Research: Power, Identity and Epistemology. En D. H. Drake, R. Earle, & J. Sloan (Eds.), *The Palgrave Handbook of Prison Ethnography* (pp. 347-370). Palgrave Macmillan.
- Salvatore, R. D., & Aguirre, C. (2017). Revisitando El nacimiento de la penitenciaría en América Latina veinte años después. *Revista de Historia de las Prisiones*, 4, 7-42.
- Scarfó, F. J., & Aued, V. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: Abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 88-98.
- Scollon, R., & Wong Scollon, S. (2003). *Discourses in place: Language in the material world*. Routledge. <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=172831>
- Segura, R. (2015). *Vivir afuera: Antropología de la experiencia urbana*. UNSAM.
- Servicio Penitenciario Provincial. (2020). *Unidad IV - Correccional de Menores*. <http://www.spp.misiones.gov.ar/i-c-menores>
- Shaffir, W. (2001). Doing Ethnography: Reflections on Finding Your Way. En A. Bryman (Ed.), *Ethnography* (Vol. 2, pp. 226-233). SAGE.
- Silva, J. (2019). La Revista Penal y Penitenciaria: Órgano de difusión de una burocracia moderna (1936-1946). *Revista historia y justicia*, 12, 1-26.
- Sistema Nacional de Estadísticas sobre ejecución penal (SNEEP). (2019). *Informe anual, Misiones 2018*. <https://bit.ly/3bhozSI>
- Sykes, G. M. (1958). *The society of Captives: A Study of a Maximum Security Prison*. Princeton University Press.
- Sykes, G. M. (2001). The Society of Captives. En E. J. Latessa, A. Holsinger, J. W. Marquart, & J. R. Sorensen (Eds.), *Correctional contexts: Contemporary and classical readings* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 88-109). Roxbury Publishing Company.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Thomas, J. (1995). The Ironies of Prison Education. En H. Davidson, *Schooling in a «Total Institution»*. *Critical perspectives on prison education*. (pp. 26-41). Bergin & Garvey.
- Trapaga, V. (2012). *El rito de la yerba mate: Valeria Trapaga at TEDxRosario*.

- <http://www.tedxrosario.com.ar/charlas/inner/?charlaID=34>
- Unicef. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Velázquez, T., Bracco, L., Hildenbrand, A., Wakeham, A., Valdez, R., Florentini, M., Cervantes, L., & Oviedo, V. (2015). Síndrome de agotamiento profesional en trabajadores de tratamiento de dos establecimientos penitenciarios de Lima. *Apuntes de Psicología*, 33(2), 57-65.
- Waldram, J. B. (2009). Challenges of Prison Ethnography. *Anthropology News*, 50(1), 4-5.
- Watson, D., & Naragon, K. (2005). Positive Affectivity. The disposition to experience pleasurable emotional states. En C. R. Snyder & S. J. López (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2.<sup>a</sup> ed.). Oxford University Press.
- Whyte, W. (2001). On Making the Most of the «Participant Observation». En A. Bryman (Ed.), *Ethnography* (Vol. 1, pp. 162-175). Sage Publications.
- Widlok, T. (2016). *Anthropology and the Economy of Sharing*. Routledge.
- Wilks, A. (2014). Sobre el capital moral. *Papeles de Trabajo*, 8(13), 164-186.
- Woodburn, J. (1998). Sharing is not a Mode of Exchange, an analysis of Property Sharing in Immediate-Return Hunter Gatherer Societies. En C. Hann (Ed.), *Property Relations: Renewing the Anthropological tradition* (pp. 48-63). Cambridge University Press.
- Zaffaroni, E. R. (2012, diciembre 16). La cárcel. *Blog de Roberto Samar*.  
<http://robertosamar.blogspot.com/2012/08/la-carcel-por-e-raul-zaffaroni.html>
- Zelizer, V. (2011a). Circuits in Economic Life. En V. Zelizer, *Economic lives: How culture shapes the economy* (pp. 344-351). Princeton University Press.
- Zelizer, V. (2011b). The priceless child revisited. En V. Zelizer, *Economic lives: How culture shapes the economy* (pp. 72-87). Princeton University Press.





## Erklärung zur Masterarbeit

**ACHTUNG: Diese Erklärung muss als letzte Seite in das Exemplar der Masterarbeit, das dem Dekanat abgegeben wird, gelegt resp. eingehftet werden.**

Wenn die Kandidatin oder der Kandidat sowie die Betreuerin oder der Betreuer diese Einverständniserklärung unterschrieben haben, wird die Arbeit in der Institutsbibliothek der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Hiermit erklärt die Kandidatin / der Kandidat (Vorname, Name), <b>Adriana Hildenbrand</b>	
dass sie / er die vorliegende Masterarbeit (Titel) <b>Cruzando muros: Significados atribuidos a la escuela en una prisión para jóvenes del noreste argentino</b>	
Im Studienprogramm <b>MA Lateinamerikastudien (Mono)</b>	
Unter der Betreuung von Prof. Dr. <b>PD Dr. Ueli Hostettler</b>	
ohne unerlaubte Hilfe ausgeführt und an keiner anderen Universität zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht hat.	
Wenn meine Arbeit von der Fakultät angenommen wird und die oder der oben Genannte damit einverstanden ist (das Visum wird erst nach Annahme der Arbeit erforderlich, s. unten), dann bin ich ebenfalls damit einverstanden, dass <u>meine Arbeit in der Institutsbibliothek öffentlich zugänglich gemacht wird</u> . <b>Bitte ankreuzen:</b> JA <input checked="" type="checkbox"/> NEIN <input type="checkbox"/>	
Sollte <b>kein</b> Feld angekreuzt sein, gehen wir davon aus, dass die Masterarbeit in der Institutsbibliothek öffentlich zugänglich gemacht werden darf	
Ort, Datum <b>Rüschlikon</b> , <b>15.05.2020</b>	Unterschrift der Kandidatin / des Kandidaten

## Einverständniserklärung der Betreuerin / des Betreuers

(erst **nach** der Abgabe der Masterarbeit auszufüllen)

Die Betreuerin oder der Betreuer unterschreibt <b>diese Einverständniserklärung <u>nach</u> der Zulassungssitzung der Fakultät (1. Sitzung im Semester)</b> . Die Einverständniserklärung geht gemeinsam mit der Masterarbeit zur Institutsbibliothek.	
Die oben genannte Arbeit <b>ist von hoher Qualität</b> und darum bin ich damit einverstanden, dass sie in der Institutsbibliothek öffentlich zugänglich gemacht wird. <b>Bitte ankreuzen:</b> JA <input type="checkbox"/> NEIN <input type="checkbox"/>	
Ort, Datum <input type="text"/> , <input type="text"/>	Unterschrift Betreuerin / Betreuer (Prof. Dr.)

## **Declaración de independencia**

Confirmando la autoría del presente trabajo de tesis. Estoy informada sobre las reglas de plagio y sanciones de la Universidad de Berna y asumo la responsabilidad sobre el tratamiento de la información y de las fuentes utilizadas.

Adriana Hildenbrand