



Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Humanidades
Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género

**La educación en contextos de privación de la libertad en la
provincia de Neuquén. La construcción de una narrativa docente
desde una perspectiva de género y decolonial.**

Tesista: Prof. Helga María Rostan
Directora de tesis: Dra. Carmen Reybet

**Neuquén
junio de 2023**

INDICE

AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN	5
Delimitación del tema-problema.	5
Interrogantes de investigación.	8
Propósitos y objetivos.	8
Estructura de la tesis.	9
COORDENADAS TEÓRICAS	11
Revalorización del cuerpo cognoscente. ¿Qué puede un cuerpo?	13
Revalorización de las corrientes decoloniales para leer la composición carcelaria.	18
Revalorización de los conocimientos situados.	19
COORDENADAS METODOLÓGICAS	22
Enfoque narrativo	22
Técnicas y fuentes utilizadas	24
CAPÍTULO 1. CONFIGURACIÓN DE LA MODALIDAD DE ECPL	30
Acerca de la Educación en Contextos de Privación de Libertad en Argentina.	30
Acerca de la Educación en Contextos de Privación de Libertad en Neuquén.	35
Notas sobre los agentes penitenciarios.	40
CAPÍTULO 2. ¿QUIÉNES HABITAN LA CÁRCEL? LOS CUERPOS QUE PRODUCE EL ENCIERRO CARCELARIO	50
Las identidades carcelarias que configura el sistema penal.	50
La procedencia de las personas privadas de su libertad.	55
Las marcas del encierro: eso que se inscribe en el cuerpo.	57
Las consecuencias del encierro en el cuerpo.	60
La adaptación del cuerpo: reglas implícitas y explícitas de los códigos carcelarios	62
CAPÍTULO 3. LOS CUERPOS FEMENINOS, LA CÁRCEL, LA ESCUELA	67
De las estadísticas generales: aspectos socioculturales sobre las mujeres en situación de encierro.	69
De las estadísticas particulares: la Unidad provincial de detención N° 16.	71
De las condiciones de vida y el trato con el personal penitenciario.	73
De los casos paradigmáticos: infanticidios y abusos sexuales.	78
De maternidades y abortos, el feminismo interpelado.	83

CAPÍTULO 4. LOS CUERPOS MASCULINOS EN LAS ESCUELAS DE LAS CÁRCELES	87
Escuela y convivencia. La violencia como principio de interacción.	89
Escuela y causas penales. Las controversias que nos interpelan.	97
Escuela y delitos contra la integridad sexual de las personas.	98
Escuela y femicidios. El aula a partir del caso Cielo López.	102
CAPÍTULO 5. LOS CUERPOS DOCENTES EN LA CÁRCEL.	106
Los inicios: recuerdos que impactan en el cuerpo.	106
Los discursos machistas sobre el cuerpo de las docentes mujeres en la institución carcelaria.	111
CAPÍTULO 6. NUESTRO CAMINO HACIA LA ESI	117
“Es ley, hay que enseñar con perspectiva de género”.	124
“El 2015 fue bisagra”.	125
“Como varones tenemos que repensar nuestras prácticas”. Cuando los varones empiezan a pensar en clave de género.	128
“Es parte de un derecho recibir educación sexual integral”. Las problemáticas en torno a construir la ESI en las aulas de la ECPL.	132
“La ESI es ponerle palabras a lo que está silenciado”. La ESI como herramienta para pensar las violencias dentro del espacio escolar.	133
CAPÍTULO 7. LA ESI COMO APUESTA POLÍTICO- EDUCATIVA PARA PENSAR LA ECPL.	139
ESI para el encuadre de nuestra práctica.	139
ESI para una escuela posible de configurarse como una experiencia <i>queer</i> .	140
ESI para una educación popular con perspectiva decolonial como aliada.	143
ESI para seguir construyendo escuela.	147
CONCLUSIONES	153
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

AGRADECIMIENTOS

Pensar estas líneas, luego del tiempo transcurrido desde que empecé a pergeñar la tesis y su proceso de concreción, en algún punto parece irreal. Pero es el espacio que me permite brindarle unas palabras a quienes acompañaron en este tiempo, a quienes me instaron a escribir, a quienes con su charla me abrieron caminos para pensar sobre lo que me movía a investigar, a quienes me enseñaron, a quienes recurrí para tejer las palabras, para recordarles, para compartirles esta tesis que empieza a ver la luz.

En primer lugar, agradecer a mis compañeros, esos que se prestaron a reflexionar conmigo y que compartieron abiertamente sus reflexiones, los temores, las dudas, las alegrías de eso que ha sido “poner el cuerpo” a la educación en cárceles. Ese poner el cuerpo que a algunos les ha pasado factura, que ha dejado huellas, que les ha alejado del espacio y que en algunos casos les hizo volver, porque, como he intentado retratar, hay algo de construir escuela en los lugares de encierro, esos lugares en donde nadie quiere estar, que se vuelve potencia y rebeldía.

También agradecer a las compañeras amigas. A las que conocí en las clases de esta maestría, con las que hice tribu para sostenernos en esta empresa y que se volvieron aliadas entrañables. Y también a las compañeras amigas de muchos años, de pocos, de la vida, del trabajo, que estuvieron ahí, sosteniendo de distintas maneras durante el proceso de escritura: preguntando cómo iba, consiguiendo bibliografía, pensando conmigo cuando algo me tenía cegada, leyendo los borradores para darme su punto de vista, escuchando en silencio, sermoneándome para que termine, ofreciendo su tiempo para descansar un rato.

Quiero agradecer a mi compañero, por los cuidados mientras me sentaba horas enteras frente a la computadora, por el acompañamiento para no colapsar, por la insistencia para no abandonar, por la ternura. A mi madre y a mi padre, que se alegraron con cada avance y que, aún lejos, supieron brindarme su apoyo.

También quiero darle un lugar especial en estos agradecimientos a las niñeces que me acompañan, que me obligaron a ser cuidadosa y guardar en distintos lugares los archivos, ante el riesgo que implicaba que la computadora malvada que me quitaba tiempo con ellos fuera atacada; a ellos que aún sin entender, se alegraron con cada capítulo terminado, que preguntaron si las hojas que escribí iban a llegar al techo y con eso aliviaron la ansiedad de la entrega. Quiero agradecerles porque también fueron un caótico y necesario refugio.

No puedo dejar de mencionar a mi directora de tesis, Carmen. No sé qué hubiese sido de mí, perdida en mis elucubraciones, si no hubiese estado ella, como una brújula marcándome el norte. Sin presiones, pero precisa, dándome las coordenadas justas para que yo encontrara el rumbo de cómo y qué quería hacer. Descubrí con ella las formas de la investigación, lo fascinante del proceso, lo arduo de la escritura. Me ayudó a desentrañar eso que iba gestándose, me presentó conceptos, categorías, marcos que me abrieron horizontes de análisis fundamentales. Fue una aliada en todo el proceso de tesis, desde su proyección hasta el último punto, y difícilmente podría haberlo terminado sin su guía generosa y sobre todo amorosa. Por eso agradezco que haya aceptado y puesto bajo su ala a esta estudiante, que aprendió con ella mucho más de lo que esta tesis refleja.

Agradezco a su vez, las posibilidades que me dio esta maestría, pues en ella amplí conocimientos y perspectivas que me movilizaron a reflexionar sobre mí y mi entorno, a pensar mi lugar de trabajo en clave de género, a disentir, discutir y construir con otros.

Por último, me permito agradecer a mis estudiantes, pues son, junto a mis compañeres, la causa y la finalidad de este trabajo. En esa selva de hierro y cemento que le pone encierro al cuerpo, se vuelve un desafío ponerle el cuerpo a la educación. Mostrar las singularidades del acontecimiento educativo dentro de las cárceles y las vicisitudes que afrontan las personas que las habitan es, en parte, un reconocimiento a quienes, contra todo pronóstico, han optado a transitar el desafiante camino que puede ser la escuela en el encierro.

INTRODUCCIÓN

*Escribo
desde las costillas de un país al sur del mapa,
desde las márgenes del sistema educativo argentino,
tan al margen, que parece estar siempre próxima la caída.
Escribo sobre un lugar hostil y fascinante,
un territorio mentado y a su vez poco conocido,
interpelada por mujeres y varones
atravesadas por un momento particular de sus vidas.*

Delimitación del tema/problema

Al momento en que me dispuse a definir el tema de tesis como instancia de culminación de los estudios de maestría, no dudé en sistematizar algunos aspectos de mi experiencia como docente en educación en contextos de privación de libertad (de aquí en más ECPL) en la provincia de Neuquén, para revisarla bajo las lentes “violetas”. Esta revisión no sólo se configuraba como ocasión para propiciar una reflexión analítica al respecto, asimismo, podía brindarme coordenadas para avanzar en una propuesta pedagógica basada en aportes de las teorías feministas, de género y decoloniales que contemplara las problemáticas específicas del contexto carcelario.

La trama que armo y desarmo a lo largo de los capítulos de la tesis reconoce como escenario privilegiado el Centro Educativo Provincial Integral N°1 (de aquí en más CEPI). Este establecimiento educativo es la escuela a partir de la que se configura, bajo la órbita del Consejo Provincial de Educación, la Modalidad de ECPL de la que dependen todas las acciones político-educativas en materia de educación en cárceles.

La modalidad educativa y la escuela dentro de ella han sido valiosas decisiones gubernamentales, que, aunque ubicadas en las márgenes del sistema educativo, reciben el influjo de reformas de naturaleza progresista, impulsadas por leyes sancionadas en las últimas décadas, con especial mención a la Ley de Educación Sexual Integral (de aquí en más LESI), norma legal que asume los desafíos de la época y se nutre de aportes de teorías feministas y de género.

Enseñar en los espacios carcelarios ha teñido mi trayectoria como profesora de nivel medio, en tanto aquí inicié mi labor docente como profesora de Lengua y Literatura, en el año 2007, y continuó en 2013 con mi actual cargo de directora del nivel medio de CEPI.

Los novedosos y singulares desafíos que implica trabajar en estos contextos, han traído tanto satisfacciones como frustraciones, parte de los cuales son narrados en este trabajo. Fue durante los años de pandemia (2020-2021) cuando asumí la tarea de recolectar los testimonios de varios de mis colegas, sus escritos previos, los escritos institucionales de larga y corta data, junto a la recuperación de mis memorias y sensaciones sobre aquello de lo que fui parte desde el momento en que comencé a trabajar en esta modalidad hasta la fecha. Estos son los materiales con los que construyo el relato que resulta de la investigación, enriquecido en el momento de la escritura con el acervo de investigaciones sobre la cárcel.

He inscripto mi tesis dentro del género de **narrativas de experiencias pedagógicas o de narrativas escolares en la investigación educativa** (Connelly y Clandinin, 1995, Suárez *et. al.*, 2003, 2004, Suárez y Ochoa, 2005, Suárez, 2007a, Suárez, 2007b, Espinosa Torres y Bonals, 2017, Suárez, D. y Dávila, P., 2019). Es bajo esas denominaciones que se incluyen formas de investigación ancladas en una perspectiva hermenéutica de las teorías sociales situadas “en una matriz de investigación cualitativa [...] basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 16).

Daniel Suárez (2007a) manifiesta que las narrativas escolares ocupan un lugar importante en las investigaciones pedagógicas y de la comunicación escolar con el “propósito es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas” (p. 1). Asimismo, narrativa y estudios feministas establecen relaciones de mutua imbricación (Connelly y Clandinin, 1995).

En el recorrido investigativo y escritural que presento, sistematizo mucho de lo que ha sido circular por la ECPL, con sus aulas enrejadas, sus lugares por fuera de esas rejas, y sus múltiples modos de vinculación, a partir de los cuerpos de quienes habitamos la escuela, con las configuraciones simbólicas que hacen a esos cuerpos, con lo que nos sucede en el día a día con el hecho escolar, con lo que lo rodea¹.

¹ La perspectiva de trabajo es subsidiaria del enfoque hermenéutico-reflexivo (Gabriela Diker y Flavia Terigi, 1997) que “parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas” (Ángel Pérez Gómez, 1993, citado en Diker y Terigi, 1997, p. 34). En ese sentido, la ECPL nos provee un campo lleno de vicisitudes y complejidades a las que tener en cuenta, no sólo en tanto su territorio singular para el hacer pedagógico, sino también por les que formamos parte del entramado educativo en cárceles (docentes, estudiantes y personal penitenciario que adquiere relevancia en tanto agentes que se encargan de la logística de traslados a las aulas). Como señala Francisco Scarfó (2014), es fundamental tener presente

No es ni ha sido sencillo desmadejar esta escuela que tenemos y que sigue en permanente cambio. Siempre señalamos, entre los docentes que hemos transitado mucho tiempo por la escuela, que el CEPI es impredecible: cambios de políticas educativas a nivel macro; cambios de políticas dentro de la Modalidad; cambios en la institución carcelaria, con sus estructuras volátiles y a la vez inmutables; resortes que se mueven sin que apenas nos demos cuenta y que descubrimos tardíamente respecto a la tumultuosa idiosincrasia de los pabellones, de nuestros estudiantes, de las intervenciones de la justicia, del contexto geopolítico; todo eso impactando de maneras imprevisibles en nuestra tarea.

Junto a los aspectos relevantes sobre las particularidades del espacio carcelario y de los sujetos que allí se encuentran, el eje vertebrador para la escritura del trabajo ha sido el proceso llevado adelante por el colectivo docente de nivel secundario de CEPI, que en los últimos años emprendió el compromiso de imbricar la práctica docente con la construcción de una Educación Sexual Integral (ESI de aquí en más) que incluyera a todes² les que somos parte de ella.

Es por esto que la narración de experiencias pedagógicas significativas ocupa el primer plano de mi trabajo. Las voces de quienes formamos parte de la institución CEPI dan cuenta de nuestro derrotero escolar para incorporar la perspectiva de género y de los lineamientos curriculares de la ESI, a partir de datos y episodios claves de la vida institucional en cárceles.

En el registro de mi investigación es perceptible la carga subjetiva y experiencial. Muy lejos del paradigma positivista que concibe la incorporación de la experiencia de la investigadora como una ‘mancha subjetiva’, comparto con mis interlocutores en el campo “perplejidades, dudas, temores, dilemas éticos, afectos y desafectos” (Gregorio Gil, 2017, p. 23) tejiendo una trama de sentido totalizador que enlaza mis propios apuntes y

las condiciones de su apropiación desde la perspectiva de quien aprende (en este caso un/a joven o adulto/a privado/a de su libertad), y las características de las situaciones específicas en que tendrá lugar la enseñanza, en función de los contextos concretos de actuación (en este caso la cárcel o “institución total” o cerrada). (pp. 2 y 3)

² Utilizo la “e” como reemplazo de las desinencias genéricas “a” y “o”, porque rompe con el binarismo propio de las categorías varón/mujer, para dar lugar a aquellas identidades que no se sienten identificadas o no podemos identificar *a priori* en ninguno de los lados del binomio. Es una decisión política, en tanto intento de “desestabilizar un lenguaje binario, “binalizador”, y la universalización del artículo y de los sustantivos masculinos, pues luchamos permanentemente con el lenguaje estabilizado que “binaliza” nuestro mundo” (Segato, 2018, p.71). La utilización del morfema “e” como genérico inclusivo (no avalado por la normativa de la RAE al igual que los morfemas “X” o “@”, pero ciertamente puesto en tensión por la acción política, sobre todo de los movimientos y estudios feministas) permite que se encuentren allí incluídas todas las formas identitarias. Asimismo, la “e” es más amable y fluida en términos de lecturabilidad y fácilmente trasladable del lenguaje escrito al lenguaje oral, lugar en el que se hace imposible la fonética “X” o “@”. Utilizaré estos morfemas sólo en caso de que las fuentes escritas a las que remita hagan uso de esos morfemas.

reflexiones con las memorias y reflexiones de otros sujetos, fundamentalmente colegas, con lo cual el texto se asemeja a una investigación narrativa desde un enfoque (auto)biográfico (Porta y Ramallo, 2018, Bustelo, 2017, Bustelo y Míguez, 2020), en tanto

nos permite repensar los vínculos que construimos al “hacer” investigación. [...] rompe con la relación sujeto-objeto de la epistemología tradicional en tanto el/la investigadora y los/as participantes son sujetos de la experiencia y sus deseos, miedos, emociones son parte de la investigación. (Bustelo y Míguez, 2020, p. 213)

Direccionar la investigación desde estos parámetros tiene sentido en mi tesis, en tanto se construye desde una mirada “eminente política, al invertir la ecuación y remarcar que la investigación es un tipo de narrativa” (Porta y Ramallo, 2018, p. 66), que discute con los métodos de investigación tradicionales, que llevan inscritos los términos de la colonialidad y la normatividad.

Interrogantes de investigación

Los interrogantes a los que pretendo contribuir con mi estudio se vinculan a las relaciones que como colectivo docente entablamos con nuestros estudiantes, con su condición, con nuestros cuerpos siendo en la cárcel:

¿Cómo se construye una educación con perspectiva de género en un espacio como la cárcel, constitutivamente masculina, hegemónica y patriarcal, en el que la norma tiene escindida la corporalidad y en el que las personas son pensadas a partir de sus legajos, las marcas de sus cuerpos, el barrio del que vienen o el apellido que portan?

¿Cómo inciden en nosotros docentes las condenas por las que se encuentran privadas de libertad nuestros estudiantes?

¿Cómo la cárcel afecta a nuestros cuerpos -masculinos y femeninos- en el ingreso a la modalidad, particularmente en el caso de las mujeres docentes?

¿Cómo abordar el trabajo pedagógico cuando las problemáticas inherentes al contexto permean el espacio escolar?

¿Qué le aporta la ESI a nuestro contexto y cómo incorporarla, sobre todo con estudiantes atravesados por las violencias, o cuyas condenas están asociadas a delitos contra la integridad sexual de las personas?

Propósitos y objetivos

Dos propósitos me animan. El primero, construir una narrativa escolar, atravesada por la perspectiva de género y decolonial, que “hable” de quienes somos parte de la ECPL, que describa nuestras experiencias como docentes en cárceles neuquinas, y que en ese narrar, a su vez se puedan percibir, aunque sea sucintamente, las complejidades que atraviesan a nuestro estudiantado. El segundo, que, a partir de lo elaborado, se puedan generar aportes y horizontes de análisis para educadores en este tipo de contextos, tanto en relación a las problemáticas de la enseñanza en general como de la ESI en particular.

Al servicio de esos propósitos, y acorde a los interrogantes expresados, los objetivos específicos de la tesis apuntan a:

- leer e historizar el espacio carcelario, y particularmente la ECPL en Neuquén;
- examinar los condicionantes estructurales que forjan a los sujetos carcelarios y sus condiciones de existencia en los espacios carcelarios, haciendo foco en las similitudes y diferencias entre cárceles de varones y cárceles de mujeres;
- describir la experiencia corporal de los sujetos que forman parte de la ECPL, con especial énfasis en el registro experiencial de las docentes mujeres;
- identificar y analizar los aspectos condicionantes para la ECPL en el espacio carcelario;
- analizar la propuesta de la ESI en los espacios carcelarios, sus alcances y sus posibilidades.

Estructura de la tesis.

En la (re)construcción del relato, me he valido del testimonio de mis colegas, sus escritos, los escritos institucionales y la recuperación de mis memorias y sensaciones sobre aquello de lo que fui parte desde el momento en que comencé a trabajar en CEPI hasta la fecha. En los capítulos de la tesis (1 a 7), las narrativas y relatos de docentes conducen a la producción de conocimiento a partir de sus sensaciones, de lo que ven, escuchan, huelen, tocan, paladean, describen, reflexionan; de lo que sus cuerpos han ido transitando y de cómo han reaccionado a eso que vivencian, del encuentro con otros en situaciones extremas de sus vidas, de cómo se ven afectadas y generan afectación.

Como parte de la introducción, incorporo dos secciones en las que desarrollo las coordenadas teóricas y metodológicas, que constituyen los pilares desde los que entramé el trabajo.

En el capítulo 1 se contextualiza el escenario en el que se desarrolla mi práctica docente ubicado en la institución carcelaria. Para ello realicé un breve *racconto* sobre la ECPL en Argentina para luego focalizar en la experiencia de ECPL en Neuquén, los objetivos que persigue, las lógicas diferentes a la institución carcelaria que nos distinguen y nos presentan como una institución civil que intenta trabajar, no con la comisión de un delito (o por lo menos no solo con eso), sino con las personas que se encuentran detrás de eso. Asimismo, se intentó construir una semblanza del personal penitenciario, en tanto cuerpo que debe propiciar la ECPL, y que es importante de presentar en tanto incide favorable o negativamente con sus acciones y omisiones.

Entre los capítulos 2 al 5 indagué en algunas nociones de cuerpos y corporalidades que permiten presentar el contexto y los sujetos intervinientes de la ECPL. Se resaltaron las configuraciones de lo masculino y lo femenino arraigadas en el espacio carcelario, para introducirnos a concepciones sociohistóricas filosóficas que consideran la corporalidad como prácticas sociales que reproducen y configuran ideas de ser y estar en sociedad, donde se dan las relaciones de poder, donde se construyen mandatos y estigmas, pero también a su vez, desde donde se resiste y se cuestionan esos mismos.

El capítulo 2 tuvo como eje vector los cuerpos de los sujetos encarcelados, su idiosincrasia, percepciones y construcciones sociales sobre ellos, en tanto la cárcel ordena y clasifica esas construcciones y va configurando identidades. Aun cuando su tiempo en libertad ha sido detenido, cuando han sido plegados en el abanico de anormalidades que propone el sistema heteronormativo y colonial, se vuelve necesario pensar de qué manera esos cuerpos encarcelados son cuerpos todavía siendo.

En el capítulo 3 describí e indagué sobre algunos aspectos específicos de la situación de las mujeres detenidas en la Unidad 16 de Neuquén, con las particularidades que tiene el encierro en los cuerpos femeninos en esta sociedad y el sesgo de género que siempre es condicionante.

El capítulo 4 estuvo focalizado en la especificidad que presenta la ECPL en las cárceles de varones, particularizando en aspectos problematizadores para la enseñanza en esos espacios carcelarios. En este capítulo se abordaron los condicionantes que se presentan al interior de las escuelas en contexto de encierro de varones con relación a las dinámicas violentas que les atraviesan, y las causas penales de determinados sujetos, que adquieren significaciones propias en el espacio carcelario y en el escolar donde se producen y construyen conocimientos y relaciones.

En el capítulo 5 presenté a los cuerpos docentes, describiendo e interpretando algunas de las percepciones de nuestro propio cuerpo en torno al espacio carcelario, especialmente los cuerpos femeninos. La metáfora de cuerpo docente en tanto representación de algo colectivo e institucional puesto a su vez en tensión con la individualidad de cada uno de nuestros cuerpos, cuerpos que miramos y que son mirados, se puso en diálogo con aspectos de la ESI plausibles de ser abordados y problematizados.

Destiné los capítulos 6 y 7 al abordaje de la ESI en nuestros contextos escolares. Aquí, las palabras de mis interlocutores en el campo adquieren predominancia, inflexión que se tradujo, por ejemplo, en el uso de frases extraídas de sus relatos para enunciar los apartados del capítulo 6, que dan cuenta de la dinámica que se fue dando la escuela para generar instancias de trabajo vinculadas con la ESI.

Así es como en el capítulo 6 reconstruí el derrotero para llegar a la ESI en el nivel secundario de CEPI. Aquí enmarqué los incipientes procesos que se dieron en torno a pensarnos desde una perspectiva de género, de los hechos que favorecieron a esa búsqueda, de las primeras intervenciones pedagógicas, de los conflictos que se nos presentaron en esas indagaciones. Asimismo, recuperé algunas propuestas escolares significativas que se llevaron adelante como un modo de proyectar un horizonte posible desde donde abordar la ESI para llevarla a todos los espacios escolares.

En el capítulo 7 ensayé posibles propuestas pedagógicas para nuestro contexto, en diálogo con las reflexiones de los docentes entrevistados, en el que el trabajo con la ESI sea eje vector. Estas reflexiones fueron cruzadas con algunas conceptualizaciones claves de la teoría *queer* y decolonial, así como propuestas pedagógicas de la educación popular que podrían dar asidero a algunas indagaciones sobre nuestra tarea. En el capítulo, asimismo, se describió el escenario actual, las vicisitudes y los desafíos docentes para poder llevar adelante la propuesta.

Por último, y a modo de cierre, recuperé lo significativo de los capítulos, para dar cuenta de los alcances de la propuesta de la tesis, de los desafíos de la ECPL y de la importancia de realizar descripciones narrativas y análisis sobre nuestro espacio de trabajo para el colectivo de trabajadores de la educación de CEPI.

COORDENADAS TEÓRICAS

Entendiendo que “la elección de una teoría tiene que servir a nuestro proyecto histórico y un proyecto histórico, se concibe, se genera, a partir de donde estamos, de donde

vivimos, de los mundos que convivimos y de nuestra realidad que nos cuesta ver” (Rita Segato, 2012), se debe tener en cuenta que las teorías seleccionadas y los autores que he tomado, y que constituyen el marco teórico del cual me valgo, se ubican en la perspectiva de las teorías feministas y de género (que abonan al campo de los estudios filosóficos, sociales, políticos, económicos, culturales, lingüísticos, entre otras) y decoloniales, críticas al sistema capitalista, colonial y patriarcal como sistemas de dominación. El análisis de las notas de campo, los documentos y las entrevistas bajo esta lupa me permitieron reflexionar sobre los interrogantes epistémicos que me he hecho a lo largo de todo el proceso de investigación, que podrían contribuir a fortalecer la construcción de una ECPL en el que la ESI sea eje estructurante, y en la que prevalezcan prácticas pedagógicas atravesadas por la perspectiva decolonial y de género.

Construir andamiajes teóricos significativos para mi práctica docente en ECPL es uno de los objetivos que me he planteado al momento de discurrir acerca de los caminos que podría tomar esta tesis. Probablemente eso se deba a que, en mi formación académica, ese ámbito laboral fue un espacio omitido, del que nada supe sino hasta el día en que entré por primera vez a una cárcel. También quizá sea porque es poco lo que de pedagogías del/ en el encierro se conoce y por ende se tenga que echar mano a lo conocido, en un intento fútil de hacer encajar eso a la realidad que se nos presenta después de atravesar algunas rejas. La sensación de no encajar, de desconcierto ante la complejidad de la tarea, de incompreensión es una constante en mi práctica y se torna dificultoso dar cuenta a otros de lo profundamente movilizante, de lo extremadamente arduo que es educar, quizá por primera vez, a esos sujetos que han sido históricamente catalogados por la sociedad libre como anómales, peligrosos, descartables.

Esa sensación de no encajar, sumado al novísimo y escaso bagaje teórico al respecto de la ECPL hizo que se volviera urgente dar cuenta teóricamente de ese espacio que, junto con mis colegas, transitamos cotidianamente. Esto, sumado a mi interés de poder construir pedagogías del/en el encierro aplicando la transversalidad de la ESI hizo que todo lo pensara en función de las problemáticas específicas de mi tarea docente, de los sujetos de la ECPL, de ese espacio tan significativo como es la cárcel.

Educar en cárceles implica un intercambio de conocimientos, pero también supone aprender de leyes, de normativas, de lo que está y no está permitido ingresar, de lo que se puede y no se puede hacer aunque a veces resulte absurdo y la mayor de las veces contradictorio; implica saber que hay que afrontar varias puertas y rejas, y variados dispositivos de control desde la entrada hasta el aula, un aula también enrejada, precaria

y permanentemente fiscalizada por personal de gris³, para darle clases a quienes se consideran, hasta por ellos mismos, marginados sociales.

Educar en cárceles también supone reforzar la idea de que la historia de la educación es la historia de los cuerpos, de las relaciones y de las jerarquías dicotómicas que se establecen entre los mismos. Esos cuerpos que han sido los más omitidos, los más negados en la escuela a la vez que han sido los más sometidos y normativizados, y en donde se ha puesto el foco de la moralidad, necesitan ser narrados y pensados.

Al adentrarme a la lectura de distintos autores, al escuchar a mis colegas, al comprender las formas en las que se permean concepciones colonialistas, machistas, individualistas, capitalistas y punitivistas en nuestra práctica, comencé a vislumbrar lo que considero una necesidad: la reflexión situada, pensada a partir de lo que acontece en el cuerpo, sobre las vicisitudes que tiene trabajar en ECPL, teniendo en cuenta que, a la escasa formación específica que existe en las carreras terciarias o universitarias relacionadas a la docencia y a la escuela en territorialidades distintas a la que se han constituido como las más comunes o hegemónicas⁴, se le suma que en este caso ingresamos a dar clases a una institución rígida, en cuyo mandato ordenatorio, se encuentra afincado, por supuesto, el sistema heteronormativo⁵ y patriarcal.

Revalorización del cuerpo cognoscente. ¿Qué puede un cuerpo?⁶

³ Me refiero a las penitenciarias de las unidades provinciales y Complejo federal de la provincia neuquina, cuya función principal es la de custodiar a las personas privadas de su libertad. Se distinguen por su uniforme color gris.

⁴ Pienso en mi propio proceso de formación, cuya didáctica y práctica docente nunca abordó temáticas como la enseñanza a adultos, o estudiantes con discapacidades o dentro de la ruralidad o en comunidades indígenas, cuyas lenguas propias conviven con la lengua castellana.

⁵ El término es acuñado por primera vez por Michael Warner en el libro *Fear of a queer planet: Queer Politics and Social Theory* (1993). El autor señala que la heteronormatividad se evidencia cuando “La cultura heterosexual se considera a sí misma como la forma elemental de asociación humana, como modelo mismo de las relaciones entre géneros, como base indivisible de toda comunidad, y como medios de reproducción sin los cuales la sociedad no existiría” (p. xxi). Este es el modo por el cual la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura. El término es subsidiario de los señalamientos que realizan en la década de 1980 feministas como Adrienne Rich o Monique Wittig, acerca de la presunción de heterosexualidad en la vida social y política de las personas como un rasgo innato. En “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana” (1980) Rich denuncia que “la heterosexualidad puede no ser en absoluto una «preferencia» sino algo que ha tenido que ser impuesto, gestionado, organizado, propagado y mantenido a la fuerza” (pp. 35 y 36), por lo que en tal caso considera que opera “la imposición sobre las mujeres de la heterosexualidad como medio de garantizar el derecho masculino de acceso físico, económico y emocional” (p.35). Por su parte, en *El pensamiento heterosexual y otros ensayos* (2006), Wittig resalta “el carácter opresivo que reviste el pensamiento heterosexual en su tendencia a universalizar inmediatamente su producción de conceptos, a formular leyes generales que valen para todas las sociedades, todas las épocas, todos los individuos” (p.52).

⁶ La pregunta, que recupera las indagaciones spinozianas, es también el título de una película de César González, director de cine, escritor, poeta, filósofo, entre otras cosas, que transitó centros de detención juveniles desde temprana edad. Fue en la cárcel que se acerca a la lectura y la escritura y es a partir de ahí que inicia su camino como artista. La película narra las desventuras de un joven de una villa del conurbano bonaerense, su falta de oportunidades, los estigmas que le pesan, el cotidiano con las drogas y las armas de fuego, la salida al robo como la única forma de subsistir, las tragedias que se ciernen sobre sus espaldas. Qué puede un cuerpo es preguntarse sobre los límites y las posibilidades de esa superficie en donde se vivencia el amor, el afecto, la tristeza; donde se dirimen disputas, venganzas, sobre eso que es muchas veces lo único que algunos tienen; lo que da cuenta de sus existencias, lo que se estira hasta romperse, lo que respira y transpira miedo, el lugar desde el que vamos siendo en un mundo cruel para muchos.

Poner en valor la categoría de cuerpo en tanto “un texto socialmente construido” (Preciado, 2002, p. 22), o “entendido como una interacción compleja de fuerzas sociales y simbólicas, como una superficie de intensidades” (Braidotti, 2005, p. 37), permite que podamos comprender que lo corpóreo se presenta como materia viva que recoge la memoria de los encuentros con otros cuerpos, las inscripciones en la carne de los afectos, así como también “un medio y un símbolo de transgresiones, de protesta y resistencias” (Kogan, 2003, p. 43). Estas concepciones están ancladas en el pensamiento foucaultiano, que sostiene que “el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos” (Foucault, 2002, p. 33). Silvina Cuello en su tesis doctoral sobre cuerpo y filosofía (2016) recupera el planteamiento de Foucault y señala que “el cuerpo es efecto, pero también soporte de poder; este funciona en y desde los cuerpos” (P.26). En este sentido, si en el cuerpo se inscriben las luchas del poder, si la sujeción de los cuerpos es vital para los proyectos que asume el poder en los distintos momentos de la historia, pensar este trabajo desde corporalidades del sur, no hegemónicas, anómalas, en el encierro, feministas puede ser asumido como un acto de disputa de esos poderes que operan; permiten construir nociones que leen a la corporalidad como punto de partida para explicar lo que nos rodea.

El pensamiento foucaultiano es subsidiario del pensamiento del filósofo Baruj Spinoza (1632-1677), de quien, a su vez, el denominado “giro afectivo” (Clough, 2007), también llamado “giro emocional”, recupera algunos aspectos de su ética (Brown y Stenner, 2001; Gatens, 2002). Spinoza establece categorías que, por un lado, discuten con el pensamiento platónico, que, en relación al conocimiento, pondera la esfera inteligible, el alma, y desestima la esfera sensible, representada por el cuerpo, y por el otro, se presentan como contrapuestas o complementarias de la lógica cartesiana, contemporánea a él, que establece una jerarquización positiva de la razón por sobre la pasión, dejando a esta última al margen de los análisis filosóficos y científicos. Spinoza es recuperado, entre otros, por los feminismos: como señala la filósofa Isabel Balza (2016) el pensamiento spinoziano está presente en tanto “la ruptura de los dualismos ha sido fundamental para el feminismo y para su modo de pensar el sexo/género, cuestión principal, por ejemplo, en el pensamiento de Butler” (p.17). Asimismo, señala que

Otro punto que se reivindica para el feminismo desde la filosofía de Spinoza es el papel que la corporalidad juega en su pensamiento, lo que permite también al

feminismo pensar las consecuencias que la materialidad tiene en el análisis de las opresiones. La idea de que el cuerpo siempre se halla en un contexto social, en tanto que se compone con otros cuerpos, ayuda al feminismo a examinar la opresión de las mujeres desde esta perspectiva, ya que la libertad para Spinoza es una cuestión colectiva y no individual, la materialidad de los cuerpos implica preguntar por sus condiciones históricas, por las categorías que los piensan y categorizan. Ello hace que las relaciones de poder en que se componen los cuerpos deban ser analizadas. (2016, p. 17)

Así, el giro afectivo se presenta como un campo que posibilita la disolución de las dicotomías, que favorece a la unidad de los que se consideraban estamentos separados (mente-cuerpo). La afectividad, en tanto afectación de algo o alguien a otro que produce una reacción o que genera una respuesta física⁷ (Clough, 2008), será sustento de teorías como Sara Ahmed, que establece algunas consideraciones acerca de cómo se puede aprehender el mundo a partir de las emociones, que son prácticas sociales y culturales, relacionales, que parten de las realidades que las circundan:

Considerar que las emociones son mediadas y no inmediatas nos recuerda que el conocimiento no puede separarse del mundo corporal de los sentimientos y las sensaciones; el conocimiento está ligado a lo que nos hace sudar, estremecernos, temblar, todos estos sentimientos que se sienten, de manera crucial, en la superficie del cuerpo, la superficie de la piel con la que tocamos y nos toca el mundo. (Ahmed, 2014, pp. 259-260)

Como exponentes de las teorías de los afectos o las emociones podemos ubicar, junto a Ahmed, a Eve Kosofsky Sedgwick quien, como señalan Luis Porta y Francisco Ramallo (2022), en su último período avanzó en poner de relieve las emociones en tanto modos de desplazar

los sistemas de inteligibilidad dicotómica de la emoción/razón para, en su lugar, priorizar la manera en que éstas se mueven eróticamente entre los cuerpos, al percibir una intimidad entre el sentir y el tocar, demostrando cómo texturas y emociones “tocan la fibra”. (Porta y Ramallo, 2022, p.5)

⁷ Clough (2007) señala que “afecto refiere generalmente a capacidades corporales de afectar y ser afectado o el aumento o disminución de la capacidad de un cuerpo de actuar, comprometerse y conectarse” (p.2).

La puesta en valor de la capacidad cognoscente de los cuerpos también viene de la mano de la reivindicación de lo corporal como parte de la esfera de lo femenino, tradicionalmente inscripto en el oprobio.

Por otra parte, Luce de Irigaray (2007), desde el feminismo de la diferencia, se contrapone a las posiciones logo-falo-centristas que asumen a lo otro (mujer) como inferior, para asumirlo como un no-idéntico, del que, podría asumirse, se pueden desprender otras formas de saber.

Asumir posibilidades de conocimiento, a través de las afectaciones corporales en los espacios en los que nos desenvolvemos, es clave en nuestro contexto. Como señala Graciela Morgade (2013):

Las tesis centrales de las epistemologías orientadas por el feminismo sostienen el carácter situado del conocimiento, que, según Anderson (2010), podría caracterizarse como:

- se conoce desde un cuerpo (*embodiment*);
- la primera persona (el conocimiento de sí) es una fuente válida en la construcción de conocimiento científico;
- las personas se representan el mundo a partir de la mediación de las emociones y los sentimientos y por lo tanto también conocen desde esa integralidad; la relación entre sujetos incide en el conocimiento que llega a construirse;
- las diferentes habilidades lingüísticas, las diferentes creencias y los diferentes estilos de conocimiento inciden en las formas de interpretación. (p. 201)

Los saberes que aquí se construirán estarán anclados en estas epistemologías feministas que, como señala Claudia Salinas Boldo (2016) “a diferencia de la convencional, se encuentra fuertemente comprometida con la transformación de la realidad, pues de nada sirve la generación de conocimiento si no va encaminada a promover justicia, equidad y libertad en las comunidades” (p. 382).

En sintonía con lo vertido, otro arco de teorías que sostienen el trabajo se corresponde con las teorías *queer* en las que se inscriben los estudios de Ahmed y Sedgwick. Las investigaciones de algunos representantes de estas teorías aplicadas a las pedagogías (Butler, 2002, 2010; flores, 2013, Briztman, 2016) dan coordenadas de lectura para el trabajo en ECPL. Asimismo, este trabajo se hace eco de un concepto que amplía mi análisis sobre las corporalidades que habitan las cárceles, que es el de *precariedad*,

acuñado por Butler (2010). La autora distingue dos conceptos que aluden a lo precario: *precaridad (precarity)* y *precariedad (precariousness)*. De acuerdo a la autora, todas las vidas son precarias en tanto su finitud y sus limitaciones como condición existencial social y políticamente situada; es decir, lo que hace a una vida como tal es su inherente condición vulnerable y finita, que necesita del resguardo de otros para su subsistencia. A esto, Butler lo denominó precaridad.

La idea de precariedad implica una dependencia de redes y condiciones sociales, lo que sugiere que aquí no se trata de la “vida como tal”, sino siempre y solo de las condiciones de vida, de la vida como algo que exige unas condiciones para llegar a ser vida “vivable” y, sobre todo, para convertirse en digna de ser llorada. (2010, p.42)

Por otra parte, “la precariedad designa la condición políticamente inducida en la que ciertas poblaciones adolecen de la falta de redes de apoyo social y económico” (2010, p.46) y están diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte. Es decir, la precariedad es una vida que transcurrió y transcurre por fuera de los resortes de protección social, y por ende está estrechamente asociada con la desigualdad social en un momento histórico dado. Si bien es cierto que Butler discurre sobre problemáticas que aparecen en un norte que ella vivencia, podemos traducir sus postulados a las realidades que nos circundan en nuestros sures. Es que cuando Butler remite a cuerpos precarios, conceptualiza una diferenciación entre cuerpos que “valen la pena de ser llorados” de otros que no, es decir, construye la diferenciación social establecida mediante la cual determinadas vidas no son inteligibles y, por tanto, perderlas no implicaría la necesidad de elaborar un duelo. Esto nos remite inexorablemente a los discursos socialmente constituidos en torno a nuestras favelas y villas miseria, nuestros pueblos campesinos e indígenas despojados de sus territorios, les inmigrantes estigmatizados, las niñas y mujeres víctimas de trata de personas, los pibes y pibas de la calle o las personas encarceladas en nuestras prisiones, cuyas vidas transcurren en la ignominia y la sordidez que les imprime el lugar del que provienen o en el que se encuentran, y cuyas muertes se ignoran, no son dignas de ser lloradas o, peor aún, cuando se vuelven relevantes para los medios de comunicación, en muchos casos se festejan.

La evaluación social que se hace sobre algunas personas y su nivel de precariedad promueve la idea de que algunos delitos (como el robo ocasional) deben ser reprimidos, aun cuando esto atenta contra los principios de proporcionalidad y racionalidad del uso de la fuerza letal y no letal que rigen el accionar policial en un Estado democrático. En el

imaginario social, los “excesos” de las fuerzas policiales no sólo no están mal vistos, sino que además son justificables. La *precariedad* butleriana nos proporciona marcos de análisis para reflexionar sobre los cuerpos que son más susceptibles de habitar en la cárcel.

Revalorización de las corrientes decoloniales para leer la composición carcelaria.

Por otra parte, a los conceptos ya mencionados se le suman los aportes de las corrientes de estudio decoloniales, quienes construyen categorías que nos invitan a pensar a los sujetos carcelarios. Rita Segato, a quien le destino un lugar especial en esta tesis pues sus estudios teóricos y empíricos sobre cárceles, géneros y violencia han sido insumo fundamental para el trabajo, en su artículo “El color de la cárcel en América Latina” (2007b), señala que

No se trata sólo de que las cárceles estén pobladas por los más pobres y vulnerables. “El ‘color’ de las cárceles es el de la raza, no en el sentido de la pertenencia a un grupo étnico en particular, sino como marca de una historia de dominación colonial que continúa hasta nuestros días. (p.142)

Para Aníbal Quijano, *la raza*, a partir de lo que él denominó la “colonialidad del poder”, se instituye como una perspectiva de análisis central, en tanto criterio para clasificar a los cuerpos:

Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio / tiempo [América] y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder. (2014, p. 778)

Esta forma clasificatoria de los cuerpos, que nace con el desembarco europeo en América, lo que hace es configurar, a partir de la modernidad, una serie de jerarquías dicotómicas, que establece que algunos cuerpos son “naturalmente” inferiores. Este sistema que se basa en relaciones dicotómicas, estratificadas y jerarquizadas fue denunciado por el feminismo desde sus inicios, dado que sobre la base de ese pensamiento se ha puesto en duda la capacidad de las mujeres y por ende cercenado sus posibilidades de acceso a cualquiera de los campos de la vida pública.

Bajo este paradigma entonces, el sistema puede establecer cuáles son los sujetos que tienen mayores probabilidades de ingresar a una cárcel, pues en los cuerpos de las personas se encuentra toda una historia de dominación colonial que ha dejado inscriptas las marcas racializadas de la pobreza y la exclusión.

Género y decolonialidad se han constituido como columnas vertebrales para pensar mi trabajo, y la importancia se encuentra asociada a las posibilidades que brindan ambas perspectivas en conjunción. Como señala Segato

no se trata meramente de introducir el género como uno entre los temas de la crítica decolonial o como uno de los aspectos de la dominación en el patrón de la colonialidad, sino de darle un real estatuto teórico y epistémico al examinarlo como categoría central capaz de iluminar todos los otros aspectos de la transformación impuesta a la vida de las comunidades al ser captadas por el nuevo orden colonial moderno. (p.12)

Revalorización de los conocimientos situados

Es evidente que este trabajo me implica e interpela, pues está pensado por, para y desde mi propia experiencia como docente de ECPL. Por ello, me valí del planteo que se hace en su propio campo de estudio la antropóloga Carmen Gregorio Gil, quien se ubica a sí misma como “etnógrafa feminista”. La autora señala que “lo emocional y lo personal no pueden ser separados de lo conceptual” (2017, p.23) y, siguiendo a Okely (1975) agrega que esto se debe a que “no sólo lo personal es político, también *‘lo personal es teórico’*” (2017, p.23). De la misma manera, mi posicionamiento político epistemológico se nutre de la perspectiva feminista que revaloriza los conocimientos situados, en el afán de “restituir el valor del conocimiento desde nuestros propios cuerpos, como sujetos de acción que experimentan, sienten, se emocionan” (Gregorio Gil, 2017, p. 31), cuestión controvertida, al confrontar con el dogma de la neutralidad y objetividad que se le presupone a todo conocimiento científico.

Por ello, la noción de cuerpo “como territorio de experimentación y como archivo afectivo” (Ramallo y Porta, 2022, p.12) desde y por el cual se posibilita el conocimiento es uno de los aspectos centrales de la tesis. Nuestros cuerpos asumidos como receptores y emisores de conocimiento se imbrican en las perspectivas de conocimiento situados, que se inician con los debates en torno a la ciencia a partir de los feminismos del punto de vista, y que confluyen con las perspectivas decoloniales en tanto “ambos comparten la sospecha radical por el discurso universalista. En este plano, lo que se necesita entender

es que el discurso moderno es también un discurso masculinista” (Escobar, 2003, p.73). Asimismo, Carlos Piazzini Suarez (2014), glosando a Walter Mignolo (2002), señala que

Desde el no-lugar de enunciación desde el que habla la razón occidental —una estrategia velada para ganar autoridad epistémica—, otras formas de conocimiento son calificadas de provincianas, parroquiales o sencillamente como pre-rationales o supersticiosas por encontrarse limitadas a determinados contextos geohistóricos. Se trata de una dominación que no requiere coerción física, sino que se basa en la violencia epistémica que representa la naturalización de la cultura moderna occidental como el único paradigma válido en términos políticos, económicos, estéticos y científicos. (p.24)

Consecuentemente,

el concepto de conocimiento situado más que referirse a una condición a priori que poseen determinadas formas de conocimiento en virtud de su localización histórica y social, sería más bien el resultado de un proceso que parte desde las experiencias y conocimientos que específicos colectivos poseen del mundo, para avanzar hacia un trabajo crítico y reflexivo informado por una lectura de las coordenadas políticas, sociales, culturales y geohistóricas que definen su lugar en redes de poder y que, por lo tanto, podría conducir a una transformación de dichas condiciones. (Piazzini S., 2014, p.26)

En este sentido, hacer foco en los docentes y estudiantes que hacen a la ECPL me es significativo en tanto que las relaciones pedagógicas que se establecen en los espacios escolares implican un intercambio de sentires, pensares, construcciones del conocimiento, valores, etc⁸, que imprimen huellas en el quehacer docente en un aquí y ahora. Como señala Catalina Trebisacce (2016) “El conocimiento producido desde la experiencia es siempre conocimiento parcial, y por ello situado. Y el conocimiento situado es el único que comporta la responsabilidad ética de su construcción” (p. 289). Por eso es relevante para el presente trabajo hacer cognoscible la experiencia compleja que implica educar en una escuela dentro del espacio carcelario, sin prescindir de la

⁸ Parto de un enfoque crítico de la educación que cuestiona los preceptos tradicionales que sostienen que los estudiantes son recipientes vacíos a los que debemos “llenar” de información. En este sentido, me valgo de las palabras de Paulo Freire (1996), que sostiene que es preferible pensar en una educación

que respeta a los educandos cualquiera sea su posición de clase, y por eso toma seriamente en consideración su saber hecho de experiencia, a partir del cual trabaja el conocimiento con rigor de aproximación a los objetos. [...] Es la que supera los prejuicios de raza, de clase, de sexo y se radicaliza en la defensa de la substantividad democrática. Por eso pugna por una creciente democratización de las relaciones que se traban entre la escuela y el mundo fuera de ella. Es la que no considera suficiente cambiar tan solo las relaciones entre la profesora y los educandos, suavizándolas, sino que al criticar la *vieja escuela* [...] también critica la naturaleza autoritaria y explotadora del capitalismo. (pp. 112-114)

pregunta sobre quiénes son los sujetos con los que compartimos, ni las lecturas que hacemos acerca de nosotros mismos en ese espacio.

La reflexión situada en torno a sujetos y cuerpos, como un aspecto fundamental para pensar nuestras prácticas, se presenta claramente de la mano de la ley nacional N°26150, sancionada en el 2006, que establece la obligatoriedad de la ESI en las escuelas, y que viene a cuestionar la inmanencia de ciertas tradiciones, a correr el velo de lo que se ha pensado siempre que es la sexualidad, y sacarlo de lo tabú para colocarlo en un lugar en el que se empiece a deconstruir a partir, no desde el saber biomédico (o por lo menos no únicamente desde allí) sino desde la ética, la política, lo social, lo emocional.

Atinadamente nos enseña Graciela Morgade (2016) que “toda educación es sexual”, en tanto “el cuerpo sexuado se construye y usa durante toda la vida” (p. 61) a partir de paradigmas que nos educan, a través de mensajes que transmiten una visión de mundo, muchas veces hegemónica. Por lo tanto, hacer una lectura en clave de género de nuestro lugar de acción nos permite jerarquizar la construcción de una ESI para nuestros contextos, con las vicisitudes que la atravesaron y atraviesan, volviéndola fundamental para la configuración de una ECPL realmente igualitaria y anclada en los derechos humanos.

La posibilidad que nos brinda la ESI, con su peso de ley, es ampliar el marco desde el cual analizar nuestras prácticas educativas en contextos de encierros: nos permite pensar estereotipos, subjetividades y corporalidades en tanto educadores de sujetos que habitan un cuerpo encarcelado, y en tanto trabajadores atravesados por un espacio, la cárcel, desde un paradigma de la educación pensada como derecho humano y social que incluye un enfoque de género. Por supuesto, la ESI, aun siendo ley, ha sido muy resistida por muchos sectores de la sociedad que la mira con recelo, producto de las construcciones normativizadas insertas, por lo que en mi proceso de investigación también está presente la pregunta de Jéssica Baez y Paula Fainsod (2016) “¿cómo aportar a la producción de prácticas institucionales-escolares tendientes a una mayor justicia e igualdad?” (p. 18).

Dimensionar el territorio y reflexionar en torno a las vicisitudes de la educación en dicho territorio, constituyen aspectos que considero necesario poner en relevancia, pues hacen a las condiciones en las que nuestra tarea docente se desenvuelve, y en la que se encuentran los estudiantes. Si bien el reconocimiento del campo se va haciendo con la práctica y el ingreso al espacio, lo cierto es que es parte de nuestra tarea pedagógica entender el entramado histórico que tiene la institución, tanto la carcelaria como la educativa, pues nos contextualiza y permite desplegar estrategias acordes a esa realidad,

así como dimensionar y poner en valor el recorrido que ha hecho la escuela en estos contextos.

En ese sentido, la presente tesis, que se focaliza en el camino que hemos iniciado y estamos transitando como escuela para que todas nuestras intervenciones estén atravesadas por la perspectiva de género, no puede escindir algo que ha sido muy valioso en esta construcción, y que es pensarlo todo a partir de las puertas de ingreso a la ESI. Como señala una docente entrevistada en el contexto de la tesis: *están las puertas de entrada a la ESI, nosotras, el docente, el contexto, en qué formarnos, cómo estar permanentemente reflexionando sobre la práctica, todo el rato me parece en clave de perspectiva de género (Y.H).*

Las estrategias han sido construidas en el marco de hacer más amigables las indagaciones al respecto de lo que nos sucede a nosotres mismas, qué cosas nos atraviesan en el cuerpo cuando hablamos de educación sexual, qué dudas se nos presentan cuando discurrimos en cómo se presentarán en el aula determinados temas o contenidos, o cuáles son los condicionantes que (im)posibilitan las propuestas generadas. Pensar la ESI desde nuestros cuerpos, desde nuestras prácticas y recorridos también nos acerca a les otras, en tanto y en cuanto las dudas o certezas que nos atraviesan están ligadas a esas que serán nuestros interlocutores, adultes, privadas de su libertad en este caso, que también traen consigo sus historias de vida, con sus sexualidades, afectividades y corporalidades tangibles.

En este punto creo que es necesario dar cuenta desde qué aspectos se ha podido analizar nuestra tarea, en tanto cuerpos siendo, sintiendo y conociendo a partir de la experiencia.

COORDENADAS METODOLÓGICAS

Enfoque narrativo

Para realizar esta tesis, circunscribí el campo de estudio a las escuelas secundarias de CEPI que se encuentran en Unidades de Detención Provinciales N° 11, 12 y 16 (esta última, la única cárcel de mujeres de la provincia) de Neuquén capital y el Complejo Penitenciario Federal N° V de Senillosa (el único complejo federal de la provincia que contiene tres módulos o unidades autónomas en su interior). CEPI es una escuela compleja; tiene un centro administrativo centralizado en Neuquén capital en donde está la sede de la dirección escolar, pero a su vez funciona en otras seis localidades de la provincia de Neuquén, en 10 unidades de detención muy distantes y de funcionamientos muy diferentes entre sí. Elegí indagar en la experiencia docente de Neuquén y Senillosa,

por un lado, porque me es más cercana geográficamente, y, por otro lado, porque CEPI nació como escuela en las unidades provinciales de la ciudad neuquina, por lo que consideré que era desde donde debía partir para sistematizar algunos aspectos relacionados a la génesis de la práctica educativa, incluida la relacionada a la ESI.

Por otra parte, cabe señalar que también la complejidad de CEPI reside en que abarca distintos niveles formativos: primaria, secundaria, talleres de formación profesional u oficios, talleres estético- expresivos y terciaria/Superior conviven en la misma institución escolar, cada uno con un funcionamiento autónomo y su propio equipo de directivos o coordinadores. Si bien los sujetos educativos son los mismos, la especificidad de cada nivel educativo hace que sea más rico pensar las propuestas desde cada espacio, por lo que esta tesis se construye a partir del lugar que transito y me es más conocido, que es el nivel secundario de CEPI. Algunas descripciones y propuestas que surgen de este trabajo pueden ser leídas y reflexionadas desde las demás áreas, simplemente he acotado el campo para poder profundizar en los aspectos que me interesa desarrollar.

En ese contexto, congruente con mi objeto de estudio, el enfoque narrativo se revela pertinente dada mi inserción profesional en el espacio de investigación que hace que aquello que investigo sea parte de mi historia personal.

Como he anticipado, trabajo en ECPL de Neuquén desde el 2007, pero desde el año 2013 lo hago en un cargo directivo. Mi rol institucional implica estar en un lugar en el que se deben pensar los rumbos de la institución sin estar necesariamente presente en la cotidianeidad de la cárcel y no puedo dejar de evidenciar esta particularidad porque hace a la forma en la que configuré el trabajo de campo.

Suárez et. al. (2003) afirman que

La competencia del narrador de experiencias escolares consiste en seleccionar los argumentos, los datos, las sensaciones, y en disponer las formas de lenguaje que provoquen las imágenes de esa experiencia en el lector de manera inteligente. Tomar palabras e imágenes de eso que pasó y nos pasó para que un/a otro/a docente lector se encuentre en ese relato, y que nuestra experiencia lo conmueva a él. Y lo conmueva transformando, agregando, movilizándolo su pensamiento y su acción; promoviendo, apoyando o cuestionando su práctica diaria. (p.23)

La narración que construí aquí, en definitiva, da cuenta de mi experiencia docente en contextos carcelarios, y del lugar híbrido y fronterizo desde el que he pensado y escrito este trabajo. Ese saber fronterizo se configura situado, implicado, distinto, disruptivo para los saberes pretendidamente objetivos y neutros, pues da cuenta de las múltiples

experiencias que se pueden desprender a partir del cruce de género, raza, clase, sexualidad, edad; que se pueden construir desde la vida cotidiana atravesada por un lugar, por el contacto con otros, atravesada por una historia que acuerpa los efectos del poder, que acuerpa un sistema patriarcal, que acuerpa una historia de colonialismo en sí mismo. Esta inscripción profesional y vital ha sido clave en todo el proceso y, por ende, imposible de ser escindida u ocultada, a riesgo de faltar a la integridad de mi investigación. En este sentido, me apropio de los conceptos vertidos por Iván de Jesús Espinosa Torres y Leticia Pons Bonals (2017) que señalan que

Algunos autores han propuesto el uso de las narrativas como recurso pedagógico que posibilita comprender la realidad, identidad, experiencia y elementos biográficos de los actores sociales (Clandinin *et al.*, 2007; Rivas y Herrera, 2010); otros lo proponen como un recurso para comprender la docencia (Pendlebury, 1998) en cuanto nos permiten argüir los contextos, las complejidades y las personalidades, así como las múltiples maneras de entender la enseñanza, el aprendizaje y la escuela misma. En general, las narrativas evidencian cómo las personas crean significado continuamente a partir de experiencias situadas en un contexto. (p.10)

La documentación de narrativas de experiencias pedagógicas contingentes implica que se tome “la escritura como una vía para la reformulación, ampliación y transformación de la propia práctica; una estrategia de trabajo pedagógico e indagación cultural que incursione en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni mencionado” (Suárez, 2007b, p.17), lo cual tiene consonancia con los propósitos de esta tesis, que ha intentado contribuir, en palabras de Suárez (2007a), a “la elaboración colectiva de comprensiones más sensibles y democráticas sobre los mundos escolares, [...] que además lleva implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes y la escuela” (p. 2), en particular para la ECPL.

Técnicas y fuentes utilizadas

La interpretación de los datos empíricos coproducidos en el trabajo de campo se inició en el mismo momento en que procedí a la “recogida de datos” (Connelly y Clandinin, 1995) a través de un abanico de técnicas de índole etnográfica: la *observación participante* o, dada mi condición de “nativa”, la *participación con observación* (Guber, 2001) de escenas escolares cotidianas (como observaciones de clases, jornadas y reuniones docentes) y disruptivas (peleas verbales y físicas entre estudiantes, intromisiones de

personal penitenciario dentro de la dinámica escolar, trayectorias escolares diferenciadas para estudiantes con resguardo físico por sus causas o por controversias al interior de las cárceles); las anotaciones en mi “diario de campo”, en el que volqué sensaciones encontradas, interrogantes, reflexiones, fechas y situaciones relevantes; la producción de textos (auto)biográficos y biográficos; entrevistas no directivas a “informantes claves”, facilitadas por el conocimiento previo de los interlocutores institucionales; la consulta a documentos oficiales gubernamentales (como leyes, decretos y resoluciones nacionales y provinciales) e institucionales (como encuestas y relatorías docentes o el Proyecto Educativo Institucional⁹). Sobre esa base, la escritura fue fluyendo en sucesivos borradores hasta que consideré que ameritaba su versión definitiva.

El proceso de *observación* se ha dado no solo en las escuelas de cada unidad en las que hice foco para el trabajo de tesis, sino también en el edificio administrativo que posee CEPI en Neuquén capital, fuera de las unidades penitenciarias, en cuyas oficinas se realizan las tareas administrativas de secretaría y dirección, y donde se efectúan las jornadas institucionales¹⁰ y las reuniones de articulación de los días miércoles. Estas últimas se configuran como el momento en el que equipo directivo y docentes comparten las informaciones referidas al cotidiano escolar y elaboran las propuestas de trabajo de la semana para las unidades de Neuquén y Senillosa.

Las reuniones de los miércoles se sostienen desde los inicios de la institución, pues es un día en el que no se puede dar clases en las unidades penitenciarias provinciales. Esto se debe a que es un “día de visita”, es decir, uno de los días autorizados (el otro es el sábado) para la concurrencia de familiares y allegados; esta actividad requiere un gran despliegue de personal penitenciario abocado a la tarea de seguridad y requisita de la visita, por lo que

⁹ Se define al Proyecto Educativo Institucional (PEI) como un documento ordenador de las instituciones Educativas, en el que se plasma el marco teórico bajo el cual surgen los objetivos pedagógicos y propósitos del establecimiento, presentándose una historización, un estado de la situación presente y una visión a futuro de la institución educativa. En general aquí está plasmada la idea de "escuela" que impulsa cada institución y es un documento público que facilita el conocimiento sobre la misma de quienes son parte de ella o de cualquiera que tenga interés en su constitución. Es un proceso participativo que requiere de decisiones contextualizadas de acuerdo a la institución (su propia dinámica, realidad y entorno); debido a este dinamismo, los PEI deben ser revisados periódicamente para realizar las modificaciones que requieran.

¹⁰ En el sistema educativo neuquino, las jornadas institucionales son reuniones que se llevan adelante un día al mes y consisten en un trabajo de evaluación y planificación político pedagógica de cada institución. En ocasiones, sobre todo por instancias del gremio docente provincial Aten (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén), estas jornadas se unifican, es decir que las escuelas de cada ciudad o seccional se reúnen para trabajar problemáticas comunes a las escuelas de cada lugar. Ese día las clases frente a estudiantes son suspendidas para posibilitar la reunión de docentes. Las fechas de las jornadas institucionales se establecen en el Calendario Escolar Situado (CES) que organiza las actividades académicas de cada año escolar, y que es aprobada por el cuerpo colegiado del Consejo Provincial de Educación de la provincia, órgano de gobierno compuesto por representación del poder ejecutivo (presidente y dos vocales de los niveles inicial y primario, y de secundario y terciario), dos vocales representantes directes de docentes, de los niveles antedichos, y un vocal en representación de los Consejos Escolares elegido en reunión conjunta de todos los miembros de dichos Consejos y, entre ellos, por simple mayoría de voto (Ley provincial 242 de 1961).

las actividades de los días normales se ven afectadas. Esta, que es una dinámica particular del contexto en el que desarrollamos nuestra tarea, propició a que se instituyese una reunión de personal docente semanal para tratar los emergentes del cotidiano, y a su vez se ha constituido como un momento de encuentro, de discusiones y de análisis de las situaciones que se presentan en el aula de todes les docentes, que en el resto de los días trabajan en distintas unidades y horarios, por lo que se constituye en una fuente importante del trabajo de campo.

Como he señalado, he recurrido a los testimonios de docentes a partir del formato de *entrevista no directiva*, en tanto este formato sin preguntas preestablecidas favoreció a “la expresión de temáticas, términos y conceptos más espontáneos y significativos para el entrevistado”, lo que permitió “descubrir e incorporar temáticas del universo del informante al universo del investigador, y empezar a preguntar sobre ellas” (Guber, 2001, p.77).

Cabe indicar que la escuela secundaria de CEPI de Neuquén y Senillosa está constituida por alrededor de cincuenta docentes (la imprecisión obedece a la existencia de docentes con licencia que son reemplazados por uno o más suplentes, y que va variando a lo largo del año). Ante esto, privilegié enfocarme en entrevistar a algunos docentes con les que pudiera profundizar en algunos aspectos que me parecían fundamentales para la tesis: que pudieran dar cuenta de las diferencias entre las órbitas provincial y federal, que enseñaran a varones y mujeres, que le dieran clases a varones detenidos por delitos comunes y a aquellos detenidos por haber atentado contra la integridad sexual de las personas o por femicidios, a fin de poder realizar paralelismos, cruces y comparaciones sobre los espacios y sobre el acto de enseñanza con esos sujetos y las afectaciones que produce. Asimismo, también me enfoqué en aquellos que, con sus acciones dentro de la institución, de alguna manera han sido propiciadores de cambios en las maneras de ver y entender las relaciones entre pares con enfoque de género, les que han contribuido a pensar un abordaje realmente integral de la ESI en las aulas, o que han estado presentes en momentos claves de la vida institucional. Les entrevistades son colegas con les que he conversado al respecto de mi investigación, conocían la finalidad de las entrevistas y se pusieron a disposición para ayudarme en los aspectos que indagué, lo que favoreció a que las entrevistas hayan sido conversaciones extensas, descontracturadas y reflexivas.

Es necesario señalar que una buena parte de las entrevistas se realizaron en el año 2021, durante uno de los períodos de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) producto de la pandemia por COVID-19, que obligó a valerme de plataformas de

reuniones virtuales, que se convirtieron en herramientas valiosas para poder continuar con el proceso que venía realizando. Si bien el cara a cara se convirtió en una charla mediada por la tecnología, con las dificultades que eso puede tener, el proceso fue similar al experimentado en las entrevistas que sí se pudieron hacer en persona. También es importante señalar que, aparte de las siete entrevistas a docentes, que serán las más recurrentes en el trabajo, también consulté a dos colegas que me aportaron en dos apartados puntuales. Sus aportes están identificados bajo las siglas B.V y C.D.C.

En relación a las identidades, tanto de entrevistades como de colegas y estudiantes que hayan sido mencionados en las entrevistas, debo señalar que me atengo a la Ley Nacional N° 25.326, de Protección de datos personales, en tanto se elaboran y reproducen informaciones sobre el ámbito carcelario, con sus límites y marcos legales rigurosos.

Cuando les entrevistades han mencionado a alguien, he optado por dejar el nombre de pila, omitiendo el apellido en los casos en que se haya mencionado, a fin de preservar sus identidades. Asimismo, opté por utilizar las siglas de los nombres de les entrevistades a fines prácticos, y para distinguir quiénes son los interlocutores las veces que les cito. Los relatos de mis informantes, además de las correspondientes siglas, se podrán identificar por el uso de cursiva.

A continuación, detallaré sucintamente algunos datos relevantes de cada entrevistade:

Siglas de entrevista des	Ocupación	Edad	Género	Unidad en la que se desempeñan/ desempeñaron	Años de docencia en ECPL	Cantidad de entrevistas realizadas
M.E.D	Docente de inglés	54	Mujer	U. 11, 12 y 16	Desde 2005 (continúa)	1 entrevista vía zoom y charlas personales.
Y.H	Equipo técnico del nivel	38	Mujer	Incumbencia provincial con trabajo en talleres en U 16	Desde 2008 (continúa)	1 entrevista en persona y consultas posteriores por WhatsApp
N.N	Equipo técnico del nivel	40	Mujer	Incumbencia provincial con trabajo en talleres en U 16	Desde 2009 (continúa)	1 entrevista en persona

C.C	Asesora pedagógica	42	Mujer	U 11	2011-2017 y 2022 (continúa)	1 entrevista vía zoom y charlas personales.
T.M	Docente de Comunicación	38	Varón	U. 11, 12, 16 y Módulo II CPF Senillosa	2016-2020	1 entrevista vía zoom.
L.F	Docente de Filosofía y Psicología / Asesora pedagógica	30	Mujer	U 12 y Módulos I y II CPF Senillosa	2018- (continúa)	1 entrevista vía zoom y consultas por WhatsApp
L.V	Docente de Biología	28	Mujer	U 11, 12 y 16 y Módulos I y III CPF Senillosa	2019-2023	2 entrevistas vía zoom

Aunque la investigación privilegió los relatos docentes, que es también la óptica desde la que leí el contexto, pensé las problemáticas y construí la tesis, utilicé, asimismo, una entrevista realizada a una estudiante que salió en libertad en 2019. La entrevista la realicé en el año 2019 en el marco de un seminario de esta maestría y la he utilizado para contextualizar algunos aspectos relativos a las estudiantes y la escuela, y las particularidades de la causa que la llevó a la cárcel, además de algunos aspectos de su situación de encierro. Se identificará con las siglas S.I.

También se observará que a lo largo del escrito he tomado textos producidos por docentes de la institución, que han circulado o circulan y forman parte del acervo histórico de la escuela. Particularmente, hay un texto que utilicé que me es por demás significativo por el valor histórico que tiene y por la percepción singular de las situaciones que describe: las *Instantáneas desde la cárcel*, de Mauricio Martín, docente que inició su práctica en el contexto en 2005, y que, además, fue el primer director del nivel secundario de CEPI entre 2009 y 2012, año en el que fallece. En 2008 sistematiza algunas de las experiencias de su cotidianeidad escolar en cárceles, a modo de diarios personales, que hoy son parte de los anexos del corpus documental que es el Proyecto Educativo Institucional del nivel medio de CEPI, realizado en 2020. Las semblanzas, descripciones densas, y análisis sobre la cárcel, la población carcelaria y las circunstancias de educación tienen vigencia aún quince años después. En la tesis, su testimonio escrito aparecerá distinguido de la misma manera que las voces de los entrevistados identificado como M. Martín.

Por otra parte, la lectura de artículos y ponencias relacionadas con la ECPL, sobre todo de provincia de Buenos Aires donde hay más desarrollo teórico al respecto, y las lecturas de etnografías carcelarias¹¹, han posibilitado la configuración de esta tesis que retoma algunos tópicos y problemáticas que en esos trabajos se plantean. Asimismo, cabe mencionar que esta tesis también hace uso de fuentes estadísticas como las que arroja el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP), la Procuraduría Penitenciaria Nacional (PPN) y la Unidad Fiscal Especializada en Violencia contra las Mujeres (UFEM) para graficar algunos aspectos indagados.

¹¹ En este aspecto, haberme encontrado con etnografías carcelarias realizadas en nuestro país (Kalinsky, 2004, 2008, 2016; Kalinsky y Cañete, 2010; Ojeda, 2013; Quintero y Galvani, 2014; Colanzi, 2015; Malacalza, 2015; Tabbush y Gentile, 2015; Oleastro, 2018) y en diversos países latinoamericanos (Yagüe O. 2005, Antony, 2007, Igareda, 2010, Salinas, 2016, Almeda S. y Di Nello, 2017, Escobar- García e Hincapié- García, 2017), durante el proceso de escritura, representaron un aporte sustancial para mi tesis, sobre todo aquellas que se han configurado desde las etnografías feministas, que me dieron marcos de análisis claves para pensar los problemas educativos en nuestro contexto.

CAPÍTULO 1. CONFIGURACIÓN DE LA MODALIDAD DE ECPL

Acerca de la Educación en Contextos de Privación de Libertad en Argentina

Las primeras experiencias escolares formales en cárceles e institutos de menores en Argentina se podrían ubicar a partir de la década de 1980, con la restitución de la democracia. Estas son incluso más recientes en la provincia de Neuquén, que podrían ubicarse a mediados de la década de 1990. Estas experiencias dialogaban con las disputas planteadas en relación a los sentidos de lo escolar que se han dado en las instituciones escolares a lo largo del siglo XX, cuando la escuela empieza a discutir su propia concepción y su formato, así como a pensarse a partir del paradigma del derecho, ampliando sus alcances a sectores que fueron quedando postergados en la conformación de los estados modernos, y que a la vez tiene particularidades, producto de las condiciones específicas que genera ser una institución que se ubica en el seno mismo de otra institución como es la cárcel. Como señalan Scarfó, Cuellar y Mendoza (2016),

La educación en establecimientos penitenciarios es uno de los escenarios más complejos y menos estudiados en Argentina. Muchas son las características diferenciales que hacen particular y condicionan la enseñanza como: las características edilicias, las formas de vincularse entre las personas, la formación, las creencias, la supervisión del proceso educativo, las normas institucionales, el traslado de los presos, entre otras. (p. 104)

Resulta pertinente entonces, ante esta complejidad que presenta el campo, dar cuenta de algunos puntos claves de cómo se ha ido configurando la ECPL a grandes rasgos en Argentina, para, posteriormente, referirme al caso puntual de Neuquén.

Como he señalado, en Argentina se pueden rastrear las primeras experiencias en materia educativa en contexto carcelario luego del restablecimiento de la democracia, en 1983, que, entre otras cosas, restituyó el estado de derecho dentro y fuera de las instituciones carcelarias¹². En estas últimas, el estado de derecho se cristalizó en el artículo 75 inciso

¹² Durante los años de 1970, muchas cárceles federales a lo largo del territorio argentino se constituyeron como centros de detención de preses políticos, para luego reconfigurarse como Centros clandestinos de detención durante el golpe cívico militar de 1976. En esta época se dieron dos de las masacres carcelarias más violentas de nuestra historia en tiempos dictatoriales: la llamada “Masacre en la cárcel de Trelew”, en 1972, con el fusilamiento de 16 militantes de organizaciones políticas, como represalia a un intento de fuga frustrado, que sirvió para liberar a la cúpula de esas organizaciones; y la denominada “Masacre en el pabellón séptimo de la cárcel de Villa Devoto”, ocurrido en 1978, en el que al menos 65 personas murieron asfixiadas, quemadas o baleadas por personal penitenciario. El escenario se desarrolló luego de una requisita violenta en dicho pabellón. Sobrevivientes señalaron que, en el afán de resguardarse, colocaron colchones contra los barrotes para no ser gaseados por los penitenciarios. Uno de los colchones cayó sobre un calentador a querosén que había en el pabellón, e inició un foco de incendio. La tragedia se desencadenó por la

22 de nuestra Constitución Nacional que le confieren centralidad a diversas convenciones, pactos y normativas internacionales como la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos o el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales entre otros. Sobre estos marcos legales se sostiene el derecho al acceso a la educación en los centros de detención (entre otros, como el derecho a la alimentación, a la salud, al agua, al trabajo, por nombrar algunos), en tanto que el sistema penal establece que quien se encuentra privado de libertad tiene vedado solo el derecho a la libre circulación. Sin embargo, aún con este marco, en el plano práctico esto no era un hecho, por la ausencia de políticas estatales efectivas que resguardaran el derecho de los privados de libertad dentro de unidades de detención.

Recién en 1996 se produjo un texto clave para el desarrollo de algunas pautas específicas en este sentido: la Ley Nacional N°24.660, Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad¹³, que establece cómo debe ser la organización y el funcionamiento de la ejecución de la pena en las cárceles de todo el territorio nacional. Esta ley, en su capítulo VIII, considera por primera vez a la educación como un derecho que debía ser garantizado para todas las personas privadas de su libertad, y obliga a los funcionarios carcelarios y estatales a buscar los modos para garantizarlo. Por esta razón es que las experiencias educativas previas a la ley 24.660 han sido hechos aislados, llevados adelante por voluntades individuales (de sectores de la institución carcelaria o de las instituciones educativas como las universidades, sumado a los reclamos de los mismos detenidos) más que por una acción estatal organizada¹⁴.

Entrada la década de 1990, empiezan a aparecer las primeras experiencias educativas formales de la ECPL. En esta instancia, una de las características fue que la educación primaria y de oficio en las cárceles federales no era impartida por docentes civiles, sino

negativa del personal penitenciario a dejar ingresar a los bomberos, la estampida humana por intentar escapar y la respuesta con balas del personal para alejarlos de los barrotes. Este episodio, que hasta el momento sigue impune, fue narrado en el libro *Masacre en el Pabellón séptimo* (2013), de Claudia Cesaroni, actual abogada representante de los sobrevivientes.

¹³ La Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad es el término legal que adopta el cumplimiento efectivo, a través de la prisión domiciliaria, hospitalaria, en cárceles o en comisarías (estas últimas, lugares de encierro de hecho, aun cuando no son lugares legalmente habilitados para el cumplimiento de condena en Argentina) de una sentencia judicial. Se encuentra regulada a partir del 2017 por la Ley Nacional N° 27.375, que modificó la mencionada Ley Nacional 24.660, y contiene una serie preceptos para con los derechos y obligaciones de las personas privadas de libertad, además de pautas de funcionamiento de las instituciones y sus agentes, que los sistemas carcelarios provinciales y federales deben respetar.

¹⁴ De estas acciones, quizá la más sobresaliente haya sido la experiencia del Centro Universitario de Devoto, en la cárcel federal de Devoto, en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, inaugurada en 1985, a instancias de los detenidos que exigían poder estudiar.

que era brindada por los funcionarios de la institución total¹⁵, y, por ende, puesta al servicio del tratamiento¹⁶. Esto implicaba que la institución carcelaria se valía de los que se denominaban “maestros penitenciarios”, agentes penitenciarios que a su vez tenían un título docente que los habilitaba para el dictado de clases en las cárceles¹⁷ (Herrera y Frejtman, 2010). En algunas jurisdicciones, el Servicio Penitenciario Federal (en adelante SPF) suplía la falta de docentes penitenciarios mediante convenios con instituciones escolares de la comunidad.

No obstante, el sentido de lo escolar, durante esta etapa, estuvo ligado exclusivamente al cumplimiento de los objetivos que le ponía la institución carcelaria al sujeto encarcelado, de modo que fuera superando las fases que forman parte de la progresividad de su pena¹⁸. Señalan Scarfó *et. al.* (2016) “la educación es pensada como una tecnología del tratamiento penitenciario de carácter terapéutico. Esto conlleva a que en la práctica y en su ejercicio diario, se la plantee como un beneficio o una mercancía de cambio por buena o mala conducta” (p. 103).

Quienes accedían a educación, considerada un beneficio que alcanzaban quienes cumplían determinadas condiciones, asociadas a la disciplina y la higiene, podían obtener buenas calificaciones, que les permitían acceder a otros beneficios durante su tiempo de condena.

En el año 2006 se configura el otro texto fundacional para la ECPL, la Ley Educativa Nacional N° 26.206 (en adelante LEN), una ley que trajo como una innovación para el contexto el artículo 55, que incorporó la atención de las personas en contextos de privación de libertad como una modalidad del sistema educativo:

¹⁵ Término acuñado por Erving Goffman en 1961, en su trabajo sobre internados para enfermos mentales. El concepto, que se adapta a otras instituciones como la carcelaria, refiere a lugares de encierro donde un gran número de individuos son aislados de la sociedad por un periodo de tiempo, compartiendo en su encierro una rutina diaria administrada formalmente. Para las personas alojadas en estos sitios, todas las dimensiones de la vida se desarrollan en el mismo lugar, estrictamente programadas, en una secuencia que se impone desde una única autoridad, a partir de normas explícitas y puestas en funcionamiento por un cuerpo de funcionarios. Las diversas actividades obligatorias se integran en un solo plan racional (Goffman, 2001).

¹⁶ Aquí no incluyo la educación secundaria porque en esa época, la ley educativa que regía (la Ley Nacional N° 1420), no incluía la obligatoriedad de ese nivel, por ende, quienes accedían al nivel secundario en contextos carcelario lo tenían que hacer por sus propios medios.

¹⁷ Aun antes de que se produjeran los cambios introducidos por la LEN, el doble rol (docente/ celador) fue cuestionado por considerarse que ambas funciones eran incompatibles. Fue a partir de los cambios de paradigmas a nivel de leyes macro que esta doble función fue eliminada, aunque estuvo vigente hasta bien entrado el siglo XXI.

¹⁸ La progresividad de la pena tiene como objetivo que la persona acceda a su libertad de un modo gradual y progresivo. Para ello, debe ir cumplimentando fases durante su tiempo de condena, con objetivos propuestos por la institución penitenciaria. Cada cierto período de tiempo, serán evaluados y calificados de acuerdo al concepto (que consiste en, por ejemplo, asistir a escuela, a talleres de oficios, actividades deportivas, etc.) y la conducta (que implica, entre otras cosas, el respeto por las normas de convivencia, de higiene, o cualquier norma disciplinar que imponga el servicio penitenciario). Las personas, cuando recién ingresan a la cárcel empiezan sin concepto ni conducta, y a medida que transcurre su pena va sumando puntaje y consiguiendo beneficios como ser asignado a pabellones considerados más tranquilos, si es que cumple con el régimen de progresividad que determina la institución carcelaria.

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

La ley 26.206 es superadora respecto a la ley 24.660, al establecer el derecho a acceder a la ECPL en el marco de una ley sobre la educación argentina en su conjunto, y estipular que debe ser llevada adelante, no por intermedio de seguridad, ni atada al tratamiento, ni por un servicio integral de ejecución penal, sino mediante “la modalidad del sistema educativo”.

Posteriormente se promulga la Resolución N° 127/10 del Consejo Federal de Educación, en la que se incorpora la Coordinación de Modalidad de Educación en Contexto de Encierro y se aprueba el Documento Base de la Modalidad, que establece los principios rectores de la nueva modalidad. Estos documentos comienzan a consolidar las bases de la ECPL como se concibe en la actualidad, primero porque se cristaliza la obligatoriedad de la escuela secundaria, y después porque es a partir de esto que en los distintos ámbitos como Justicia, Educación y Seguridad se empiezan a pensar los dispositivos escolares que se implementarán o son plausibles de implementar en cada jurisdicción para garantizarla (aulas, escuelas, convenios con instituciones, etc.), poniendo a la educación en igualdad de condiciones con respecto a la institución carcelaria, al considerarla un organismo autónomo.

Esto no ha sido ni es sencillo de configurar, entendiendo las tramas y configuraciones rígidas de lo carcelario. De hecho, la concepción de educación formal como beneficio, discrecional y a criterio de los funcionarios penitenciarios, sigue siendo un modo de concebir la educación para algunos sectores, que utilizan el mecanismo escolar como instrumento de medición para proporcionar premios o castigos. En ese sentido, el sistema penitenciario entra en tensión con la impronta educativa que se comienza a forjar dentro de las cárceles, a partir de la LEN, que, asimismo, debe discutir consigo misma en relación a las configuraciones de su finalidad. En muchas ocasiones, los docentes, absortos por las prácticas carcelarias y sus dispositivos de control se conciben también “tecnólogos del control y del disciplinamiento y a la escuela como un espacio diferente, en el que se tramita maquilladamente dicho control” (Scarfó *et. al.*, 2016, p. 103). Estas tensiones se

fundan en la cultura institucional del sistema carcelario que, de alguna manera, funciona como *currículum oculto* (Scarfó *et.al.*, 2016) dentro de las escuelas en cárceles.

Los condicionantes y características del contexto, sumados a las tensiones que supone pensar la educación desde el paradigma de los derechos humanos que propone la LEN, genera que algunos docentes confundan su rol de educadores, asumiendo que “su labor coincide con los fines del sistema penitenciario” (Scarfó *et.al.*, 2016, p. 104). Esto probablemente se deba a que, en la mayoría de los profesorados, ya sean de primaria o de secundaria, no está incorporada la formación específica en ECPL dentro de sus currículas¹⁹.

El cambio de paradigma de la educación en cárceles, no como parte de un sistema único y totalitario concebido a partir del tratamiento penitenciario, sino como un derecho exigible para todas las personas privadas de libertad ambulatoria, desde una perspectiva de derechos humanos, implica exigir en la práctica la autonomía de la institución escolar (en tanto no responde a Seguridad o Justicia sino que está dentro de la órbita del Ministerio de Educación Nacional y de las jurisdicciones provinciales de dicho ministerio). Esto, indefectiblemente, hace que la escuela se constituya como un campo de tensión (Herrera y Frejtman, 2010) en tanto se establece como una institución estatal (la escolar) dentro de otra institución estatal (la cárcel), cuya inscripción en el derecho humano y social se encuentra en las antípodas del paradigma punitivista carcelario.

Esto se ve complejizado por otra ley que surge en 2010, Ley Nacional N° 26.695, que modifica el capítulo VIII de Educación de la ley N° 24.660 de Ejecución de la Pena. Esta ley actualiza los términos de la obligatoriedad y garantización de la educación en cárceles en consonancia con la LEN, derechos, obligaciones y situaciones especiales que se pueden dar, pero que asimismo incorpora en su artículo 140 el estímulo educativo:

Los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán de acuerdo con las pautas que se fijan en este artículo, respecto de los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes.

¹⁹ Si bien la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro a nivel nacional ha propiciado desde su concepción, capacitaciones docentes a partir de la plataforma educativa virtual del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), dependiente del Ministerio de Educación Nacional, así como un postítulo de Educación en Contextos de Encierro que se ha llevado adelante en distintas provincias del país, no se ha llegado a establecer como parte de las modalidades educativas que se abordan en las carreras docentes.

Si bien el artículo estimula a que las personas detenidas se interesen por asistir a la escuela, y obliga al servicio a propiciar las condiciones para que todos accedan, también la educación se ve condicionada al volverla instrumento para la consecución de un beneficio, como es el adelantamiento de meses de la condena a través de la asistencia y aprobación de las instancias escolares. Cynthia Bustelo (2017), en su tesis doctoral se pregunta al respecto:

si se permite adelantar pasos para la obtención de beneficios de libertad, ¿no podría dejar atados los objetivos educativos a la obtención de estos beneficios?, ¿no podría convertirse en una medida que dirige la atención a la educación sólo en tanto instrumento para adelantar el goce de medidas de prelibertad o la obtención de la libertad definitiva? Más aún, en tanto estos “beneficios” quedan sujetos no sólo a que la persona encerrada forme parte de procesos de formación educativa, sino también a que los apruebe, ¿no afecta esto y redefine la relación entre estudiantes y profesores? (p.17)

Lo que se puede señalar es que, en todo caso, los fines últimos de la educación como derecho humano deben ser permanentemente reafirmados ante les funcionarios judiciales, las autoridades penitenciarias y nuestros estudiantes. Como señalan Quintero y Galvani (2014), las intervenciones socioeducativas en cárceles “se asocian necesariamente bajo una perspectiva integral en Derechos Humanos, la cual implica un proceso de reflexividad acerca del ejercicio pleno de los derechos y constituye un contexto reparatorio de la fragmentación social que precede a la institución penitenciaria” (p. 7). El ejercicio de reflexividad en el plano de la práctica docente en contextos tan complejos como el carcelario, se vuelve necesario para comprender los múltiples aspectos inherentes a la ECPL que deben ser analizados y sopesados por el conjunto de los educadores, pues hacen a las condiciones materiales en las que desarrollamos la tarea, en la que estudian nuestros estudiantes y a las situaciones específicas que tendrán lugar en el acto de enseñanza (Dicker y Terigi, 1997).

Acerca de la Educación en Contextos de Privación de Libertad en Neuquén

En la provincia de Neuquén, la escuela dentro de la ahora desmantelada Unidad Federal de Detención N°9²⁰, que se encontraba en pleno centro neuquino, se puede considerar

²⁰ El predio donde se encontraba esta unidad, de jurisdicción nacional, fue traspasado al municipio de la ciudad, y allí se ha diseñado un parque recreativo al aire libre y un gran centro de convenciones. Asimismo, se ha mantenido parte de la estructura original de la cárcel, señalizada como sitio de la memoria, ya que la unidad fue un centro de detención de presos políticos durante la última dictadura militar.

como la primera experiencia educativa formal, que comenzó a funcionar en la década de 1990. La educación primaria estaba a cargo de maestres penitenciaries con títulos que eran avalados por la provincia, y en el caso de la escuela secundaria, que implicaba contar con varios profesores por disciplinas, se produjo un convenio firmado por el Consejo Provincial de Educación neuquino y el Servicio Penitenciario Federal para que se abriera un anexo del Centro Provincial de Enseñanza Media (CPEM)²¹ N°62. El anexo contaba con un equipo de docentes civiles, primeros docentes en ingresar a cárceles, que dependían administrativa y pedagógicamente del CPEM, pero concurrían a dar clases a la escuela de la Unidad 9²².

En el ámbito de las unidades provinciales, las primeras experiencias datan de mediados del año 1990. Una característica en estas unidades es que la institución total cárcel nunca contuvo al sistema educativo (pese a insistentes proyectos provenientes del ala más dura de la institución policial), es decir, que no había maestres penitenciaries, sino que se valieron de convenios con escuelas de afuera del contexto para que las personas privadas de libertad accedieran a educación, rindiendo en calidad de libres. Para el año 2000, en las unidades de la ciudad de Neuquén y en la cárcel abierta de Challacó, (unidad que estuvo ubicada a 85 km de Neuquén y funcionó hasta el 2001, año en que fue cerrado el programa que consistió en la única experiencia de cárcel manejada por personal civil), se conforma, primeramente, una dinámica educativa de nivel primario con algunos talleres de oficios, que constaba en trasladar docentes de los centros de adultos (denominados en ese entonces Centros Educativos para el Hogar -CEPAHO-) al contexto de encierro. Sin embargo, quienes estaban en condiciones de realizar secundaria rendían en calidad de libres y se trasladaban a los centros educativos únicamente para las instancias de evaluación. Así lo relata una ex detenida, respecto a su experiencia en la unidad de mujeres:

No había escuela. Había una maestra de primaria y uno o dos talleres de pintura, tejido. [...] No había secundario en la unidad [...] la maestra nos llevaba el material que teníamos que rendir, yo estudiaba sola y después iba a rendir a la escuela, me llevaban a rendir (S. I).

²¹ Se denominan Centros Provinciales de Enseñanza Media o CPEM, a las escuelas secundarias de la provincia de Neuquén.

²² En la actualidad, debido a la desaparición de la unidad penitenciaria, el anexo dejó de existir y los docentes que en él trabajaban pasaron a depender de CEPI, reubicándose sus puestos de trabajo en el nuevo Complejo Penitenciario Federal N° V, denominado también C.P.F V) de la ciudad de Senillosa, ubicada a 33 km de la capital neuquina.

De todas maneras, el acceso a educación estaba limitado y dependía exclusivamente de la persona que quería estudiar. La misma debía hacer el reclamo constantemente, además del hecho que para poder salir a rendir tenía que contar con una serie de requisitos determinados por la unidad penitenciaria, como, por ejemplo, que estuviera avanzada en su pena o tuvieran buena conducta. Asimismo, la persona debía valerse del material por sí misma y tener mínimas herramientas que le permitieran comprender los materiales para poder estudiar.

Recién en 2004 se conforma una institución educativa específica para garantizar el derecho en las cárceles, el Centro Educativo Provincial Integral, CEPI N°1, que abarca el nivel primario, el de formación profesional o de oficios, y el nivel secundario (este último incorporado por primera vez en las cárceles provinciales). Se crea a partir de un decreto provincial que también creaba un programa interministerial llamado UEPI (Unidad Ejecutora Provincial Interministerial). Este dispositivo interministerial surge en el marco del Programa Educativo Provincial para la Población Judicializada en el que convergen acciones del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte y Juventud; y el Ministerio de Seguridad y Trabajo. Este programa contaba con dos direcciones políticas representando a cada sector (educación y seguridad), por lo que las decisiones que se tomaban en la escuela, incluso las pedagógicas, eran fiscalizadas y determinadas, no sólo por la representante del Ministerio de Educación, sino también por personal representante del área de seguridad. En esta estructura escolar, novedosa para el contexto de encierro, convergían tres niveles de formación a cargo de una única dirección, con una directive que era designada por las autoridades políticas del programa.

La aprobación del programa sucede en el marco de la “emergencia carcelaria del 2004”, generada por una seguidilla de motines en la unidad de detención N° 11, ubicada en el parque industrial de Neuquén capital, entre los años 2000 y 2004, que generó mucha conflictividad entre guardias y privados de su libertad, a raíz de las condiciones inhumanas en las que se encontraban las personas detenidas, y las denuncias de requisas abusivas²³. Esto supuso que la educación se configurara como una manera de aliviar las

²³ Un mes después de la creación del programa, se desencadenaría un motín, producto de requisas vejatorias, que fue controlado de manera violenta, dejando a muchos heridos de gravedad. Asimismo, algunos detenidos denunciaron haber sido torturados, a modo de disciplinamiento, luego de haberse producido el motín y haber sido redistribuidos en distintos pabellones. La denuncia fue acompañada por Zainuco, organización de derechos humanos de la zona dedicada a visibilizar y denunciar situaciones en las que se presumen violaciones de derechos humanos en las cárceles. En 2010 se llevó a cabo un juicio a personal penitenciario a partir de dichas denuncias, en el que se condenó a solo 6 de los 27 imputados. Los 21 agentes sobreesidos continuaron trabajando en el mismo lugar donde se encontraban las personas que los habían denunciado. Uno de los denunciantes, Cristian Ibazeta, denunció en 2009, previo al inicio del juicio, que había vuelto a ser torturado junto a otros compañeros, certificando las lesiones ocasionadas. Esto derivaría en un segundo juicio en 2017, juicio al que no pudo asistir, pues fue asesinado en su celda, el 24 de mayo de 2012. No se han

tensiones que se estaban dando dentro las cárceles, por lo que el primer período de existencia de CEPI bajo la órbita de UEPI se caracterizó por ser un período de acomodamiento en el espacio carcelario, de dos instituciones diferentes y extrañas, tanto para el sistema educativo como para las unidades penitenciarias. En ese período, CEPI tuvo múltiples irregularidades y falencias a nivel estructural que impactaban directamente en la estabilidad laboral de los docentes y en su práctica, por ejemplo, el cese en diciembre de todo el personal docente, al que se le volvía a asignar los cargos recién en marzo, si así lo consideraban las direcciones políticas (los meses de verano no se cobraban) o la imposibilidad de ingreso a la docencia en el contexto a través de los mecanismos del sistema educativo neuquino. Con respecto a esto, lo que sucedía en general es que alguien que ya trabajaba en el lugar, avisaba que había un cargo vacante a alguene docente conocide, y este se presentaba con su *curriculum vitae* a una entrevista con la dirección del momento, tal fue mi caso y el de tantos otros:

En marzo del 2004 me convoca una funcionaria de UEPI en esa época, yo estaba en el río y me preguntó “¿te animás a trabajar en la cárcel?” “Sí”, le dije, “de una, sí...”. Ella estaba con la directora de UEPI por parte del Ministerio de Educación, amigas, estaban juntas en ese tema. “Andá y conocé a los presos”.
(M.E.D)

Los cargos y horas que se disponían eran sobrantes que tenía el sistema y que se destinaban al contexto. Esto hacía que algunos profesores tuviesen cargos y otras horas, percibiendo sueldos diferentes aun trabajando la misma cantidad de horas y cumpliendo las mismas funciones. Por otra parte, el plan de estudios del secundario que se asignó al contexto no existía en otras escuelas medias de la provincia, lo que era discriminador y se volvía un obstáculo para el estudiantado que, una vez en libertad, decidía continuar sus estudios, ya que no había correspondencia con los planes existentes. Incluso la dinámica de trabajo no coincidía con las demás escuelas del sistema educativo: *“nadie te decía, ‘mirá, este es el programa’.* Nada. Eran tres meses en cada unidad. El sistema epocal²⁴
(M.E.D).

encontrado a la fecha responsables del hecho, pues los 19 detenidos alojados en el pabellón de Ibazeta y la guardia de turno dijeron no haber escuchado nada. Uno de los abogados de Zainuco declaró en su momento que, al día siguiente de su muerte, Ibazeta tenía que ir a realizar el reconocimiento de los guardias que los torturaron en 2009.

²⁴ El sistema epocal al que alude la docente fue una forma de trabajo que tuvimos en secundaria hasta marzo de 2009. El mismo consistía en rotar por las unidades de la capital neuquina de la siguiente manera: un mes los docentes del área de Sociales daban clases en la unidad 11 sólo en los dos primeros años, mientras el área de exactas daba clases en segundo y tercero. En ese mismo período los docentes del área Expresión y Comunicación daban clases en las unidades 12 y 16. Al siguiente mes el área Expresión y Comunicación daba clases en los primeros años de la unidad 11, Sociales daba en segundo y tercero y Exactas iba a las unidades 12 y 16, y al siguiente mes Exactas volvía a la unidad 11 a los primeros años, Expresión y Comunicación en segundo y tercero y Sociales iba a las unidades 12 y 16. De esa manera

Más allá de todas estas anomalías de forma, el sistema puesto en marcha por el decreto 374/04 poseía una falla insalvable de fondo y era que la educación no dependía del Consejo Provincial de Educación más que en su financiamiento. Esto es importante destacar, porque cristaliza las tensiones que ha atravesado la ECPL en la provincia sobre el objetivo que persigue la educación en cárceles, los paradigmas desde la que se la considera y las, por momentos, inexistentes políticas estatales que la comprendiera y sostuviera.

Sin embargo, y debido al impulso de las políticas nacionales en materia educativa, comenzó a consolidarse el reconocimiento y reconfiguración de la educación en contextos de encierro plasmados en la LEN. En la provincia de Neuquén, los cambios en materia de ECPL se tradujeron en la derogación, en el año 2008, del decreto que crea la UEPI (que como señalé había sido creada en 2004 en el mismo decreto de creación de CEPI) y el cambio por otro programa interministerial denominado Unidad Provincial de Educación para la Población Judicializada (UPEPJu). Dos colegas, que ingresaron a trabajar en UPEPJu en 2008 (Y.H) y 2009 (N.N) respectivamente, cuyos cargos pasaron ser parte de CEPI como equipo técnico del nivel medio de CEPI en 2011, cuentan que *“en ese momento no éramos Modalidad Educativa, había un programa interministerial porque había una parte de Seguridad y nosotras, que estábamos de la parte educativa”* (Y.H). El ingreso de ambas a UPEPJu coincidió con la conformación de la modalidad a nivel nacional,

entonces participamos de muchas instancias federales en las cuales se discutía políticas. Fue el momento en el que se creó el documento base de la modalidad a nivel nacional. [...] Con la parte de Seguridad eran como disputas permanentes. Ellos tenían una visión más anclada en la Ley de Ejecución de la Pena más que en la Ley Nacional de Educación, que era la que representábamos nosotras desde el Consejo. (N.N)

La UPEPJu existió hasta 2011, y durante su vigencia se produjo una serie de readecuaciones de la estructura de CEPI, como la creación de cargos directivos para cada uno de los niveles educativos (hasta el 2009 seguía vigente la figura de un solo directivo para los distintos niveles de formación, tal como había sido creado en 2004) y, para el nivel secundario, la creación de horas correspondientes al nivel, con un plan de estudios

se completaba cada trimestre. La rotación implicaba que veíamos a cada grupo de estudiantes cada tres meses en el año. Si bien los estudiantes tenían pocas materias por mes, que favorecía a la concentración y la especificidad, también generaba problemas para la continuidad pedagógica, pues se debían retomar conceptos que hacía varios meses no se veían y que, con las dinámicas de la cárcel suponían un problema.

que también estaba en algunos CPEM de adultos de la provincia, que permitía a nuestros estudiantes continuar sus estudios una vez recuperada la libertad.

La Modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad, se crea en noviembre de 2011, aprobada por la Resolución 1369/11 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén, en la que se incorpora la institución CEPI n°1. Con la creación de esta modalidad, se deroga el programa UPEPJu.

En el 2010-2011 empecé a trabajar con el director de secundaria, Mauricio Martín, para que se creara la Modalidad Contexto de Encierro en Neuquén con independencia de Seguridad. En ese año investigamos mucho los marcos por los cuales ya existía educación en cárceles, hicimos esa investigación que fue muy larga. Es el documento base. (N.N)

Pertenecer completamente al ámbito de educación, favoreció a desprendernos definitivamente de la perspectiva de tratamiento, que se sostenía con la pertenencia a seguridad de una parte del programa interministerial de UEPI y UPEPJu, dejando esta función a quien correspondiera, para empezar a transitar legítimamente en las cárceles como una institución escolar independiente de la institución total. Esta independización, plasmada en leyes nacionales, contribuyó a la configuración de la escuela como un elemento desestabilizador para quienes han propugnado por un sistema carcelario cerrado y controlado. Se empieza a tener una mirada diferente de la persona privada de libertad, ya no como un interno, un legajo, un número, sino como un estudiante, con su identidad y su historia auestas. Como señala Natalia Navia (2018), la escuela en cárceles, “pretende construir una mirada integral de sus estudiantes, una mirada que no se basa en la comisión de un delito sino en las potencialidades que representan en cuanto sujetos de derecho” (p. 12).



(Línea de tiempo de algunos procesos de la ECPL en la provincia de Neuquén).

Notas sobre les agentes penitenciaries

Algunas situaciones que se presentan en el cotidiano escolar de la ECPL están ligadas al accionar de los funcionarios penitenciarios, en tanto generadores de muchas de las dinámicas, muchas veces hostiles, que se presentan. Considero necesario en este punto, hacer algunas interpretaciones sobre cómo se configura el personal penitenciario en el espacio carcelario y también en relación con la escuela, en tanto presencias ineludibles e interlocutores principales con los que debemos coordinar el funcionamiento escolar.

M. Martín en sus *Instantáneas desde la cárcel* (2008) los describe así:

Dentro de la unidad los uniformados se dividen en tres grandes ramas según el color de su uniforme y la función que cumplen: los “azules”, son policías comunes y se encargan de lo administrativo y el control del perímetro externo. Los “negros”, son la temible requisa, encargados de moler a palos a los internos ante cualquier acto de inconducta; y los “grises”, estos son los más numerosos y son los encargados de las rutinarias tareas de traslado. En su totalidad, esta fuerza está compuesta por gente de escasa preparación. Su trabajo consiste en trasladar “enmarcados” (esposados) a los detenidos de un punto a otro del penal. Todos los días, previo a dar mi clase, los observo traer a los estudiantes, sacarles la “marrocas”, luego el rutinario cacheo tanto a la entrada como a la salida del aula. En los momentos libres, los veo jugar con sus celulares y conversar apasionadamente de tal o cual programa de televisión, de los retoques a sus autos, etc. (p.17)

En Neuquén, las cárceles provinciales se encuentran atendidas directamente por la Jefatura de Policía, dependiente del Ministerio de Seguridad. La policía ha creado como paso previo a la formación de un futuro (aunque incierto) sistema penitenciario provincial, la Dirección de Unidades de Detención Provincial (o D.U.D, como la llamaré de ahora en más) que tiene a su cargo un escalafón de guardia cárceles, o celadores, que es un cuerpo de reclutas al que se lo instruye de forma militarizada²⁵. Es común ver en la playa de estacionamiento de la unidad 11 a los reclutas corriendo, haciendo lagartijas o marchando bajo la voz marcial del instructor, pues es en esta unidad en donde se realiza la primera

²⁵ Me parece importante señalar, para entender la composición del cuerpo de celadores en la provincia de Neuquén, que, de acuerdo a los datos que arroja el informe anual del SNEEP en 2021, de 587 personas que conforman el total de la dotación de personal en unidades carcelarias provinciales (entre oficiales, suboficiales, cadetes y personal civil), 444 son varones, el 75,63% del personal; a su vez, de los 71 oficiales con mayor jerarquía, sólo 18 son mujeres (el 25% del personal jerárquico). La única unidad que tiene mayor cantidad de personal femenino es la unidad 16 de mujeres, 37 sobre un total de 41 personas. Esta cifra no sólo refleja la condición preferentemente masculina para la tarea penitenciaria, asimismo contribuye a entender los modos en los que piensa, actúa y se organiza la institución carcelaria, sujeta bajo jerarquías genéricas masculinizantes.

instrucción. La formación está a cargo de la División de Capacitación Penitenciaria, dependiente de la Policía provincial. De acuerdo a su descripción

Es una Escuela dedicada a la Formación integral de civiles como Aspirantes a Agentes Penitenciarios de la Policía de Neuquén, en un ámbito de educación con modalidad internado (becados), con una duración de ocho meses de cursado (el subrayado es mío). Una vez cumplidos todos los requisitos académicos y de adiestramiento/entrenamiento físico, egresan como AGENTES PENITENCIARIOS, pasando a desempeñar funciones en las diferentes Unidades de Detención y policiales del territorio Neuquino. (Dirección Institutos Policiales, s.f).

Es decir, las personas a cargo de la seguridad y el trato cotidiano con las personas privadas de su libertad se convierten en agentes penitenciarios en solo ocho meses. Esto no difiere mucho del ingreso al Servicio Penitenciario Federal, cuya formación va de entre tres a seis meses a partir del cual se le asigna a una unidad penitenciaria determinada. A partir de esos meses de capacitación “inicia” su carrera en el servicio, que tiene una duración de 20 años en actividad. En el caso del SPF existe una política de constante capacitación de los agentes, mientras que en el caso de los penitenciarios provinciales, las capacitaciones en servicio se hacen, aunque no se explicita quiénes ni cuándo acceden a las mismas. Como muchas de estas capacitaciones requieren la licencia del personal, no siempre las mismas son aprobadas, pues una constante en las unidades es la falta de personal para cubrir sectores. De hecho, una de las problemáticas con escuela, es que no siempre hay personal disponible para garantizar los movimientos que se requieren, lo que produce demoras o incluso suspensiones de las actividades.

Otra cosa que cabe señalar es que el SPF es un órgano civil (aunque haga uso de uniformes y armas y se rija por un sistema de jerarquías similares al sistema militar o policial) que depende directamente de la Subdirección de asuntos penitenciarios, que se encuentra dentro del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, además de que existe una Licenciatura Superior en Gestión Penitenciaria con Orientación en Tratamiento Penitenciario, de tres años de duración, que es la que forma a los encargados del gerenciamiento y administración de los programas criminológicos del Servicio Penitenciario Federal. Es decir, en el ámbito federal se rigen por ordenamientos del fuero de lo civil mientras que los celadores provinciales están directamente por debajo de las autoridades policiales, lo que hace que las lógicas de estas últimas permeen en mayor medida en la formación de los agentes penitenciarios. Esto no quita que ambas figuras

(celadores provinciales y agentes penitenciarios federales) estén enraizadas en una fuerte tradición militar, que hace que se ordenen a partir de parámetros rígidos, tendientes a obstaculizar y prohibir todo aquello que es sospechado de transgredir las normas de seguridad de la institución.

La seguridad suele ser la excusa de muchos de los impedimentos que tenemos como escuela. Por “seguridad” no se pueden mezclar cursos, por “seguridad” algunos no pueden asistir a escuela, por “seguridad” no se puede llevar adelante tal o cual actividad. Las reglas no están nítidamente definidas. Si bien existe una ley nacional marco, la N°24.660, mencionada anteriormente, que da cuenta de cuáles son las funciones de los penitenciarios y cuáles son también los criterios de seguridad, estos últimos se suelen adaptar y variar dependiendo de las personas que se encuentran a cargo de los penales.

Por otra parte, y no es un dato menor, sino que contribuye a pensar las relaciones entre detenidos y celadores, en la jurisdicción provincial, al no existir un Servicio Penitenciario tal como tienen otras provincias o como sucede en el fuero federal, el personal jerárquico de las unidades son, como señaló M. Martín, policía provincial, los “azules”, mientras que los celadores, los denominados “grises” son los guardias, que sólo pueden cumplir la tarea de guardiacárceles (y en algunos casos, como personal administrativo de la institución). La carrera de los “grises” tiene un techo pues no pueden acceder a mayores rangos que el de oficial, a menos que hagan carrera para policías. Para los civiles que ingresamos a las unidades, todos son parte de la fuerza policial, y no dilucidamos las distinciones de rangos ni áreas de pertenencia, pero al interior de su organización es muy claro el orden, a modo de sistema de castas, tanto así que un policía jamás dejaría que se lo confunda con un celador.

Las diferencias de jerarquías hacen a la construcción de las subjetividades de quienes están en los puestos inferiores, es decir, los que se encargan de las requisas corporales, de los traslados a los detenidos de un punto a otro del penal o a los edificios judiciales, del control de puertas y cerraduras, los que conviven prácticamente a diario con las personas detenidas con turnos de hasta 12 horas dentro de un pabellón. Todas esas condiciones laborales extremas a las que se ven expuestos, son exigidas por sus superiores jerárquicos, que toman muy en serio la cultura policial²⁶ del derecho de piso, los ritos de

²⁶ Es sumamente importante el concepto de “cultura policial” para comprender parte de la configuración, del sentido del ser policía en nuestras latitudes:

En esa estructura se han ido configurando símbolos, valores y normas distintos a los que rigen a un cuerpo profesionalizado, a través de mecanismos de lealtad, identificación, pertenencia y jerarquización. Así se vuelve institucional lo no escrito, lo que está fuera de la ley: las reglas de los veteranos, la ley del temor, la ley del más fuerte. Así, lo autoritario y lo jerárquico se han instaurado de otra manera.

iniciación y la verticalidad del poder dentro de la institución. Sumado a eso, también se encuentran en el escalafón salarial más bajo de los estatales neuquines, siendo que las responsabilidades y castigos por situaciones de cualquier índole que afecten el funcionamiento de la cárcel las deben asumir ellos. De similar manera lo señala Kalinsky (2008) cuando establece que

El trabajo penitenciario tiene escaso reconocimiento social; no da prestigio, es mal remunerado con relación a la exigencia que presenta, fuertemente jerarquizado, y quienes están en la convivencia diaria con los internos tienen escaso poder de decisión frente a situaciones que se presentan repentinamente, debiéndose a la cadena de mandos que puede tardar en dar una solución favorable al conflicto repentino, aquel que no está protocolizado, y que depende, en el fondo, de relaciones humanas en un entorno muy parecido al cautiverio, del cual se sabe poco acerca de las reacciones que pueden surgir. (p.45)

Las relaciones que penitenciarias establecen con detenidos tienen diferentes aristas a considerar. Por un lado, el valor moral que le den los celadores al delito por el que la persona se encuentre detenida y las transacciones que puedan generarse, incidirán en el trato que luego propician. En ocasiones, pueden constituirse como una suerte de tutores/cuidadores (Kalinsky, 2008) de aquellos con los que establecen cierta afinidad, sea porque piensan que su delito es leve, porque les ven desvalides, y eso genera una suerte de compasión por la persona detenida, o porque les une algún vínculo del que sacan rédito (por ejemplo, la discrecional circulación de drogas legales e ilegales que existe y es palpable aunque no siempre se la reconozca, se sostiene en parte por las omisiones de los agentes penitenciarias, que a veces tienen su parte del negocio o reciben algo a cambio de propiciar o encubrir lo que sucede). En otras ocasiones, pueden convertirse en enemigos acérrimos de quienes juzgan irrecuperables, o quienes les hacen afrentas en el cotidiano. Esto también hará las veces de vara para establecer, llegado el caso, la forma en que se dirimirán los conflictos que estallan muchas veces imprevistamente. De cualquier modo, es inevitable que se conforme un vínculo, independientemente de cómo se configure éste, porque el factor emocional está presente, en tanto “se encuentra en un primer plano por más que se quiera mantener una distancia relacional con los detenidos.

Esta cultura policial, con su propio lenguaje y sus reglas de conducta, es lo que hay detrás de las actitudes individuales de los policías: a través de un sistema de socialización, asumen un espacio simbólico que les da sentido y orienta sus acciones, lo que permite que ese espacio se reproduzca, mantenga y actualice. (Suárez de Garay, 2006, p.14)

No pareciera haber resguardo de las influencias de las emociones que para unos y otros genera esta forma singular de convivencia” (Kalinsky, 2008, p.48).

Por otra parte, es necesario considerar, al respecto de las vinculaciones, que buena parte del personal penitenciario provincial conoce a muchos de los detenidos antes de la experiencia de encierro por haber frecuentado los mismos lugares, ser de los mismos barrios o haber vivido las mismas experiencias. Como señalan Quintero y Galvani (2014) parafraseando a Lourenço (2010), “el personal penitenciario y los internos sufren los mismos estigmas, por pertenecer mayoritariamente a sectores populares” (p.8). Esto implica que los penitenciarios son personas, en su mayoría, que han transitado las mismas situaciones de vulnerabilidad y precariedad que les que están cumpliendo alguna condena, pero que, ante la falta de recursos optaron por ingresar a la escuela de penitenciaros, que desde el inicio del cursado les paga a los reclutas un sueldo mínimo.

La mayoría ingresa con la pretensión de conseguir una cierta estabilidad económica que le permita terminar estudios terciarios o universitarios, o capacitarse en el transcurso de su paso como celadores, para aspirar a mejores puestos laborales. No es el común denominador el que hayan tomado la decisión de ser celadores por la convicción de la tarea, sin embargo, el ritmo vertiginoso, las exigencias, las lógicas de obediencia y sumisión que imperan y permean en las unidades de detención hace que para muchos, aquello que se creía transitorio se vuelva permanente, abandonando así sus aspiraciones²⁷. Las carencias simbólicas y económicas, las frustraciones y las opresiones de las que son víctimas pueden explicar el porqué de sus prácticas violentas para con los detenidos. Existe una cierta hostilidad en sus formas, en cómo se comportan con ellos, un rencor con sesgo racista, de clase, de género inclusive, que se aprecia en los maltratos desmedidos a los que someten a algunas personas detenidas, algunos incluso sin la anuencia de sus superiores. Como señala el docente T.M, “*en la cárcel está muy presente el abuso de la*

²⁷ Las aseveraciones que hago acerca de los celadores me han sido manifestadas de primera mano, producto de algunos intercambios con guardias con quienes he necesitado realizar algún recorrido por pabellones o que simplemente me han sido interlocutores directos para alguna formalidad dentro del penal. Incluso en una ocasión, uno de los celadores, a quien no había reconocido, terminó contándome que había sido, en su niñez, compañero de un hermano mío, y que en varias oportunidades había ido a mi casa. Esa historia común, que además estaba teñida de afecto hacia mi familia, me permitió indagar sobre algunas cosas que quizá de otro modo, me hubiesen sido vedadas. De todas maneras, en tanto directora de la escuela media de CEPI, son frecuentes los diálogos con personal penitenciario, y ha habido momentos en los que con algunos he mantenido conversaciones acerca de su trabajo, así como también me han preguntado acerca del mío como docente. No son usuales o frecuentes las charlas de ese tenor, en tanto están insertos en una institución que castiga fuertemente la delación o la falta de fidelidad a la organización, pero en alguna ocasión, en los muy frecuentes tiempos muertos que suelen haber cuando se esperan autorizaciones para sacar a estudiantes a la escuela o para poder recorrer los pabellones, por aburrimiento o hastío de la jornada, algunos celadores se permiten comentar algunas intimidades de su tarea.

autoridad. Y está presente cuando el grupo de estudiantes está muy consolidado en relación con la policía”.

Como todo, hay excepciones, pero en la mayor parte de los casos, el rechazo a ese sujeto tan similar a sí mismo se manifiesta con el desprecio que le tienen. En esto, los estudios decoloniales nos brindan herramientas de análisis pues, aun cuando son personas racializadas, víctimas de la colonialidad del poder y del capitalismo global, en la lógica que ha impuesto este sistema, cuyos mecanismos sociales y prácticas de dominación se asientan en una larga historia de opresiones, les oprimidos tienden a funcionar con la lógica dominadora u opresora, que en nuestras geografías son secuela del colonialismo, negando o ignorando una procedencia común, una historia afín, para mantener o imposter un cierto estatus que le permita colocarse por encima de otre.

El sistema de dominación impele a la víctima a interiorizar las reglas del sistema de tal manera que nada garantiza que [...] la dominación no continúe siendo ejercida por la víctima [...]. La víctima es un ser profundamente dividido en cuanto a la identificación con el opresor o a la diferenciación en relación a él. (de Sousa, 2018. P.135)

Ejercer un cierto poder sobre otre obedece a algo que también caracterizó Lugones y es que el sistema moderno blanco heteropatriarcal, o como establece la autora, el *sistema de género moderno-colonial* subsiste en parte debido a las complicidades por parte de grupos, también víctimas de la dominación racial, que se ven seducidos por la idea de detentar algo de ese poder que los ha subyugado, por lo que repudian a ese otre con quien comparte rasgos comunes para de esa manera diferenciarse. Como señala la autora, en este sistema se “hace visible la disolución forzada y crucial de los vínculos de solidaridad práctica entre las víctimas de la dominación y explotación que constituyen la colonialidad” (2008, p.77).

En les celadores está presente el proceso de identificación con la institución policial a la que pertenecen, sobre todo en lo que respecta a los valores y símbolos que se esgrimen, pero al ser parte de un grupo de trabajo marginal y poco valorado, también se va estableciendo una identidad diferenciada, una identidad propia, que, dentro de sus límites, construye jerarquías propias, valores en común y busca disputar poder en el reducido ámbito de las cárceles, que se revela en los tratos con las personas detenidas, con algunos posicionamientos homogéneos ante sus superiores policiales, y con las formas en que se relacionan con otros actores institucionales que intervienen en la cárcel, como educación: “pocas han sido las veces que realmente han mostrado tener buena predisposición, casi

siempre no es así. A veces pienso que uno se acostumbra a que lo traten así, de forma despectiva, ni siquiera te miran la cara” (M.E.D).

En este sentido, celadores y docentes suelen tener una relación espinosa, muy burocrática y formal, basada en la desconfianza que les genera a les funcionaries carcelaries la institución civil, con sus formas y principios que se contraponen a los suyos propios, sobre todo a lo que respecta a los modos de interacción con las personas privadas de su libertad:

Existen tomadas de pelo, modos de hablar, que pregunten “¿y qué, vos sos docente?” por el aspecto con el que voy a las unidades, o por ser chica o por ser mujer, simplemente, pero siempre hay algún comentario [...] El hecho de ser mujeres dentro de las instituciones de encierro parece que habilita a comentarios de más “¿qué, vos le das clases a estos?”. Nos paramos de diferentes posturas quienes vamos a dar clases a las cárceles que quienes están cumpliendo otro rol de control dentro de las instituciones. (L.V)

Les docentes, concebidos como agentes del estado, nos configuramos como esos sujetos que entramos a la cárcel y podemos dar cuenta de una parte de ese espacio, pero que además entablamos relaciones con personas a quienes identificamos como estudiantes. Como señalan N.N y Y.H,

lo que tiene la cárcel es que toda su humanidad se reduce a lo que hicieron. Y a la pena que se tiene que ejecutar por lo que hicieron. Es un momento, pero nosotras lo visibilizamos porque tiene una condena. Como víctima-victimario. Víctimas toda la vida de la privación de un montón de derechos. Y una lo visualiza ahí como sujeto de derechos en este caso, educativo, porque está privado de su libertad. Porque previamente la escuela no llegó. No llegaron ellos y la escuela tampoco llegó. Queda truncado ahí, de hecho, la sociedad los visibiliza una vez que están adentro²⁸. Como un número, como una condena.

A les sujetos carcelaries, despojades de todo al ingresar a la institución, se le da el mote de interno; está internade, reduce a un estado. Con la escuela surge otra figura: estudiante. La palabra Estudiante –al igual que educando- tiene una cualidad en sí misma muy bella que es la de la continuidad. Es un sustantivo, sí, pero tiene esa reminiscencia

²⁸ Esto discute con los preceptos resocializadores (Baratta, 2006, Racca, 2014) que sostienen los discursos carcelarios en tanto la resocialización parte del supuesto de que todas las personas nacen en igualdad de condiciones materiales y simbólicas para constituirse como personas plenas, “sanas” y socializadas, y que quienes se desvían de la norma sufren alguna disfunción o problema de adaptación social, es decir, que son enfermes sociales. Como se ha señalado, un porcentaje importante de la criminalidad está ligada a todo un sistema de opresiones que impiden la sociabilidad plena de la persona y que la lleva a tomar un derrotero de ilegalismos que le conducen a la cárcel.

verbal de tiempo: es alguien en este momento, transitando el estudio. “Interno” es un estado, “estudiante” es acción. Esta mirada de la escuela hacia ese sujeto rompe con un discurso monolítico de la persona detenida, encasillada en estereotipos y anclada en la anormalidad. Esto es central, porque las configuraciones que hagamos los docentes dentro de las aulas en relación a los sujetos con los que trabajamos son absolutamente distintas a las que hagan los celadores, como, entre otras cosas, custodios de la libertad de esos individuos.

Yo estoy convencida de que la policía tendría que estar afuera de la cárcel, sería otro mundo ahí adentro. La policía cuidando el paredón. El día que empiecen a haber personas con otra formación a cargo de los pibes, de los hombres que están ahí adentro las cosas van a cambiar, pero al sistema no le conviene. Personas con alguna formación. Yo creo que esa conflictividad nunca va a terminar con la policía ahí. No pasa porque no hay servicio penitenciario, no, eso no cambiaría nada. Pienso que tendría que haber otro tipo de gente. (M.E.D)

Allí radican también las diferencias a la hora de entender y abordar los conflictos. Las situaciones de violencia nos impelen a pensar estrategias permanentemente, aun cuando nos son inexpugnables y nos descolocan. Son un ejercicio obligatorio para no caer en la opacidad punitiva que forma parte del *modus operandi* de los funcionarios penitenciarios, y que nos aleja de nuestra tarea.

Con una historia reciente, con la ampliación de la oferta en distintos puntos de la provincia, con emergentes, producto de lo inestable y amorfo del sistema carcelario neuquino²⁹, con las carencias materiales y estructurales que nos atraviesan, con las

²⁹ Los medios de comunicación regionales y nacionales se han hecho eco de las distintas situaciones que se vienen sucediendo en las cárceles neuquinas: hacinamiento, falta de espacios para actividades escolares y de otra índole, falencias en servicios esenciales como la salud son algunos de los aspectos que hoy ponen en crisis al sistema carcelario e impactan directamente en nuestra labor:

“Incendio en una cárcel en Neuquén: un preso murió y otro está en grave estado” (*Filo News*, 31/08/2022) <https://www.filo.news/actualidad/Incendio-en-una-carcel-en-Neuquen-un-presomurio-y-otro-esta-grave-estado-20220831-0011.html>

“Una jueza cerró dos cárceles de Neuquén porque están desbordadas” (*Diario Río Negro*, 22/11/2022) <https://www.rionegro.com.ar/justicia/policiales/una-jueza-cerro-dos-carceles-de-neuquen-porque-estandesbordadas-2606602/>

“El penal de Senillosa no tienen las condiciones mínimas para recibir a los internos de Neuquén” (*Diario Río Negro*, 15/03/2023) <https://www.rionegro.com.ar/justicia/el-penal-de-senillosa-no-ofrece-mejoras-a-los-internos-de-las-carceles-de-neuquen-2798392/>

“Crisis penitenciaria: ahora denunciaron a la cúpula de Educación” (*Diario La mañana de Neuquén*, 18/04/2023) <https://www.lmneuquen.com/crisis-carcelaria-ahora-denunciaron-la-cupula-educacion-n1013312>

“Se profundiza la crisis penitenciaria” (*Diario La mañana de Neuquén*, 18/04/2023) <https://www.lmneuquen.com/se-profundiza-la-crisis-penitenciaria-n1013564>

“Una jueza apuntó al ejecutivo provincial por la falta de inversión en las cárceles neuquinas” (*Diario Minuto Neuquén*, 29/04/2023) <https://www.minutoneuquen.com/neuquen/2023/4/29/una-jueza-apunto-al-ejecutivo-provincial-por-la-falta-de-inversion-en-las-carceles-neuquinas-331026.html>

disputas de sentido sobre nuestro hacer y sobre nuestros estudiantes con el personal penitenciario, la escuela en cárceles se va construyendo.

Parte de la tarea se describe en los siguientes capítulos, pero enmarcar sus procesos permiten entender los errores, las contradicciones, las necesidades, las posibilidades. El nuevo *Diseño curricular para la escuela secundaria neuquina* (2019), que entra en vigencia en 2023 en todas las escuelas secundarias de la provincia, incluida nuestra escuela, en su marco didáctico sostiene que “la tarea pedagógica es siempre política, no existen neutralidades, ni es objetiva, ni aséptica. La contextualización política-social es inherente a la especificidad del trabajo pedagógico” (p. 7). En ese sentido, no perder de vista el sentido político de educar parece imprescindible en nuestro contexto, en tanto hacernos la pregunta freireana del “a favor de quién y contra quién, para qué y por qué” (Torres, 1988, p. 119) educamos, nos ancla a una perspectiva de derecho, un ejercicio político pedagógico que debemos realizar todos los días, para con nosotros, para con nuestros estudiantes y para con el sistema carcelario que se empeña en absorbernos bajo sus lógicas.

CAPÍTULO 2.

¿QUIÉNES HABITAN LA CÁRCEL? LOS CUERPOS QUE PRODUCE EL ENCIERRO CARCELARIO.

El choque brutal que implica la cárcel radica en enfrentarse con el otro, el que nos venden todo el tiempo a través de los medios como el enemigo social, el enemigo interno, el producto de todos los males, el responsable de la inseguridad. El choque brutal radica en ver que el otro es igual a nosotros, pero no tuvo la suerte de tener nuestras mismas oportunidades, de haber transitado por experiencias transformadoras no muy positivas (M. Martín, 2008, p. 1).

Las identidades carcelarias que configura el sistema penal.

Es sumamente complejo el entramado cultural que hay detrás del significante cárcel³⁰. En general, cuando pensamos en ella, los imaginarios sociales que se ponen en funcionamiento son variados: genera miedo, incertidumbre o rechazo, está en el espectro de lo dudoso, de lo defectuoso, incluso de lo oculto. La vida dentro de las prisiones es un gran interrogante para la sociedad civil. Hay una copiosa imagería en torno a esta institución de encierro, cuya connotación negativa despliega múltiples discursos para uno u otro lado del espectro ideológico: allí están las lacras, los residuos humanos (Bauman, 2005), lo peor de la sociedad; allí se afina la corrupción, los negociados; se violan derechos, se tortura, se vive en condiciones inhumanas, no sirve para nada.

Se suele poner en tela de juicio lo que allí dentro transcurre, pues es un espacio que, por sus características, está vedado a los ojos de la mayor parte de la sociedad, que lo único que conoce es el relato, la mayor de las veces espectacularizado y sobredimensionado, que le puede presentar el cine o la televisión. Lo que sí damos cuenta como sociedad es que es una presencia incuestionable, una institución enraizada en nuestra conciencia colectiva y en nuestra configuración social, en tanto nos resulta difícil concebir un reemplazo de la cárcel, o, y quizá más utópico, una alternativa de vida en sociedad que no necesite la punición a través del encierro.

³⁰ La cárcel puede entenderse como la institución decimonónica por antonomasia. Para las sociedades burguesas que se empezaban a configurar, era necesario organizar una serie de instituciones de control que permitiera a los incipientes Estados Nación europeos, corregir las “desviaciones” existentes y moldear a los sujetos bajo sus preceptos, a fin de garantizar una cierta homogeneización social. A partir del establecimiento de ciertas normas, cuyo objetivo era establecer qué procedimientos o conductas se consideraban adecuadas y cuáles no, se configuró todo un entramado de redes de vigilancia para que los nuevos sujetos que se empezaban a conformar se mantuvieran dentro de la norma establecida. Es así que en este período aparecen las primeras instituciones totales (Goffman, 2001).

En el presente capítulo considero necesario desmadejar y analizar el discurso de peligrosidad que se adhiere a los cuerpos encarcelados, en tanto discurso construido desde ciertos estamentos de poder que no sólo buscan mantener el control social apartando y aislando a determinadas sujetes, sino también estableciendo jerarquías de peligrosidad entre los tipos delictivos.

Existe un correlato histórico que sostiene a la cárcel, que, lejos de volverla inservible, la potencia y la vuelve una respuesta cada vez más repetida, en tanto el sistema carcelario configura en las personas detenidas el anatema de lo que la sociedad no debe ser, construyendo de esa manera, una pedagogía del miedo: la cárcel y sus muros se convierten en símbolos moralizadores que, no solo crean la ficción de la libertad, en tanto aquellos que no estamos detrás de sus rejas nos consideramos libres (sin hacer mayores reflexiones sobre bajo qué otras ataduras simbólicas nos encontramos), sino que advierten a la sociedad de unos ciertos límites, límites construidos desde una lógica capitalista, colonial, masculina, blanca, heterosexual.³¹

Asimismo, me interesa dar cuenta de algunos aspectos del encierro punitivo que impactan directamente en la subjetividad de las personas detenidas, personas que, en general, arrastran una historia que orbita en torno a la amenaza de la cárcel como destino inexorable, lo que permite visualizar con mejor perspectiva la raigambre social en la cual se inscribe la mayor parte de la población carcelaria. Los preceptos lombrosianos³², (aún imbricados en el aparato represor del Estado y, por supuesto, en el inconsciente colectivo de nuestra sociedad toda), evidenciados en los estudios decoloniales, sobre todo a partir de la configuración de la categoría de “raza” (Quijano, 2014) como forma de clasificación social de la humanidad, sostienen un esquema de criminalidad que pone el foco de la

³¹ Señalan Alexander Hincapié García y Bibiana Escobar García (2017) que la cárcel “constituye un dispositivo pedagógico que convierte al preso en el ejemplo de lo que no debe ser. La prisión no solicita que la sociedad observe al preso para reconocer humanidad alguna, sino para advertir en él el riesgo que amenaza la seguridad antropológica de todo hombre. El preso es un instrumento de disuasión” (p. 28). Y agregan:

la biopolítica es el recurso a la exposición pedagógica de determinados sujetos históricos (el preso, el homosexual, el judío, el negro, el indígena, entre otros). Constituidos por los procedimientos de Estado y de la sociedad civil, los expertos (Foucault, 1999) son los que finalmente establecen los términos de definición de estos sujetos. Dicho de otra manera, en el espesor biopolítico, los cuerpos son objeto de una captura que los reclama para subjetividades socialmente esperadas. (pp. 35 y 36)

³² Es paradigmática la teoría de Cesare Lombroso (1835-1909), criminalista y médico que sostuvo que un delito es el resultado de los impulsos o tendencias innatas de una persona y que pueden observarse ciertos rasgos físicos en los delincuentes habituales. Estos rasgos van desde asimetrías craneales hasta la forma de la mandíbula o de las orejas. En su obra, *Tratado antropológico experimental del hombre delincuente*, de 1876, también menciona factores externos como el clima, el grado de civilización, la densidad de la población o la posición económica de la persona. Esto implicaría que hay sujetos que son plausibles de ser identificados, *a priori*, como delincuentes, lo que le permite al aparato de control detectar, vigilar e incluso detener a alguien “preventivamente”, si cumple con el determinismo biológico que propugnan los preceptos lombrosianos (Musumeci, 2018). La antropóloga Claudia Salinas (2016), por su parte, señala que en Lombroso también existe un “positivismo sexista”, ya que en el libro *La mujer delincuente*, de 1896, “el autor indica que la peligrosidad de las mujeres se encuentra directamente relacionada a su genitalidad” (p. 379).

peligrosidad en algunas identidades, que detentan ciertos rasgos físicos y que pertenecen a determinadas colectividades, comunidades, barrios, ciudades o países³³.

Algunas estadísticas permiten constatar las consideraciones foucaultianas sobre la “gestión diferencial de los ilegalismos por la mediación de la penalidad” (Foucault, 2002, p. 252) que le atribuye a la cárcel, como parte de un mecanismo de dominación³⁴, así como evidenciar que el sistema legal y judicial -no solo de Argentina sino de todo el mundo- además de sostenerse en valores capitalistas, también se sostiene en valores masculinos. Esto se ve representado en dos cuestiones relativas a la composición carcelaria: por un lado, el número superlativamente mayor de varones detenidos por sobre el de mujeres detenidas; por el otro, las tipologías delictivas que se establecen.

De acuerdo al último informe del SNEEP, correspondiente al año 2021, el 95% de personas detenidas en nuestro país son varones; de ese total, se desprende asimismo que el 56% de ellos son menores de 35 años, y que el 38% se encontraba desocupado al momento de su detención. En la provincia de Neuquén, la franja etaria de los 25 a 35 años es la más numerosa, ya que corresponde al 35% de la población detenida, seguida de la franja de 35 a 45 años, que constituye el 25%. Por otra parte, el 29% de detenidos estaba desocupado al momento de su detención, incrementándose en la provincia la cantidad de detenidos con trabajos a tiempo parcial, que constituyen el 52% de la población, aunque debe hacerse la salvedad de que aquí se incluye a quienes contaban con empleos informales u ocasionales, que no necesariamente constituyen fuentes estables y suficientes de ingresos económicos. Esta alta tasa de varones jóvenes desocupados o sin estabilidad financiera detenidos tiene correspondencia con las consideraciones de Marcela Lagarde (1995) que señala que “la vida pública de los hombres, sus relaciones de competencia en el mundo clasista del trabajo valorado y del dinero, aunado a su

³³ Escobar-García e Hincapié-García (2017) conceptualizan a los sujetos privados de libertad como “los cuerpos de la excepción”. Los autores señalan que ‘el estado de excepción’ es “el recurso político mediante el cual se implanta el orden entre los más vulnerables” (p.62) en las sociedades actuales. Utilizan el concepto para explicar el problema endémico de las cárceles y mostrar su funcionamiento no como algo eventual, requerido de ajustes humanistas, sino como aquello que se repite, incesante, convirtiendo las cárceles en una zona donde se desecha lo que previamente la sociedad establece que debe desecharse. (p. 63)

El concepto de los cuerpos de la excepción, refuerza la idea clasificatoria acerca de las vidas vivibles (Butler, 2010) que merecen ser cuidadas y las descartables y peligrosas.

³⁴ El abogado penalista Mariano Gutiérrez (en Cabrera, 2010), establece, siguiendo la línea de pensamiento de Foucault que la cárcel “tal vez no esté destinada a suprimir la trasgresión sino a organizarla” (p. 39). Además, señala: “La delincuencia es un efecto de la prisión que permite diferenciar, ordenar y controlar los ilegalismos de las clases bajas” (p. 39). En el mismo sentido, Quintero y Galvani (2014), parafraseando a Daniel Miguez (2007), señalan que “el sistema penal puede ser visto en ocasiones como una aceitada maquinaria represiva, mientras que en otras aparece como un sistema que tolera las transgresiones más aberrantes sin actuar en consecuencia” (p.11). De acuerdo a esto, la cárcel sería un vehículo para los fines del poder de turno, en tanto que, como afirma Gutiérrez, “la delincuencia sometida es una vía de operación para los ilegalismos de las clases dominantes y de sectores del Estado [...] cuando los grupos dominantes operan de forma ilegal, siempre se apoyan en los ilegalismos de las clases bajas” (en Cabrera, 2010, p. 39).

carácter social de proveedores de los otros, y a su necesidad de acumular, de poseer y de apropiación, los acerca al ámbito del delito” (p. 645).

Por otra parte, cabe señalar que, a nivel nacional, el 62% de la población carcelaria contaba con estudios primarios o inferiores al momento de ingresar a la cárcel, cifras que dan cuenta de la gran cantidad de personas que no accedieron a la educación en su infancia y adolescencia y que accederán a ella, probablemente por primera vez, en prisión.

De las 101.267 personas detenidas en cárceles y comisarías de Argentina, 57.265 personas están condenadas o procesadas por delitos contra la propiedad privada³⁵ o por los llamados delitos contra la ley de estupefacientes N°23.737 (cultivo, producción y/o transporte de drogas, venta, consumo, tráfico, suministro), lo que equivale al 55% de la población carcelaria, mientras que hay 18.771 por homicidios (incluida en esa categoría tentativa de homicidios, femicidios y tentativa de femicidios, aunque estas dos últimas categorías no están tipificadas en el informe) y 20.332 personas detenidas por agresión a la integridad sexual, el 18% y 19.6% respectivamente.

Estas estadísticas, coinciden, a su vez, con las afirmaciones del ex juez de la Corte Suprema de Justicia Argentina, Eugenio Zaffaroni (1993), que sostiene que

Hay una construcción social acerca del sistema penal que [...] lleva a creer que las cárceles están llenas de homicidas y violadores, cuando en realidad [...] son una minoría ínfima de los habitantes de las prisiones, y que la gran mayoría son pequeños delincuentes contra la propiedad e infractores de menor cuantía a las leyes de tóxicos. (p. 42)

En líneas generales, se podría establecer que, quienes habitan las cárceles son mayoritariamente personas que se encuentran en situaciones de pobreza y exclusión, pues la realidad demuestra que “la gran masa de criminalidad se vincula con problemas que trascienden al sujeto y que se relacionan con la ausencia estatal para cubrir necesidades fundamentales para el bienestar general” (Byron Villagómez, 2010. p. 4). Esto no implica necesariamente que existan menor cantidad de delitos relacionados al atentado a la vida o a la integridad sexual de las personas, lo que indica es que los delitos que más se investigan y se condenan son aquellos relacionados al saqueo de los bienes materiales de

³⁵ Una condena por robo puede ir desde un mes a 15 años de prisión efectiva. En ese abanico tan amplio de posibilidades, el promedio general en Argentina ronda entre los 8 y 10 años de prisión (teniendo en cuenta el tipo de robo, si se realiza con o sin violencia, si es la primera condena o si es reincidente, si se tiene en cuenta algún atenuante o agravamiento del hecho, etc.), y suelen ser procedimientos rápidos, debiendo transitar el proceso, en la mayoría de los casos, detenido aún antes de cumplir condena efectiva.

las personas, pues al estar inmersos en una sociedad capitalista y de consumo, en la que pocos tienen mucho y muchos tienen poco, el capital más importante no es el humano. Considero pertinente agregar a los datos estadísticos, algunos datos relevantes sobre la configuración de las condenas en el sistema penal argentino en relación a los denominados “crímenes de género”. Por un lado, la figura legal “femicidio” recién fue tipificada en el código penal argentino en noviembre de 2012; antes de eso, los crímenes eran considerados simplemente como homicidios, con condenas promedio de 10 a 15 años, que no ponderaban la cuestión de género ni el ensañamiento del crimen por el hecho de ser mujer. Por otra parte, la primera condena por travesticidio/ transfemicidio fue recién en 2018, por el brutal asesinato de Diana Sacayán, referente del colectivo trans-travesti argentino. Si bien la figura legal no está tipificada, se engloba dentro de la ley nacional N° 26.791 (la misma ley que reformó el código penal en 2012 para agregar la figura de femicidio), como parte de los homicidios por odio, por identidad de género o su expresión. Sin embargo, un informe del año 2022 de la Unidad Fiscal Especializada en Violencia contra las Mujeres (UFEM) del Ministerio Público Fiscal de la Nación, señala que solo 1 de cada 2 travesticidios se encuadra con el agravante de homicidio de odio o por identidad de género, siendo juzgados esos crímenes la mitad de las veces como homicidios simples.

Asimismo, la violación no está tipificada, sino que se denomina “abuso con acceso carnal”; las penas van de 6 a 15 años, y siempre se consideran atenuantes que pueden disminuir esas penas, siendo el promedio de años asignados a estos delitos entre 6 y 8 años; en caso de abuso “simple”, es decir, sin acceso carnal, a menores de 13 años, las penas van de 6 meses a 4 años, lo que puede implicar la conmutación de la pena a servicio comunitario o multas económicas, debiendo la persona realizar terapia y asistir a cursos sobre violencia de género y contra las niñeces. Las estadísticas señalan que un mínimo porcentaje de las denuncias por abuso terminan en una pena privativa de la libertad, y que en muchos casos no se denuncian por la presión intrafamiliar, y ante los obstáculos que supone la denuncia en los organismos estatales, que muchas veces desestiman e incluso cajonean las causas; por otra parte, cuando se da curso a la denuncia, las mujeres, niños o trans-travestis sufren una revictimización continua al tener que exponer su situación en múltiples estamentos judiciales e incluso delante de su victimario, en ocasiones poniéndose en tela de juicio la veracidad de sus dichos. El acceso a la justicia para las corporalidades femeninas y feminizadas es extremadamente complejo y desigual; es por

ello que las organizaciones feministas desde hace muchos años denuncian que la Justicia no solo es clasista, también machista y patriarcal.

La procedencia de las personas privadas de su libertad.

Adrián O. y su compañero son de Cutral Co. Los dos son muy parecidos, demasiado. Morochos, pelo largo, de estatura baja y contextura delgada, sus rasgos son inconfundiblemente mapuches. Ambos fueron trasladados y alejados de sus familias, las que por cuestiones económicas difícilmente pueden venir a visitarlos a Neuquén... Cuando los veo recuerdo a un conocido mío, es francés, y se dedica a filmar documentales sobre las comunidades originarias; recuerdo que una vez entre cervezas le comenté que quizás sería interesante que filmara en los barrios periféricos, ahí se aglutinan contingentes de pobladores originarios a los que se los ha despojado hasta de la identidad, aunque esta se reconstruye y resignifica cada día. Pero el exotismo de una “tribu” rodeada de montañas y espacios naturales viste mejor al ojo artístico que la descarnada realidad de los suburbios; donde los pueblos saqueados son escupidos luego de que el capitalismo los asimila (M. Martín, 2008, p. 6).

Una de las primeras cosas que una nota al conocer a las personas que habitan en el encierro punitivo es su color: la cárcel se configura como un espacio en el que se mantiene un cierto orden racial, pues allí son apartados, mayoritariamente, quienes no encajan con el ideario de *blanquedad*³⁶ anclado en el sentido común de la sociedad occidentalizada y colonizada. Tal como señala Michael Apple “Vivimos inmersos en procesos de dominación y subordinación que son muy ocultos [...] la blanquedad es algo sobre lo cual no precisamos reflexionar. Está simplemente ahí. Se trata de un estado naturalizado de ser, de una cosa ‘normal’. Todo lo demás es el ‘otro’” (2003, p. 54). Así como las corrientes feministas han dado cuenta de la naturalización de las desigualdades entre varones y mujeres (y otras identidades de género), o los estudios marxistas arrojaron luz sobre las desigualdades de clase, las adscripciones a las teorías críticas de la raza en territorio anglosajón (aunado a movimientos como el feminismo, que amplía su metodología de análisis a partir del concepto de interseccionalidad), y los estudios

³⁶ Es muy vasta la literatura al respecto del término. Conduce con los *Whiteness studies* de la academia angloparlante de los años ‘90, y se remonta a las investigaciones al respecto de las inequidades estructurales entre blancos y personas de color en Estados Unidos realizadas por el filósofo, sociólogo e historiador afroestadounidense William Du Bois (1868-1963). A partir de allí, el concepto es tomado por pensadores de renombre como Franz Fanón (2009) y que serán retomados también por intelectuales latinoamericanos decoloniales.

decoloniales en los territorios del hemisferio sur, visibilizan cómo el paradigma de *blanquedad*, se constituye como vara para establecer jerarquías. Como establece Gisela Carlos Fregoso (2023), “el término de blanquedad o blanquidad implica una serie de relaciones sociales a través de las cuales se expresa el privilegio estructural que otorga el racismo en Latinoamérica” (p. 289). Esto, aunado a los análisis de Segato (2007a), que señala que “el color de la piel negra es un signo ausente del texto visual generalmente asociado al poder, a la autoridad y al prestigio” (p. 143) debido a las dinámicas de poder establecidas en la conformación de los estados coloniales y sostenida posteriormente por los estados nación, ha construido discursos donde lo “otro” no blanco es sospechoso y/o peligroso, abonando a las desigualdades y segregación de ciertas identidades.

La colonialidad, construida a partir de la Modernidad europea, delinea un tipo de sujeto al que se le asignará ciertos atributos positivos; el hombre blanco se convertirá en el ideal aspiracional, al que se le determinarán una serie de cualidades: racional, proveedor, educado, proactivo, heterosexual. Esa será la vara a partir de la cual se determinaría lo que es racional de lo que no, lo que es normal de lo que no, lo que es desviado de lo que no lo es. Los sujetos que no cumplen esas cualidades son vigilados, marcados y/o encerrados en las distintas instituciones dispuestas a tal fin. En este esquema, la cárcel se constituye como uno de los dispositivos privilegiados para albergar aquello que debe ser apartado. La crítica a la justicia penal señala la selectividad racial con la que se persigue y condena a las personas, relacionado a lo que Lóïc Wacquant denominó *racial profiling* (2002) para el accionar de la policía estadounidense, y que en nuestras latitudes se corresponde a la llamada “portación de cara” (Segato, 2007b, p. 147). Portar determinados rasgos y determinado color de piel de por sí confiere una presunción de culpabilidad para el estado nacional y sus dependencias policiales y judiciales, y es esta presunción de carácter absolutamente discriminatorio la que hace a la conformación de la población carcelaria.³⁷

En las cárceles provinciales neuquinas, particularmente, se produce algo similar a lo que señala Segato (2007b) en relación a la situación en Brasil: “los datos sobre encarcelamiento de no blancos [...] se refieren a indígenas de afiliación étnica

³⁷ De acuerdo a Wacquant (2002) respecto al sistema penal estadounidense,

La probabilidad acumulativa a lo largo de una vida de «cumplir condena» [doing time] en una penitenciaría estatal o federal, basada en los índices de encarcelación de principios de la década de 1990, es de un 4 por 100 para la población blanca, de un 16 por 100 para la población latina y de un asombroso 29 por 100 para la población negra. (p. 40).

Esto implica que “el hiper encarcelamiento acosa a un sector muy estrecho del cuerpo social, el (sub) proletariado afroamericano de las desmoronadas zonas marginales de la ciudad. Y, por esta misma razón, es poco probable atraer, consternar o movilizar grandes segmentos de la ciudadanía” (Wacquant, 2010, p. 155).

identificable o a personas provenientes de territorios negros” (p. 148). En nuestro caso, la racialización se hace visible al corroborar que buena parte de la población carcelaria es mapuche, cuya ascendencia está presente en sus apellidos y en sus rasgos. Aunque en 2001 se incorporó al censo poblacional en Argentina el registro de pueblos originarios, siendo la población mapuche uno de los 39 pueblos registrados y el más numeroso (utilizo los datos del censo poblacional de 2010, que registró 205.009 personas auto reconocidas como mapuche³⁸, pues al momento de esta tesis aún no se encontraban publicados los datos oficiales del censo 2022), lo cierto es que no hay estadísticas oficiales en las unidades de detención, pues, tal como señala Segato, “se trata siempre de datos imprecisos, basados en las impresiones de los observadores, ya que los gobiernos y las instituciones de investigación carecen de información censal al respecto” (2007b, p. 149). La mayoría de las personas detenidas (con contadas excepciones que reivindican su origen o son miembros activos de la comunidad) no se reconocen como parte de comunidades originarias por desconocimiento o por negación, y esto se debe a que las comunidades mapuche en la Patagonia, desde la infame “conquista del desierto” hasta la fecha, han sido perseguidas y señaladas como el enemigo interno, lo que ha obligado a algunas a desgranarse en barrios periféricos de las ciudades o en las zonas rurales, siendo permanentemente bombardeadas por un discurso racista y pretendidamente patriótico, que les señala como terroristas.

Por otra parte, es lícito señalar que las narrativas racistas (Bonvillani, 2012; Lerchundi y Bonvillani, 2018) que priman dentro de la composición carcelaria no sólo se testimonian en los rasgos étnico-raciales de las personas. Segato establece una clasificación de la racialización que opera en las personas, que implica no sólo el prejuicio y exclusión racista fundado en la diferencia racial como signo fenotípico con o sin un patrimonio cultural idiosincrático (Segato, 2011), sino también lo que denominó una “etnicidad sin raza”, en tanto “son los comportamientos, el vestuario, la lengua, el acento o el apellido lo que marca a la persona y resulta en su discriminación por parte de la población blanca” (Segato, 2011, p. 3). Estas marcas, constitutivas de las personas, refuerzan el carácter selectivo de la policía y la justicia al momento de perseguir y sancionar a estos grupos.

Las marcas del encierro: eso que se inscribe en el cuerpo.

³⁸ En *mapudungun*, la lengua mapuche, no se usa la “s” como plural, por lo que en las ocasiones en las que utilice la palabra pluralizada lo haré de acuerdo a la lengua original.

Hace poco, en el marco de una disertación sobre ECPL en Neuquén capital, Carlos, un ex detenido invitado a la charla contaba que él era producto de un padre que mató a martillazos en la cabeza a su madre, de una familia que marcó la diferencia con él por ser morocho, que ese rechazo lo volcó a vivir en la calle, a robar y drogarse para sobrevivir. Que la cárcel fue la continuidad de la calle, que todo el tiempo tenía un ruido constante en su cabeza, producto del consumo de drogas, que allí aprendió a pelear y que por eso terminó sin un ojo y sin un riñón. La narración de su derrotero experiencial es impactante y se puede ver. Los cuerpos son lo primero que notamos al conocer a otros; los rostros curtidos, a veces hinchados y amarillos, las narices deformadas, las bocas sin dientes o cosidas, las cicatrices, los brazos tatuados o mutilados y en ocasiones mal curados, son lo primero que nos presentan nuestros estudiantes: los cuerpos encarcelados tienen las marcas y las injusticias del encierro inscriptas en la piel.

Hoy fui a dar clases, Adrián hace dos días que no asiste a la escuela. Pregunto a los compañeros, me cuentan, Adrián y su compañero se cosieron la boca. Hace meses que están solicitando un “acercamiento familiar” a Cutral Cò, para poder ver a sus familias, nadie los escucha, nadie les contesta. “Coserse la boca”, qué significativo, materializar en una acción concreta lo que el sistema ha logrado por métodos sutiles, pero no menos bárbaros. Las bocas cosidas hablan mucho, demasiado; de siglos de saqueo y expoliación, de cómo le robaron el pasado, el presente y sobre todo el futuro (M. Martín, 2008, p.6).

Como señala Francisco Scarfó (en Colanzi, 2015) “si tenés que protestar, la gente de la cárcel solo tiene el cuerpo para manifestarse. Cortes, la huelga de hambre, los tatuajes” (p. 11). Los cuerpos son el único capital que tiene la persona detenida, allí se escribe el anecdotario de lo que a veces no se puede decir, nos hablan de las experiencias transitadas, son cartografías que nos permiten leer o preguntarnos sobre los recorridos que han tenido para, por ejemplo, llegar a esa aula que compartimos: una herida de bala o una cicatriz en alguna parte del cuerpo son recordatorios de un momento límite en el que la vida estuvo en peligro; pero también los tatuajes son muy importantes en las cárceles, pues la mayoría de las personas los portan, sobre todo los denominados “tumberos³⁹”, tatuajes que se hacen sin máquina, con una aguja, que cuentan una historia, que recuerdan a alguien, que homenajean a algún ídolo, que señalan la antipatía absoluta por la policía (una forma

³⁹ Es la denominación que se le da a una acción que se produce en y alude al contexto carcelario. En general, las representaciones tumberas están presentes en el lenguaje o argot particular de la cárcel, y en la estética o imagen de las personas detenidas, que muchas veces traspasan los muros y se instalan en algunos círculos sociales.

identificatoria de a qué grupo pertenece una persona, es el clásico tatuajes de cinco puntos en la mano, que significan cuatro policías rodeando a un ladrón), que establecen jerarquías entre presos, y que se vuelven recordatorio indeleble de su paso por instituciones carcelarias: *“Veo sus brazos cubiertos de tatuajes con tinta china, los cuales no pueden disimular decenas de profundas cicatrices causadas por sí mismo, práctica que muchos llevan adelante como forma de exteriorizar su dolor”* (M. Martín, 2008, p. 2).

A las marcas que quedan grabadas en la piel, se le puede agregar un tipo de corte de pelo, una forma de moverse o de decir, un estilo de vestimenta. Como señala Kogan (1993) “los cuerpos están sujetos a prácticas sociales” (p. 37) en tanto se mueven, visten, se adornan de acuerdo, no sólo a una biología que genera condicionantes sexo-genéricas, sino también de acuerdo a una cultura que se aprende y performa. Nuestros estudiantes suelen salir a escuela portando conjuntos deportivos brillantes (en el caso de las mujeres, el conjunto incluye calzas deportivas) y de buena confección, e impecables zapatillas deportivas: *“Miro las zapatillas de ellos, siempre me sorprende, parecen naves espaciales. Me pregunto por qué usan zapatillas tan espectaculares, tan caras, tan deportivas”* (M. Martín, 2008, p. 2). Algunas optan por estilos más comunes, como pantalones vaqueros y remeras de marca, pero lo que siempre se verá, es la pulcritud con la que suelen salir a clases. Es rara la ocasión que salen sin estar higienizados y cambiados; si no pueden garantizarlo, prefieren no asistir a escuela (en general, sucede cuando no tienen agua en los pabellones, o no les han “desengomado”⁴⁰ a tiempo).

Los equipos deportivos y las buenas zapatillas son el estilo cotidiano, aunque varían sus usos según la edad, el pabellón, las actividades y la proveniencia de clase. En este sentido, si bien la ropa deportiva es lo “común”, es necesario distinguir según su prolijidad, porque estar prolijo es una categoría fundamental cuando estudias, cuando vas a la escuela, cuando hay un evento y demás (Oleastro, 2018, p. 80).

La socioestética (Reguillo Cruz, 2000) como ritual de reconocimiento de una determinada comunidad, una determinada franja etaria o un determinado grupo tiene rasgos singulares en la cárcel, que contribuye a los entramados internos de relaciones y jerarquías que allí se establecen. Existe una forma de corporalidad típica de la cárcel que tiene como finalidad reconocerse en tanto aliados o extraños, y que en el afuera no necesariamente tienen la misma correspondencia. Los movimientos de los cuerpos encarcelados, por ejemplo, son distintivos, ya que deben adaptarse a caminar acompañados de celadores

⁴⁰Desengomar, en el argot tumbero alude a la apertura de las celdas para poder circular en los espacios comunes.

que les llevan con la cabeza gacha y las manos esposadas en la espalda, lo que produce un acostumbramiento que hace que, aun en situaciones donde no están esposados ni vigilados por los guardiacárceles, continúen mirando para abajo y con las manos en la espalda. Es que el encierro hace que la persona privada de libertad deje algunos modos de ser del afuera para adaptarse a los modos de ser del adentro, que no solo se evidencian en lo antedicho, también trae aparejados algunos efectos nocivos que dejan huella en la salud y subjetividad de la persona.

Las consecuencias del encierro en el cuerpo.

Los efectos que produce el encierro en los cuerpos han sido largamente investigados. Jesús Valverde Molina (1997), analiza una serie de efectos que alteran la vida de las personas privadas de su libertad en cuanto a su autopercepción y autonomía, los niveles de ansiedad y estrés, desórdenes psíquicos, físicos y del lenguaje, entre otros, que menoscaban sus habilidades de sociabilidad, su salud, y su percepción.

Las restricciones que rigen sobre los cuerpos encarcelados son tan fuertes, que será evidente el deterioro desde su ingreso hasta su egreso: por una parte, se presenta una drástica disminución y sustitución de estímulos sensoriales, los ambientes reducidos y monocromáticos perjudicarán la visión y la percepción espacial; la falta de ciertos alimentos, como frutas y verduras, cuyo ingreso está prohibido, debilitarán las defensas de sus organismos; las pocas horas de luz natural se verán reflejadas en rostros pálidos y demacrados. Asimismo, la pérdida de la palabra que comunica mundos también es señal de lo que acontece en esos cuerpos que se ven sometidos por rutinas, por prohibiciones. Esto podemos apreciarlo en la escuela cuando se presentan demandas continuas de anteojos para ver el pizarrón o para leer, o dificultades para percibir dimensiones, o cuando notamos atención disgregada, o cuando no pueden expresar con claridad sus ideas.

A su vez, cabe también señalar que a los procesos de deterioro físico (a los que se le debe agregar el excesivo suministro de fármacos que se les administra para paliar la angustia, el estrés o la depresión que a muchos les genera la situación de encierro, sin contar el ingreso ilegal de drogas por distintas vías), se le agrega la afectación que produce la falta de intimidad y de condiciones salubres de vida en los pabellones, debido a la convivencia con muchas personas, la mayoría de ellas desconocidas, muchas veces en situación de hacinamiento, y en instalaciones deterioradas y poco higiénicas. El hacinamiento y los lugares reducidos serán propicios para el contagio de enfermedades, como, por ejemplo,

la leptospirosis y la tuberculosis, enfermedades que se han confirmado en las cárceles de las ciudades de Neuquén y Senillosa.

Por otra parte, la persona que ingresa a una institución carcelaria es despojada de su identidad legal –pasa a ser un número, un interno alojado en determinado pabellón y catalogado de acuerdo al delito- y su tiempo –con el que paga el delito cometido-. Esa supresión de su identidad legal inicia un proceso de despersonalización, que produce un hiato o disociación entre la persona que existía en el medio libre y la que es ahora, que se ve obligada a comportarse de determinadas maneras y seguir determinadas reglas, a fuerza de castigos. En un sentido, la cárcel despersonaliza y aísla al sujeto de la sociedad. En un sentido opuesto y complementario, le propone la necesidad adaptativa de asumir los modelos, conductas y valores característicos de la subcultura carcelaria. A esto se lo denomina culturización o prisionalización.

En este doble orden de relaciones y vínculos, la prisión lleva al preso, por una parte, a integrarse a una educación para ser delincuentes y, por otra, a aprender a ser “un buen detenido”, a “caminar la cárcel” (Florio, 2010, p. 24).

Esta despersonalización y adaptación al sistema, lleva también a verse sometidos a un proceso de infantilización, ya que, al estar todos los aspectos de su vida regulados, incluso el tiempo para bañarse, comer, o tener ocio, se ven despojados de la posibilidad de tomar decisiones, incluso las más nimias, y por ende a asumir las responsabilidades que las decisiones conllevan en cualquier otro ámbito de la vida en sociedad. Como señala Colanzi, (2015) “el tiempo en la cárcel se encarna en el cuerpo, a partir de horarios que infantilizan, en un uso del tiempo detenido” (p. 11), esto hace que, en lugar de que las personas, durante el tiempo que están privadas de su libertad, puedan elaborar los hechos que lo han llevado a ese lugar, se produzca un efecto contrario.

Este régimen establece, por definición, un estado de minoridad para el preso: el tutelado, que no es dueño de su conciencia ni de su cuerpo, es infantilizado por la reducción cotidiana de su voluntad. En esa condición infantil, minusválida, es imposible ser responsable. (Segato, 2003, p. 24)

Los efectos del encierro “sobre la materialidad de esos cuerpos afectados en su dimensión temporal en tanto despojados de juventud” (Colanzi, 2015, p. 10) implica una metamorfosis de la persona a distintos niveles y que repercute en las posibilidades de adaptabilidad a ese espacio en el que se ve obligada a estar por un tiempo. Visualizar y trabajar con esas marcas, en tanto educadores en cárceles, se vuelve necesario, pues como señala Bustelo (2017)

Todo lo referido al deterioro, erosión y degradación del lenguaje, los cuerpos, y la posibilidad de generar y sostener vínculos adentro y afuera de la cárcel en un contexto de disciplinamiento y pérdida absoluta de autonomía, son claves también para pensar cómo las prácticas educativas dan cuenta, se preguntan y gestionan la minimización de estos efectos. Ninguna práctica educativa en contextos de encierro puede desentenderse de eso (p. 64).

La adaptación del cuerpo: reglas implícitas y explícitas de los códigos carcelarios

El proceso de culturización carcelaria, que es el proceso por el cual la persona detenida se inserta en el cotidiano carcelario y asume ciertas reglas y modos de comportamiento, está ligada a códigos compartidos por quienes están en cada pabellón, y son enseñados por quienes lideran cada espacio. El liderazgo se gana de distintas maneras, ya sea que es alguien que ha pasado por la cárcel en otras ocasiones y su trayectoria, dentro y fuera de ella, le da mérito, o que haya probado su superioridad físicamente. Una de las cosas aprendidas en el espacio de escuela es que, en general, los estudiantes no suelen darle la espalda a nadie; tienden a elegir los bancos cercanos a las paredes o ventanas, o en todo caso, sentarse delante de compañeros de celda, a los que se les puede confiar la espalda. Así lo señala el docente T.M: *“era mucho de mirarse y mirar a las personas para ver desde qué lugar se paraban [...] No son lugares de mucha soltura, no se arma un recreo en el pasillo. O estamos rodeando una mesa o estamos contra la pared mirándonos”*. Los casos de estudiantes que se sientan dando la espalda a otros sin reparos, luego he aprendido, son los que asumen liderazgos en los pabellones, los denominados “capos” o “capangas”, y pueden hacerlo porque tienen el poder suficiente dentro de la lógica carcelaria para asumir que nadie les hará daño. Los líderes marcan un pulso interior dentro de los pabellones, son los interlocutores directos con las autoridades penitenciarias, son quienes establecen las reglas de convivencia, los que expulsan a quienes no las respetan, quienes se quedan fiscalizando cuando el equipo de requisa⁴¹ controla los pabellones, mientras el resto debe quedarse en el patio hasta que el procedimiento finaliza, los únicos que toman algunas decisiones en esos espacios, decisiones relativas a la organización territorial. En algunos predominan lazos de unidad, respeto y sentido de pertenencia fuertes para con el grupo, pero en muchas ocasiones, las regulaciones se hacen con métodos violentos.

⁴¹ Grupo de guardiacárceles que lleva a cabo las inspecciones dentro de los pabellones, en busca de objetos no autorizados dentro de las celdas.

Unidad 11, año 2006. Estoy dando clase dentro del pabellón 6. Por ser este de refugiados⁴² no se pueden juntar con el resto así que le damos clase en el mismo. Hace ya tiempo que en el pabellón se mira con mala cara a Miguel, se comenta que es buchón⁴³ y según parece ha caído en desgracia con el “capo”. Lo veo que pasa raudamente por delante del salón que sirve de aula, detrás, varios internos. Atino a pararme para ver qué pasa. Los estudiantes me cierran el paso. “Siéntese maestro, tomemos unos mates, quédese tranquilo que no pasa nada”, dicen. Les hago caso, mientras siento gritos. La guardia tarda media hora en llegar. Cuando sale ya solo quedan manchas de sangre. No lo mataron, pero lo dejaron maltrecho (M. Martín, 2008, p.3).

Una de las más crudas realidades que nos presenta la cárcel es la visión certera de que allí, la violencia es organizadora de las vidas. Por un lado, la violencia que imprime el aparato represivo del estado, que está legitimado a utilizar la fuerza para ejercer control, aun cuando esto, la mayoría de las veces, se utiliza de forma arbitraria e innecesaria.

Requisa nocturna. La requisa ingresa al pabellón a los gritos en el medio de la noche, despiertan a los presos y los sacan desnudos al patio. Una vez allí los hacen correr mientras se les pega bastonazos y se los moja con agua helada. Objetivos confesados: encontrar objetos no autorizados, así como daños estructurales para intentos de fuga. Objetivos no confesados: destruir la moral de los internos, venganza, entrenar y entretener a la requisa, transformar a los internos en animales. Daños colaterales: severo deterioro de la salud del interno, destrucción de todas las pertenencias de los internos incluso la tarea escolar, ausentismo escolar a la mañana siguiente (M. Martín, 2008, p.10).

La violencia institucional se conjuga con la que se imprime en los pabellones, construye todo un sistema de socialización interna que establece códigos y jerarquías y que en cierto punto se conecta con la vida anterior a la cárcel, que tiene que ver con la historia de esos cuerpos, con lo que estos han construido y lo que han hecho. Son cuerpos que conviven con la pulsión de muerte y la peligrosidad que implica vivir en un determinado lugar. “Es gente que está muy oprimida o muy devastada, muy demacrada, y eso se ve. [...] También se ven los golpes, se ve el miedo, se ve el enojo. Y eso es muy fuerte” (C.C).

⁴² Se denomina refugiados a los detenidos que por motivo de su causa o enfrentamientos con otros detenidos, no pueden convivir en los pabellones considerados comunes y se los aparta a una celda o pabellón especial, a fin de resguardar su integridad física.

⁴³ En la jerga carcelaria, se refiere a la persona detenida que sirve de informante para la policía o servicio penitenciario de lo que acontece en el cotidiano de los pabellones. Eso permite a las autoridades policiales controlar, intervenir espacios y castigar en los casos que considere necesario.

Enfrentamientos policiales, entre grupos o bandas antagónicas, persecuciones, linchamientos, violencia intrafamiliar y de género son posibilidades a las que están expuestos esos cuerpos con anterioridad a la cárcel, producto de la falta de redes estatales de contención. A su vez, estas marcas que portan los cuerpos, en la cárcel se convierten en formas de reconocimiento: de reconocer autoridad, de reconocer pares. Son signos que permiten designar, no sólo un cierto orden hacia dentro de un pabellón, dentro de la comunidad carcelaria, también son signos para los funcionarios penitenciarios que controlan con estas informaciones la conflictividad dentro de las unidades de detención. Así, el ingreso a una cárcel es más o menos violento de acuerdo a las marcas que existan en los cuerpos, al recorrido de esa persona. Una persona que está por primera vez, también llamado “primario” posiblemente no tenga las mismas herramientas que sí tienen los “secundarios”, aquellos que ya han estado en prisión alguna vez. Dependiendo de lo que considere la autoridad del penal, designará a tal o cual espacio a la persona recién ingresada, que le generará determinadas condiciones de vida en ese ámbito, y ser “primario” o “secundario” puede ser un dato significativo en esa configuración que hace el sistema. Como señala Inés Oleastro (2018)

En la cárcel se ponen en juego diferentes clasificaciones, roles y jerarquías que implican en la práctica transitar la cárcel de manera diferencial. En cada caso implica poner en práctica conocimientos sobre la cárcel y también sobre la vida en la calle, y es así que las diferentes funciones implican honor y prestigio según las categorías de detenidos. Esos lugares son construidos y disputados a través de peleas físicas y batallas discursivas y verbales. (p. 66)

Estas formas de identificación y clasificación, *a priori* nos son desconocidas a los docentes, y no siempre podemos reconocerlas y saber cómo funcionan en el entramado de relaciones. Como señala una compañera, “*somos docentes en cárceles, pero lo que pasa ahí adentro nosotros lo desconocemos totalmente [...] es más lo que fallamos que lo que acertamos*” (L.F). A veces, la forma de saber qué acontece con algunos estudiantes es cuando las autoridades penitenciarias consideran que nos deben informar, información que no siempre está disponible, o que nuestros estudiantes decidan contarnos o hacérselo saber de algún modo, como cuando llegan al aula “*con un ojo cerrado de los golpes*”, como señala M.E.D, respecto a la primera vez- aunque no única- que vio un estudiante golpeado. Algunas cosas del acontecer carcelario lo podemos experimentar en primera persona, sin embargo, en la mayor parte de los casos, lo único que nos queda es conjeturar, atisbar algo de lo que implica cargar un determinado apellido, realizarse un determinado

tatuaje, lo que implica mostrar con orgullo determinadas marcas, o aparecer al espacio escolar con unas nuevas que se ocultan, pues son marcas de vergüenza, u otras que no pueden ser ocultadas, por la magnitud de las mismas. Estas marcas en algún punto impactan en quienes educamos en cárceles, no solo por lo que debemos atestiguar y la carga emocional que conlleva, sino porque condicionan las maneras en que se configuran las aulas y los espacios escolares: *“tengo fotos de ellos golpeados por la cana, todo eso implicaba qué hacer con las fotos. De los golpes ver qué abordaje podíamos hacer, qué intervención se hacía, si era hablar con Justicia o con Salud”* (C.C).

Las marcas no solo se ven, se perciben y se portan a través de las causas por las que allí se encuentran. Los delitos cometidos configuran identidad dentro del espacio carcelario, y por supuesto categorizan y clasifican las disposiciones espaciales en las que se encuentran las personas.

Los criterios de estatus más importantes, que establecen una jerarquía social entre los presos, son: el delito cometido, la carrera criminal y el comportamiento dentro de la prisión. Sobresalen los delincuentes miembros de bandas que roban a bancos o camiones blindados, más abajo los que cometieron robos calificados y simples. En el último escalón, se considera a aquellos que cometieron delitos sexuales, que se consideran siempre condenables (Florio, 2010, p.27).

Así, existen determinados pabellones e incluso unidades específicas para los delitos por abuso sexual, femicidio, infanticidio, como también pabellones de personas detenidas por robo o por venta de drogas. Esas configuraciones no se mantienen ni se han mantenido inmutables, pues con el tiempo se van modificando, modificándose con ellas las disposiciones espaciales de la escuela y sus posibilidades. *“Cada grupo es un mundo. No es como en otras secundarias que tenés un proyecto y lo podés llevar de primero a quinto con sus particularidades, pero el mismo proyecto. Acá tenés poblaciones que son muy cambiantes”* (Y.H).

De hecho, es necesario indagar previamente entre las personas que asistirán a la escuela si existen problemáticas entre algunas porque es usual que se utilice el espacio escolar para dirimir conflictos.

Nuestra tarea está a veces más relacionada con abordar las problemáticas de la cárcel que de la escuela en sí, problemáticas que por la lógica del pabellón se trasladan a la escuela y entonces la apuesta es ver cómo intervenir antes de que estalle en la escuela, cómo ir desactivando todo eso que no es propio de la escuela

para dejarlo por fuera del edificio escolar. Eso no significa más que solo resguardar ese espacio (C.C).

Es que estamos hablando de regímenes que acentúan y propician las diferencias entre personas detenidas, con un sistema de premios y castigos para las poblaciones, que hace que los malestares y odios lejos de disuadirse, se agraven.

CAPÍTULO 3.

LOS CUERPOS FEMENINOS, LA CÁRCEL, LA ESCUELA

La vida es dulce y bella, pero esta es la realidad.

La vida me ha golpeado muchas marcas llevo en mí.

Siempre me callé la boca y por eso estoy aquí.

Escuchen, entiendan esta es la verdad:

aquí nadie hace nada sólo espero un funeral.

Las marcas, los golpes siempre quedarán

porque un corazón herido no lo olvida nunca más.

(Fragmento de Ni Una Menos de Caro C., estudiante Unidad de detención N° 16, 2016)

Si bien algunas de las características esgrimidas sobre la población carcelaria y su relación con el espacio de escuela son compartidas en unidades de varones y de mujeres, considero necesario hacer algunas distinciones en lo que respecta a la situación de las mujeres privadas de su libertad, en tanto las investigaciones sociológicas y la extensa literatura carcelaria se han focalizado en la realidad de las cárceles de varones, quedando invisibilizadas en ese todo masculino las unidades de mujeres y sus realidades complejas y particulares. El número considerablemente menor de estudios sobre la criminalidad y el encierro de las mujeres en instituciones carcelarias se corresponde con lo que señala Claudia Salinas (2016) que establece que

la falta de interés en estas mujeres como sujetos de estudio no es más que un reflejo del silencio que ha existido siempre en torno a los asuntos que giran en torno a los intereses de las mujeres o que hacen referencia a las mujeres como protagonistas.
(p.379)

Este silencio alrededor de las mujeres en prisión tiene un correlato histórico. En los primeros dispositivos carcelarios de la modernidad, no estaban contempladas las cárceles para mujeres, ya que estas no eran consideradas ciudadanas plenas, y, por ende, no podían ser tuteladas por el Estado en caso de infringir alguna norma del contrato social. Al respecto, Carole Pateman (1995) señala que el contrato social de Rousseau omite el lugar de las mujeres en la conformación de los Estados modernos y los atributos de ciudadanía, ateniéndose a un pacto preexistente, el *pacto sexual*:

El pacto originario es tanto un pacto sexual como un contrato social, es sexual en el sentido de que es patriarcal -es decir el contrato establece el derecho político de los varones sobre las mujeres- y también es sexual en el sentido de que establece

un orden de acceso de los varones a los cuerpos de las mujeres. El contrato original crea lo que denominaré, siguiendo a Adrienne Rich, la «ley del derecho sexual masculino». El contrato está lejos de oponerse al patriarcado; el contrato es el medio a través del cual el patriarcado moderno se constituye. (Pateman, 1995. p. 11)

De esta manera, si una mujer incurría en un delito, era devuelta al varón tutor, que disponía sobre qué hacer con ella. La mayor de las veces era encerrada en psiquiátricos (pues una mujer que se salía de los límites de su “naturaleza” sumisa y devota se consideraba una loca)⁴⁴ o conventos.

Aunque el objeto de esta tesis no es el estudio particular de las mujeres privadas de libertad, sí considero imprescindible el presente apartado, si se considera que la presente es una investigación en clave feminista, que busca reflexionar sobre la singularidad de la educación en cárceles y la aplicación de la ESI en los diversos espacios de trabajo, incluido aquel en el que se encuentran encerradas mujeres.

La unidad 16 tiene características propias, diferentes de lo que nos encontramos en las cárceles de varones, partiendo de lo edilicio: *“La 16 arquitectónicamente no es una cárcel como es la 11 por lo que eso te baja ese preconcepto que tenés de una cárcel”* (Y.H). El ingreso es similar al de todas las unidades: implica pasar un primer portón, para luego caminar a una puerta, donde se hace la admisión, admisión que se ha aceitado con los años pero que es muy burocrática e implica solicitar mediante nota formal de la escuela el ingreso de los docentes, con varios días de anticipación (pues policía debe cotejar datos y antecedentes de las personas que ingresan a las cárceles) y valerse de una credencial identificatoria que provee la Modalidad de ECPL (sin ella no se autorizará el ingreso de la persona), y luego pasar por pasillos y puertas enrejadas que desembocan en un patio interno, lugar donde está el espacio escolar; este, en la U 16, incluye dos aulas que dan directamente al patio, que tiene árboles y plantas, y algunos juegos infantiles algo derruidos, que suelen ser usados por las niñas que a veces visitan a sus familiares. Así vista, la configuración de la escuela en esta unidad es más amigable que las demás

⁴⁴ Al respecto, señala Marcela Lagarde (2005): “En el mundo donde prima la axiología del bien y el mal, las locas son las muy buenas y las muy malas, aquellas mujeres cuyo despliegue exagerado en la vida las llevó a los extremos de la sinrazón” (p. 687). Y agrega:

Las mujeres tienen espacios exclusivos, más allá del cerebro, sitio de la locura en general y de la masculina en particular: se trata de la matriz, espacio interior, ubicado en el adentro de las mujeres. La matriz es imaginada como el sitio y la causa de la particular locura femenina, de la *histeria* que va de enfermedad mental a acusación. Se considera que las mujeres maléficamente son responsables de su histeria lanzada como una agresión a los otros. Así, el cuerpo extraño de las mujeres es concebido desde un saber que les es ajeno, como causa biológica de sus malestares. (p. 690)

escuelas en cárceles, que son aulas que no tienen patio, o que incluso están ubicadas en un espacio dentro de los mismos pabellones, a falta de estructura edilicia.

De las estadísticas generales: aspectos socioculturales sobre las mujeres en situación de encierro.

En relación a quienes allí se encuentran, lo primero es señalar que las categorías decoloniales pueden traer claridad a la composición de las cárceles de mujeres. La categoría de raza, enlaza el concepto de interseccionalidad (Crenshaw, 1989), que establece que en este sistema capitalista y colonial intervienen distintos elementos interconectados entre sí, como la raza, la clase, el género y la sexualidad y que es el análisis en conjunto de estos elementos los que pueden cristalizar las opresiones existentes en nuestras sociedades. Sin embargo, la filósofa María Lugones (2008) ajusta el concepto, y desarrolla una teoría al respecto de la invisibilización al que son sometidas algunas mujeres. Lo que la autora señala es que el uso de la interseccionalidad se presenta erróneo para las mujeres de color porque la lógica de separación categorial distorsiona los seres y fenómenos sociales.

Las categorías han sido entendidas como homogéneas y que seleccionan al dominante en el grupo, como su norma (...) En la intersección entre «mujer» y «negro» hay una ausencia donde debería estar la mujer negra precisamente porque ni «mujer» ni «negro» la incluyen (p.82).

Sólo cuando se leen a las categorías de raza y género como indisolubles es que se puede reconceptualizar adecuadamente la lógica de la intersección. De esta manera, Lugones señala que este sistema se ha empeñado en compartimentar las categorías sin ponerlas en relación, produciéndose jerarquizaciones entre las mismas, lo que genera que sujetas como las mujeres de color sean invisibilizadas, y que, por ende, las múltiples violencias que las atraviesan no sean adecuadamente tratadas.

Este sistema, que Lugones denominó como un *sistema moderno- colonial de género*, aporta a la tesis de Segato (2007) en tanto la existencia de una selectividad respecto a quiénes ingresan a las cárceles, y confirma las circunstancias absolutamente desfavorables de las mujeres racializadas. Así también lo señala Salinas (2016) quien sostiene que “la clase social, el género, la edad y el origen étnico siguen siendo “causa” de diversas violencias ejercidas sobre los cuerpos y las mentes de los y las más vulnerables. Esto ocurre afuera, pero se vive con mayor intensidad adentro, en el encierro” (p. 371). Las mujeres que habitan las cárceles, indistintamente del delito por el

cual estén detenidas, están atravesadas por el sistema que plantea Lugones, en tanto son mujeres de color, pobres y víctimas de todas las formas de violencia posibles. Las mujeres blancas no abundan en estos espacios⁴⁵.

Si bien hasta hace algunos años atrás, el número de detenidas era bastante alto en comparación a las tasas promedio, en la actualidad es un número considerablemente bajo, siendo solo 11 detenidas en el 2022: *“Eran muchas mujeres. Muy hacinadas en las aulas y en los pabellones [...] en 2008-2009 había 32 mujeres. Nunca después hubo esa cantidad de mujeres”* (Y.H).

El número decreciente de la población femenina detenida corresponde a la baja tasa de delitos cometidos por mujeres en la provincia. De hecho, el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) ha establecido en su último censo, realizado en el 2020, que sólo el 4.5 % de las personas detenidas en el país son mujeres⁴⁶. Esto, en palabras de Lagarde (2005) tiene una explicación, pues en las mujeres, “su modo de vida doméstico, privado, sus funciones y relaciones vitales, dadoras y nutricias, y el conjunto de compulsiones que las obligan a ser “buenas” y obedientes hacen infrecuente la delincuencia” (Pp. 644-645). De todos modos, cabe señalar que, aunque las tasas de criminalidad femenina son ostensiblemente menores que las de los varones, en el imaginario colectivo los delitos de las primeras se consideran, de acuerdo a Angela Davis (2017), “como significativamente más aberrantes y mucho más amenazadoras para la sociedad que sus numerosas contrapartes masculinas” (p.78). La peligrosidad en las mujeres acusadas de un crimen reside, justamente, en la rareza que supone el hecho para la sociedad; esa situación anómala produce horror y por ello tiene mayor peso la condena social hacia ellas que hacia los varones, cuyas conductas criminales se consideran más “normales”⁴⁷.

Las causas por las cuales las mujeres se encuentran encerradas, edades, nivel educativo, nacionalidad, etc., se diluyen en las estadísticas generales. Para ello es necesario apelar

⁴⁵ Entre los más recientes casos de personas detenidas por razones políticas y criminalización de la protesta social en nuestro país, podemos mencionar el de las mujeres mapuche, detenidas con sus niños y estando una de ellas embarazada, que luego fueron procesadas en la provincia de Río Negro por usurpación de terrenos, terrenos considerados sagrados para la comunidad mapuche, o el de Milagro Sala, que, como sostiene la periodista Majo Malvarez, que ha sido parte de la campaña de solidaridad “Todxs somos Milagro”, “está presa por colla, mujer, pobre, negra y dirigente popular”. Estas mujeres, que cargan todas las opresiones en sus cuerpos, son perseguidas por rebelarse contra los poderes fácticos de turno.

⁴⁶ Es necesario destacar que recién en el informe anual de 2015 el SNEEP incorporó a las personas trans en las estadísticas; hasta ese entonces habían estado invisibilizadas en uno de los pares de la dicotomía varón –mujer.

⁴⁷ Señala Carmen Antony (2007) que

La prisión es para la mujer doblemente estigmatizadora y dolorosa si se tiene en cuenta el rol que la sociedad le ha asignado. Una mujer que pasa por la prisión es calificada de «mala» porque contravino el papel que le corresponde como esposa y madre, sumisa, dependiente y dócil. (p. 76)

al informe realizado por la PPN en 2020 que da cuenta que más del 87% de las mujeres fueron condenadas por delitos motivados por razones económicas, los que incluyen delitos relacionados con drogas y robos. Las detenidas por delitos relacionados con drogas cubren el 67,2% de los delitos totales. De este porcentual lo que me parece importante resaltar es que, en la cadena del tráfico de estupefacientes, las mujeres se encuentran con frecuencia en el último eslabón como “mulas”, transportando drogas entre sus pertenencias, o en sus cuerpos (Almeda S., 2003; Antony, 2007; Almeda S. y Di Nella, 2017).

De aquellas mujeres que cometieron delitos por motivos económicos, la mayoría de ellas representaban la fuente primaria de ingresos en sus hogares. Esto no resulta ilógico si tenemos en cuenta que, de acuerdo al censo nacional del año 2010, el 85% de los hogares monoparentales están a cargo de mujeres, siendo los ingresos de estas las más bajas de las estadísticas. Es lícito señalar que en el informe de la PPN se deja asentado que, el encarcelamiento de las mujeres condenadas por tráfico de drogas genera un impacto negativo en el núcleo familiar, al quedar sin el único sostén económico, pero no supone una variable negativa para el negocio del narcotráfico, pues, al estar ligadas las mujeres a los más bajos eslabones de la cadena de venta, son rápidamente reemplazables por otras que realizarán el mismo trabajo. Esta situación da cuenta de la cadena de vulneraciones que se produce con la detención de una mujer para el seno familiar (que puede llevar a sus miembros a implicarse en el delito como modo de sobrevivencia), que no es correlativa con la disminución del negocio del narcotráfico (y demás delitos vinculados) que, se supone, es lo que el sistema penal busca con el encarcelamiento de las personas.

De las estadísticas particulares: la Unidad provincial de detención N° 16

Al inicio de cada ciclo escolar, desde CEPI realizamos entrevistas de matriculación, a fin de determinar quiénes son las personas que están en condiciones de realizar alguno de los niveles de formación. En esas entrevistas se da cuenta de algunos datos que son relevantes para la institución y que son lícitos de mencionar en este apartado. De las mujeres que se encuentran en la unidad, al momento de su ingreso solo dos habían realizado el secundario completo, tres tenían la primaria completa, cuatro la primaria incompleta. Las edades de la mayoría se encuentran por debajo de los 35 años. Todas tienen hijos. Les menores de edad están a cargo de algún familiar – en la mayoría de los casos son las abuelas- y en casi todos los casos el vínculo del padre con ellas o sus hijos es nulo.

Si bien en este momento cohabitan solo once mujeres, el 1% de la población total detenida en la provincia, esto no significa que sólo haya once mujeres privadas de su libertad, sino que son solo once las que están en este momento cumpliendo condena en prisión. Esto se debe, principalmente a que la provincia de Neuquén se acoge a lo que determina la ley N°26.472 del año 2009, que modifica el artículo 32 de la ley N°24.660 de *Ejecución de la Pena Privativa de la libertad*, estableciendo que si un juez lo determina, se puede conceder la prisión domiciliaria a las mujeres con hijos menores de cinco años, familiar discapacitado a cargo o embarazadas; y a la ley provincial N°2.302 de *Protección integral de la niñez y la adolescencia* que establece en su artículo 3 que “en todas las medidas que adopten o intervengan instituciones públicas o privadas, así como los órganos administrativos o judiciales, será de consideración primordial el interés superior del niño y del adolescente”. Esto ha hecho que se aplique la prisión domiciliaria de la mujer embarazada o madre al cuidado de niños, aunque esta situación tiene algunas excepcionalidades, por caso la de dos niños, una nena y un bebé que están con sus madres detenidas en la unidad: una de ellas transcurrió todo el embarazo en prisión y continúa en ese lugar con el niño, porque no tiene un domicilio que le permita acceder a una prisión domiciliaria. Es decir, esta joven mujer no tiene ningún sostén familiar o estatal que le permita continuar la crianza de su hijo fuera de la cárcel, lo que implica la existencia de un bebé vulnerado de todas las formas posibles, ya que

Si, en las primeras etapas de la vida, el niño vive en el ambiente de sufrimiento, violencia y ansiedad extrema que caracteriza el encierro de su madre, el desarrollo de su psiquismo probablemente se verá dañado, constituyéndose con un nivel de precariedad simbólica difícil de recuperar luego (Florio, 2010, p.38).⁴⁸

Así, podemos vislumbrar que las condiciones de encierro de las mujeres tienen matices que no se verán en las cárceles de varones y que nos atraviesa a les docentes, en este caso, la existencia de menores de edad en un ámbito absolutamente hostil: “*Tenemos un bebé en la 16. Eso implica que todos los miércoles estamos comprando pañales, juntando esto, juntando lo otro. Y esa chica sale mañana con su bebé y nosotras vamos a querer seguir ayudándola*” (N.N).

⁴⁸ Existen algunas investigaciones al respecto de los efectos a largo plazo de la crianza de niños en contextos carcelarios, aunque lo cierto es que son pocos los trabajos que se pueden encontrar al respecto en distintas partes del mundo hispanohablante (Yagüe Olmos, 2005; Igareda, 2010; Tabbush y Gentile, 2015; Malacalza, 2015; Escobar-García e Hincapié-García, 2017). Algunas resultan significativas en tanto desarrollan conclusiones respecto a los problemas de lenguaje que desarrollan los niños sometidos a cautiverio, o que son utilizados por la institución carcelaria, como método de negociación sobre la situación de vida en la cárcel de madre e hijo o de castigo para las madres que se ven sujetas a las disposiciones de los agentes penitenciarios, lo que da cuenta de las múltiples dimensiones de las violencias a las que son sometidas las mujeres y sus hijos en cautiverio.

A partir de la vinculación de las mujeres con las diferentes propuestas educativas, se establecen posibilidades para ahondar en sus experiencias previas. Respecto a los lugares donde habitaron previo a la prisión, provienen de los barrios más vulnerables de las ciudades grandes de la provincia. Una de ellas es una ex policía y es la única que ha sido asalariada estatal. El caso de esta mujer es excepcional al común denominador, sin embargo, su causa está ligada a la violencia de género, violencia estructural que atraviesa a todas las mujeres; esto nos permite constatar el vínculo estrecho entre la violencia contra las mujeres y su privación de libertad (Colanzi, 2015). Las Reglas de Bangkok⁴⁹ reconocen que el número de reclusas que han sido víctimas de violencia en el hogar es desproporcionado; como señala una docente,

Las pibas pasado un tiempo te contaban todo por lo que habían pasado, o por qué estaban ahí, o situaciones con sus hijos o con sus ex parejas como parte de su vida cotidiana, entonces vas aprendiendo que también ahí las mujeres están súper violentadas desde cualquier aspecto (L.V).

En la unidad 16, del total de consultadas acerca de experiencias pasadas relativas a violencia de género, la mayoría ha relatado haber experimentado algún tipo de abuso por parte de su pareja o de algún miembro de su familia antes de su encarcelamiento, y dos pudieron relatar haber sido violadas. Para algunas de ellas incluso, el abuso experimentado parece haber contribuido de manera directa al delito por el cual se encuentran detenidas (de las cinco detenidas por homicidio, tres están por matar a un hombre que las violentó de alguna manera). Estos datos, si bien sólo dan cuenta de las mujeres que al día de hoy se encuentran en prisión, son representativos de la gran mayoría de mujeres que han pasado por la unidad penitenciaria y que pude ir constatando a lo largo de los años que llevo ingresando a las unidades.

De las condiciones de vida y el trato con el personal penitenciario.

Que sean menos mujeres no significa que tengan mejores condiciones de vida dentro de las cárceles que los varones. Como señala Colanzi (2015)

La condición de las mujeres dentro y fuera de la cárcel da cuenta de un recrudescimiento de la figura del sujeto de castigo en el marco de políticas de criminalización que se agravan en el caso de las mujeres por la situación de

⁴⁹ Se denominan comúnmente de esa manera a las Reglas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de las Reclusas y Medidas No Privativas de la Libertad para las Mujeres Delincuentes (Reglas de Bangkok), AG Res. 65/229, anexo, adoptadas el 21 de diciembre de 2010, U.N. Doc. A / Res/65/229 (16 de marzo de 2011).

vulnerabilidad social y las violencias de las que son objeto por las prácticas sexistas de la violencia institucional. (p. 6)

Lo cierto es que aquí se repite el inadecuado acceso a la alimentación, la higiene y a la salud: las viandas que reciben suelen estar en malas condiciones, se les racionaliza desmedidamente el uso de productos de limpieza y de gestión menstrual, es compleja la gestión de turnos médicos para revisiones ginecológicas o de otra índole, en tanto es un proceso burocrático y logístico que no suelen realizar con presteza ni el personal penitenciario ni les funcionaries judiciales; esto hace que la mujer detenida deba recurrir a las amenazas de suicidio, huelgas de hambre e incluso revueltas dentro del pabellón.

Respecto a la salud de las mujeres detenidas, otro aspecto alarmante es el suministro indiscriminado de psicofármacos al que están expuestas (de acuerdo a los comentarios que he recibido en situación de clase, reciben hasta tres pastillas diarias de clonazepam, diazepam y demás variantes de ansiolíticos, suministrados en ocasiones por las mismas celadoras, si es que no hay enfermera de turno), sin un adecuado tratamiento o seguimiento por parte de personal médico de hospitales públicos. Al respecto, es interesante el análisis de Ángela Davis (2017) que sostiene que históricamente, el castigo ante un desvío de la conducta esperable en las mujeres, no ha sido el ingreso a la cárcel sino a otros tipos de instituciones de encierro, como las instituciones psiquiátricas.

Los estudios que indican que las mujeres han tenido siempre más posibilidades de terminar en instituciones psiquiátricas que los varones sugieren que, mientras que las cárceles y las prisiones han sido las instituciones dominantes para el control de los varones, los manicomios han tenido un propósito similar para las mujeres. Esto es, los hombres con comportamiento desviado han sido definidos como criminales, mientras que las mujeres con comportamiento desviado han sido definidas como insanas. Los regímenes que reflejan esta presunción continúan conformando la cárcel de mujeres. (p.78)

Esto ha implicado, de acuerdo a Davis, que las mujeres prisioneras, en general, se ven más expuestas a la administración de drogas psiquiátricas que los varones, puesto que para las políticas penales es borrosa la diferenciación entre criminalidad e insania en las mujeres, en tanto sigue existiendo la arraigada creencia de la naturaleza impropia del delito en su género.

Relacionada a las condiciones de encierro está la situación particularmente traumática que supone para las mujeres el abandono forzado de sus hijos y otros familiares a su cargo, que profundizan la sensación de culpa y desasosiego que de por sí produce la

situación de encierro: el doble peso de la condena para ellas se visibiliza allí, en el no poder cumplir con las tareas de cuidado, siempre a cargo de mujeres. Al no estar ellas, necesariamente son otras mujeres las que ocupan ese espacio, y si no las hay, ese espacio queda vacío y es suplido por instituciones estatales como hogares de menores, centros de día, hospitales, hogares de ancianos, lo que acarrea otro sufrimiento para la mujer detenida, porque una vez institucionalizadas o judicializadas sus familiares, se le dificulta el acceso a la información de dónde y cómo se encuentran estos. Como señala el informe realizado por la P.P.N (s.f)

Las mujeres encarceladas ven afectados muchos de sus derechos - salud e integridad física, educación, trabajo, vínculos afectivos, etc-, pero también su castigo las trasciende afectando gravemente a su entorno familiar. En la mayoría de los casos, el encierro se traduce en una profundización del estado de vulnerabilidad de su núcleo familiar, lo cual suele traer como consecuencia, el desmembramiento de las familias y el desamparo de sus hijos. (pp. 2 y 3)

Como señala Carmen Antony (2007), “la estructura familiar matricentrada que prevalece en nuestra sociedad, caracterizada por la ausencia total o parcial del padre” (p. 79) acrecienta el problema social que implica que haya menores de edad sin ningún sostén familiar al quedar la madre en situación de privación de libertad. El encierro de las mujeres (al igual que la creciente ola de femicidios que nos azotan) tiene graves consecuencias para el entramado social, que no han sido lo suficientemente abordados ni puestos en relevancia por los estados.

Por otra parte, muchas son las mujeres que padecen la falta de sostén emocional en el encierro y esto se evidencia en uno de los rituales más importantes dentro de las prisiones, que es la visita familiar. La visita es el momento de la semana que todas las personas detenidas esperan con ansias, pues es el encuentro con sus familias y amigos, y es también cuando reciben mercadería, insumos de higiene o limpieza. En las cárceles de varones los días de visita son especialmente ajetreados por la cantidad de familiares que esperan el ingreso, especialmente madres y parejas mujeres (Ojeda, 2013), muchas de ellas acompañadas por sus hijos menores de edad. En el caso de las mujeres, las visitas son más discontinuas, siendo nuevamente las madres las que suelen acudir (Antony 2007; Kalinsky y Cañete 2010, Ojeda 2013). Incluso hemos podido atestiguar como escuela, cómo las mujeres se esmeran en preparar, con lo poco que ganan de su peculio, algunos alimentos para recibir a su visita de la mejor manera posible, mientras que en el caso de los varones el proceso es al revés: siempre están a la espera de ver qué les traerá su visita.

La lógica del cuidado aquí evidencia su mayor crueldad: cuando son ellas las que lo necesitan, no hay padres ni parejas varones que las sostengan.

Estas situaciones evidencian el socavamiento de la psiquis de las mujeres que transitan la cárcel en soledad, adictas a los psicofármacos que deterioran sus capacidades físicas y emocionales, permanentemente preocupadas por la situación en la que se puedan encontrar sus hijos.

Por eso, en esta unidad, las violencias no suelen estallar entre reclusas, sino contra la guardia, pero principalmente contra ellas mismas. Aquí predomina el daño autoinfligido como una forma de mitigar el dolor. Los intentos de suicidios se suceden periódicamente, quedando las marcas visibles de esos intentos en sus muñecas y cuellos, cuando apelan a elementos cortantes o sábanas, o en sus ojos desorbitados y ausentes, cuando lo intentan con cócteles de pastillas. En algunas ocasiones los intentos se materializan:

La tasa de suicidios en cárceles de Sudamérica es, en promedio, 3,9 veces más alta que en la población en general, y entre las mujeres el riesgo de fallecer por esa causa es mucho mayor que los hombres.

En particular, en la población femenina encarcelada la tasa de incidencia de suicidio es 13,5 veces mayor que la población en general, mientras que en hombres es 2,4 veces. [...] Las enfermedades mentales, los problemas de consumo de sustancias y las autolesiones fueron identificados como factores de riesgo. (Mazzeo, 20 de mayo de 2020).

El trabajo de las funcionarias penitenciarias en las unidades de mujeres suele tener algunos matices que no se encuentran en la de varones, y que hacen a las formas en las que se desarrolla la cotidianeidad de la unidad. En Neuquén, de 41 agentes que forman parte del personal de la unidad 16, 38 son mujeres, incluido el puesto de jefatura de la unidad, sin embargo, esto no implica que las relaciones se den de mejor manera que en las unidades de varones, pues las celadoras tienen una presencia permanente y suelen ser mucho más estrictas en lo que refiere a la seguridad. Las denuncias de malos tratos han sido una constante en esta unidad, no sólo para con las mujeres detenidas sino también para con el personal civil que ingresa a la unidad, al que permanentemente se le obstaculiza el ingreso o se le impide realizar muchas de las propuestas de actividades con las mujeres.

El trato en la 16 es muy malo y me da mucha bronca porque son mujeres que están con mujeres, entonces no puedo entender. Está bien, ellas están para la seguridad,

pero que no sean más flexibles con esas mujeres ahí [...]. Y ni hablar cuando nos seguían requisando las cosas y en la 11 ya no (M.E.D).

Quizá sea pertinente explicitar algunas cuestiones sobre los modos de proceder de los agentes penitenciarios, que dan cuenta de las lógicas a veces disímiles entre distintas unidades de detención. Kalinsky (2008) señala que en el ámbito penitenciario

Se establece [...] un doble carril por el que se ejerce autoridad: el control formal, regido por la normativa establecida, que se supone conocida y a la que se debiera apegar la función de los agentes penitenciarios; y otra, “informal” en tanto no está escrita, se va generando en el transcurso de la vida diaria mediante la toma de decisiones que no ofrecen claridad en el criterio que les otorga legitimidad. (p. 50)

Al ser un ámbito de pocas detenidas, en la Unidad 16 lo que se evidencia son prácticas que rozan los límites del control formal, en tanto son parte de las medidas de seguridad que impone la cárcel pero que en algún punto avasallan los derechos de trato humano de las personas detenidas, (el ejemplo más nítido son las requisas o controles vejatorios de las partes íntimas de las detenidas que van más allá de lo normado y se convierte, en ocasiones, en abuso sexual), con prácticas informales discrecionales, como pueden ser la autorización o no para realizar actividades o para acceder a beneficios sin criterio definido, o cuestiones más sutiles, como las charlas moralizantes que suelen tener con las detenidas sobre determinados aspectos de su vida y sus relaciones. Sin ir más lejos, recuerdo una charla con la directora del penal, a propósito del inicio de clases en la unidad, en la que comentaba que ella misma tenía conversaciones con las internas, en las que las aconsejaba sobre su salud, sobre cosas que no eran “beneficiosas” para ellas, sobre cómo comportarse, e incluso cómo debían relacionarse con los hijos que algunas apenas veían. Este accionar se justificaba en tanto “soy madre”, porque las chicas “no saben” y que había que “inculcarles hábitos” así como “una madre a sus hijas”. Es frecuente que, en las cárceles, quienes se encargan de la vigilancia de las personas privadas de libertad adopten un rol paternalista o maternalista frente a ese otro que se les presenta como desvalido y falto de valores morales, valores que ellos se ven en la obligación de enseñar. El estado de minoridad a la que se ven expuestas las personas detenidas, por las condiciones que de por sí provoca una institución que regula todos los aspectos de la vida de una persona (Segato, 2003), contribuye al trastocamiento de los roles de celadores y autoridades penitenciarias, que asumen que es parte de su tarea moralizar y reforzar valores de la vida en sociedad a los detenidos. En el caso de la unidad de mujeres, los discursos que suelen reproducir las agentes penitenciarias están anclados en un modelo

social que legitima los roles asignados por la división sexual del trabajo (Antony, 2007) y los estereotipos de género, que refuerzan la asignación social y cultural de “mala madre”⁵⁰ (Palomar Verea, 2004; Kalinsky, 2015) y “mala mujer” que se cierne sobre las mujeres que delinquen.

De los casos paradigmáticos: infanticidios y abusos sexuales.

Como fuera señalado anteriormente, los delitos por los cuales las mujeres suelen ser condenadas están relacionados a hurtos en menor escala (muchas son reconocidas como “mecheras”, que son quienes roban ropa o cosas en los supermercados o tiendas) o por estar vinculadas a la comercialización ilegal de drogas, en los eslabones más bajos de la cadena. Sin embargo, hay un número pequeño de mujeres que se encuentran por homicidio (en general de parejas, ex parejas, personas que ejercieron algún tipo de violencia hacia ellas) y dentro de esta gama, aquellas condenadas por infanticidio, la mayor de las veces de sus hijos. Son casos muy excepcionales que suelen repeler a la opinión pública, en tanto existe una creencia arraigada en los mandatos femeninos acerca de que la maternidad, por sobre todas las cosas, implica amor incondicional. Resulta inadmisibles para la sociedad que una madre llegue al extremo de asesinar a su propia sangre, rompe con el status asignado al género, y produce el repudio generalizado. Al respecto, Lagarde (2005) señala que:

El filicidio es un hecho complejo de la condición de la mujer: es el hecho real y simbólico mediante el cual se realiza una ruptura extrema de la mujer -en particular de algunas mujeres-, con el eje positivo de su condición genérica, de su ser madre, como vínculo dador, nutriente y vital. Así, el atentado político más grave que puede cometer una mujer, en su particular y genérica situación de madre, es el filicidio que es a la vez un suicidio: es el cercenamiento en acto, de su esencial ser maternal. (pp.661 y 662)

En la unidad 16, fueron tres los casos más resonantes de mujeres que estuvieron allí acusadas de filicidio⁵¹ desde que trabajo en CEPI. Vivían apartadas de las demás, en una casita entre el muro perimetral que divide el adentro del afuera, y el edificio carcelario propiamente dicho. Señala Y.H que *“estas tres chicas estaban apartadas de todo, no se*

⁵⁰ Palomar Verea (2004) conceptualiza largamente el concepto de “malas madres” señalando que son mujeres “que no cumplen con los ideales de la maternidad socialmente construida con base en tres campos fundamentales: el legal, el moral y el de la salud” (p. 19) por lo que “son estigmatizadas, señaladas, penalizadas o diagnosticadas de diversas maneras y formas, dependiendo de la gravedad del incumplimiento” (p. 17).

⁵¹ Cabe aclarar que las carátulas judiciales no tienen la figura de filicidio sino de homicidio agravado por el vínculo.

juntaban con nadie porque habían cometido infanticidio [...] Eran muy explícitas las ofensas que les hacían. Ahí te dejaban entrever qué había hecho cada una". Cuando empezamos a transitar como escuela en el espacio carcelario de la unidad 16, esas mujeres no compartían muchos espacios de convivencia con las otras, porque generaban mucha molestia a las demás, porque les era incómodo juntarse con ellas o que ellas estuvieran en cercanía de sus hijos cuando estos iban a la unidad de visita. También a nosotres nos generaba sensaciones encontradas: *"yo me acuerdo el impacto cuando la conocí a S. No me voy a olvidar nunca. Lo trabajé en terapia como tres sesiones más o menos. Te esperarás otra cosa. Y de repente es ella, que yo ahora la quiero un montón"* (N.N).

Si bien los casos a los que hago referencia tienen sus particularidades, y podrían ser analizados y valorados de diferente manera, existen dos coincidencias que los unen. La primera, es que las tres mujeres cometieron los crímenes en la misma ciudad, Cutral C6, en épocas relativamente cercanas (diciembre de 1999, noviembre de 2002 y agosto de 2003). La segunda coincidencia es que en los tres casos existe un mismo patrón: fueron mujeres violentadas por sus parejas, algunos de los cuales también sometían a sus hijos. Así lo narra una de ellas, a la que entrevisté en el año 2019, cuando salió en libertad:

Me paralizaba, me volví una persona muy dependiente de él. Hoy puedo entender que es un círculo vicioso [...] el miedo era porque él vivía armado, entonces con el arma me paralizaba. Él me hacía tanto la cabeza que dependía de él, no tenía autoridad propia, ya no visitaba a mis amistades o a mi familia. [...] A mí me pasó que varias veces me dijeron "pero a vos te gustaba que te pegaran". Nadie quiere que le peguen, nadie quiere que lo manipulen, pero claro, la persona se enferma, pierde la personalidad. Y yo lo admiraba. Claro, yo me había enamorado de él, no podés ver algo malo en esa persona, más allá de que yo sufría todo lo que sufría, yo lo justificaba, pensaba si yo hacía algo malo, que yo le hacía mal [...] Mis hijos también vivían episodios de violencia. A mi nena, porque ella le hacía frente ya de chica, le pegaba el padre, entonces yo ahí me ponía en el medio, pero nos pegaba a las dos. [...] Yo estaba con ellos dos siempre, los trataba de proteger. (S.I)

La antropóloga Beatriz Kalinsky trabajó con esta mujer, particularmente, durante muchos años, sobre todo indagando en las circunstancias que la llevaron a asesinar a sus hijos. En un artículo que escribe al respecto, establece que

Viviendo una situación de paulatino empeoramiento, los hijos, muchas veces deseados y hasta ese momento bien atendidos, cuidados, protegidos y amados, comienzan a ser ubicados por la madre en lugares borrosos con percepciones

distorsionadas del comportamiento y desempeño de los hijos (...) Las razones dadas por las propias mujeres son que no quieren dejar en manos del hombre golpeador a sus hijos, o bien que empiezan a verlos como una prolongación de ese hombre que les acarrea tanta desgracia. De esta forma ellas van percibiendo que los hijos “ya están de más”, ocupando un lugar emocional y cultural que está vacío, y sobre todo que ellas no parecen sentirse capaces de proveerles como lo hacían antes. En síntesis, como el mejoramiento de la situación tan ansiado no sucede ya no vale la vida de ellos ni tampoco la suya. (Kalinsky, 2004, párrafos 5 y 6)

Todas las situaciones de violencia, que además fueron explicitadas durante el juicio, no fueron lo suficientemente meritorias para los jueces y el fiscal. Esto radica en la imposibilidad de visualizar la conducta violenta del marido como parte de un proceso de destrucción de la autoestima y la identidad de la persona, que culmina de un modo distinto a lo que generalmente ocurre en los casos de violencia contra las mujeres: el femicidio.

Fueron tres jueces y un fiscal quienes condenan a S. I. Todos hombres. En los alegatos, el fiscal señala permanentemente su cuerpo como motor que la llevó a hacer lo que hizo. De hecho, la fijación con los labios carnosos de S. I. se repite en la sentencia, en la que se determina que tener labios carnosos es indicador de una personalidad psicopática. El cuerpo de esta mujer está en el ojo de la audiencia, su belleza, sus labios, sus ojos celestes, sus atributos son evidencia de que ella mató para vivir otra vida mejor. Ese encarnizamiento con su cuerpo es evidencia de los pactos masculinos interclasistas e interracialistas que operan en nuestro sistema heteropatriarcal. Así lo señala también Celia Amorós (2005) cuando señala que

Podría decirse que los varones encuentran su verdad –que aquí traduciremos como “la clave de su poder”- en los otros varones, en tanto que, a través de los pactos interclasistas e incluso interracialistas que traman, se constituyen recíprocamente en pares juramentados con respecto al conjunto de las mujeres (p.91).

El delito de S. no fue solamente que haya matado, sino la carga simbólica que sus crímenes tienen para la sociedad: *“Mi hermano me cuenta que cuando a él lo llaman me entregan a mí en una bolsa negra. Me entregaron en una bolsa de muerto. Porque no querían que yo viva” (S.I).*

La justicia, que no observó desde una perspectiva de género, dio una sentencia aleccionadora y la condenó a la pena de cadena perpetua, una de las pocas que existía en ese momento en la provincia, la única condena de estas características para una mujer: *“A mí me dijeron ‘son 25 años’ y bueno, listo, enseguida me puse a estudiar. Sí pensé*

que era injusto, pero tenía a todo el pueblo, a todo el país en contra” (S.I). La actitud de los magistrados fue fiel reflejo de lo que todos pensaban y sentían en torno a esta mujer que era condenada por un delito que, “en su fondo más significativo, ‘atenta[n]’ contra el orden discursivo de género que privilegia una concepción del ejercicio de la maternidad como algo ‘natural’, ‘bueno’ e ‘instintivo’ de las mujeres” (Palomar Vereá y Suárez de Garay, 2007, p. 319).

Como mencioné anteriormente, la convivencia de las mujeres acusadas de filicidio ha sido compleja, lo que llevó a que por mucho tiempo vivieran apartadas de las demás mujeres: *A mí me aíslan cuando llego a la unidad, porque ya me habían puesto el cartel de peligrosa, de loca, de todo [...] era bravo el ambiente. Cuando salía un pabellón no sacaban a otro, había que cuidarse de los cuchillos. Estaba muy marcado el hecho de que si estabas por tal causa te trataban de esto (S.I).* Tal como señalan Cristina Palomar Vereá y María Eugenia Suárez de Garay (2007)

Al interior de la comunidad carcelaria hay un código propio con respecto a la maternidad que parece construir aparte categorías específicas de “buenas” y “malas madres” en ese universo [...] las mujeres que son acusadas de matar a sus hijos son esperadas por las internas para ser “castigadas”. [...] Esto nos dice que el filicidio es un delito considerado particularmente grave por las mismas internas en el penal, y que amerita castigos violentos además del encarcelamiento. Vemos en estas prácticas una aparente intención de construir las diferencias de quienes son “delincuentes pero buenas madres” de las “delincuentes por ser malas madres” (p. 334).

S.I señala: “yo estaba en un sector, pero a veces pasaba por otros sectores que te saludaban y te decían: ¿Vos sos S.? ¿Querés venirte a vivir con nosotras en nuestro pabellón? Y ahí como que las antenas se te abren y decís, no, no voy a ir a ese lugar, porque me quieren pegar”. Sin embargo, con el correr de los años fueron cambiando las dinámicas y se afianzaron lazos, (aun cuando no todas podían comprender o había recelo de aquellas que habían matado a los hijos). producto del intercambio que se empezó a dar, a partir de 2008, de distintas propuestas escolares y artísticas, que se implementaron ante una serie de incidentes que convulsionaron la dinámica de la unidad, y que propiciaron a la reconfiguración de las convivencias: *después ya empecé a hacer amistades con las chicas del lugar. En ese momento éramos muchas (S.I).*

En la actualidad, no hay mujeres condenadas por filicidio en la unidad 16, sin embargo, sí hay un tipo delictivo que también complejiza las relaciones entre privadas de su

libertad, que son las que están acusadas de complicidad o de abuso de infancias. En su ingreso, preventivamente son apartadas de la población general de la unidad hasta que se evalúa factible la convivencia con el resto de mujeres, pues operan los mismos pruritos que con las condenadas por filicidios, lo que hace que a veces se presenten situaciones de violencia entre ellas (que no suelen trascender, pues no han supuesto la gravedad suficiente como para tomar medidas de aislamiento).

La cultura de la violación, incluso de niñeces, se rastrea desde la antigüedad, sin embargo, la pedofilia y pederastia son difíciles de deconstruir. La fibra emocional que tocan estos delitos, en cierta manera no solo condicionan a las compañeras de encierro, también lo hacen a los docentes que en los espacios de escuela las tratan. Son delitos que nos interpelan, pero que debemos leer a partir de las particularidades que se les presentan a algunas mujeres. Aunque no podría hacer un análisis profundo al respecto, lo cierto es que quienes son acusadas por complicidad o por ser facilitadoras en casos de abuso, opera un profundo sometimiento al varón que los perpetra, y este sometimiento puede ser traducido en violencia física y psíquica pero también en dependencia económica y afectiva. No solo eso, también incide la historia de vida, una historia atravesada muchas veces por abusos desde la niñez, que hace que la persona los configure como una normalidad, y entonces los replique. Así lo narra una docente:

Yo me encuentro con este grupo de mujeres y me quedo de cara. El caso de una de ellas es terrible y le dieron una gran cantidad de años, el chabón ejecuta y ella es la que facilita y le dan la misma cantidad de años. La chabona me dice que en la cárcel es la primera vez que tiene un lugar para ella sola, que puede tener su dinero, entonces hay cosas como de qué familia, de si fueron abusadas, de cuál es la historia que se inscribe ahí. (B.V)

Palomar Vereá y Suárez de Garay señalan que “las reglas de funcionamiento institucional las introducen en una serie de artefactos narrativos que las fuerzan a poner su vida en perspectiva por primera vez” (2007, p.332). La cárcel, con sus consecuencias indeseables para las personas, en ocasiones proporcionan tiempo y condiciones materiales para poder por primera vez poner su vida en perspectiva: “por primera vez pueden pensarse a sí mismas al margen de los demás o, por lo menos, de sus pesados vínculos familiares: dejan de ser esas mujeres víctimas de violencia, de la pobreza y de la presión de las necesidades cotidianas” (Palomar Vereá y Suárez de Garay, 2007, p. 333). Quizá, a algunas mujeres, el gran paréntesis temporal que implica tener sus cuerpos encarcelados, les permita soltar ciertas ataduras que las constriñeron durante toda su vida, entre otras cosas, las

concepciones de maternidad que cargamos. Como señalan Palomar Vereá y Suárez de Garay (2007), es real

la pobreza, la crisis de los modelos de convivencia, la existencia de la violencia intrafamiliar, la falta de apoyo estatal, las fallas de las políticas públicas y los efectos de la globalización y del bombardeo mediático. Sin embargo, hay que distanciarse de aquello que, además de todo esto, no se explicita: que la responsabilidad sobre el destino de la infancia, como grupo de reposición de los cuerpos sociales, y sobre la salud o capacidad hacia el futuro de los seres que la componen, se ha dejado a las mujeres y se entiende como su responsabilidad individual. (pp. 337-338)

La maternidad es un caso de análisis que requiere sacudirnos ciertas estructuras y problematizarnos acerca del deseo, los mandatos y el instinto maternal como algo dado naturalmente.

De maternidades y abortos, el feminismo interpelado.

“Yo entré [en la unidad 16] para el día de las infancias. Era en un patio abierto. Eso me impactó un montón. La maternidad ahí” (Y.H).

A lo largo de este trabajo he intentado dar cuenta de las construcciones sociales que se hacen alrededor de las personas detenidas y la función moralizante de la cárcel en tanto nos supone un límite intimidatorio e ininteligible para las personas si quebrantamos las leyes. Sin embargo, en el caso de las mujeres, la vara moralizante es doble, pues a ellas no solo se les atribuye un quebrantamiento de las leyes humanas, sino también un corrimiento del deber ser asignado al género femenino, cuya “naturaleza” sosegada fue siempre contrapuesta a la naturaleza licenciosa y temeraria del género masculino: en otras palabras, la sociedad considera más razonable que un varón delinca que una mujer lo haga, y por ende se le carga un mayor peso a la falta de esta última. La mujer que delinque es una “mala mujer” y a partir de ahí todas las desinencias posibles, entre ellas la de “mala madre” en tanto su función protectora se ve puesta en crisis con el encierro.

La maternidad tiene un lugar muy importante en la unidad de mujeres en tanto las mujeres que tienen hijos configuran su tiempo en el encierro en función del tiempo que les queda para poder reunirse nuevamente con sus hijos, hijos que, como señalé anteriormente, a veces se encuentran al cuidado de familiares, y otras, bajo la guarda estatal. Salinas (2016) señala que, para las mujeres encarceladas, la maternidad “duele y, a la vez, es el pilar al

que se aferran para pensarse como seres humanos susceptibles de aprender, crecer y tomar decisiones diferentes a las del pasado, para reconstruir su identidad” (p. 381).

Esta situación límite las obliga a ocupar su tiempo en diferentes actividades y hacer todo lo que la unidad de detención les determine, en el afán de conseguir beneficios que las acerquen a la libertad, al reencuentro con sus hijos. Por ello es complejo abordar algunas temáticas que tienen que ver con la sexualidad y los cuidados reproductivos, así como el aborto, pues se contraponen con sus vivencias, con sus metas de vida.

Nuestras estudiantes, todas antiaborto. Es necesario inscribir las maternidades de ellas. Qué es lo que proyectan al ser madres, qué proyectan en sus hijos, cómo la maternidad se construye de una forma para mí y cómo es para ellas. ¿de verdad voy a hablar de aborto ahí? si lo único a lo que están aferradas, como un proyecto muy de ellas, es tener una hija. (Y.H)

Los feminismos nos han dado la posibilidad de que muchas podamos empezar a reflexionar y cuestionar cómo se ha inscripto la maternidad en la sociedad capitalista como un modo de control sexual de las mujeres, en tanto garantizador de una heterosexualidad obligatoria y de la producción y reproducción social⁵² (Federici, 2004), lo que nos ha permitido hacer un proceso de apropiación de nuestros cuerpos y nuestros deseos. Lemas como “la maternidad será deseada o no será” configuran formas otras de pensar la maternidad, no ya como un destino prefigurado y obligatorio para los cuerpos gestantes, sino como una decisión propia. En este camino, la lucha por la legalización del aborto se ha configurado como una lucha crucial por la autodeterminación de nuestros cuerpos y es en ese sentido en que el movimiento ha avanzado. Sin embargo, estas lecturas que algunas podemos hacer, también las hacemos desde ciertos lugares de privilegio, y no necesariamente es una lectura que construyen y comparten nuestras estudiantes, en quienes la maternidad se configura muchas veces como lo que las mantiene ancladas a la vida, como lo que las puede redimir del acto que las llevó al encierro. Incluso si ese hijo es producto de una violación o de una relación violenta, en muchas ocasiones se constituye el refugio donde resguardarse o por quien tomar la decisión de escapar de esa violencia⁵³.

⁵² Sostienen Escobar-García e Hincapié-García (2017) que la maternidad, lejos de ser una función natural, debe ser concebida “como parte de la producción y reproducción social de la heterosexualidad” que separa la maternidad deseable –en términos de raza y clase social– de la maternidad deseable. Para decirlo de otra manera, a través de la maternidad se aseguran los recursos para que las sociedades occidentales confirmen la heterosexualidad como una obligación de la que depende la familia y el orden simbólico. (p. 61)

⁵³ Como señalan Hincapié- García y Escobar- García (2017):

Por ello, al ser temas complejos es deseable que al momento de abordar estos temas lo hagamos con la previsión de que son adultos que arrastran experiencias y modos de ver que pueden no estar de acuerdo con lo que se presenta en la clase, sin embargo, se puede presentar paulatinamente, a partir de lo que ellos nos comenten, y dejando en claro que todo lo que hacemos se enmarca en derechos, derechos construidos a partir de necesidades colectivas, que no se presentan con ánimos de juzgarles sino con la férrea convicción de que es parte de nuestra tarea educativa: *“Con que conozcan que tienen ese derecho y lo pueden usar [...] Inscribirnos en los derechos ahí ayuda porque una tiene que trabajar permanentemente desde los derechos humanos. Para mí como que eso te sitúa”* (Y.H). Todos los abordajes que hacemos en la escuela dialogan con las situaciones que han atravesado o atraviesan nuestras estudiantes, se inscriben en los emergentes y por ello nuestros desafíos están en encontrar los modos para aprovechar esas situaciones como potencialidad pedagógica.

Situarse implica conocer el grupo, ver con quién vas a trabajar, tener una estrategia a partir de eso. Fue lo que aprendimos en la 16. Siempre contamos que el primer día entramos con una planificación que no nos sirvió [...] No lo podés decir de una: “vos sufrís violencia de género”. Es todo un caminito. (N.N)

Sin duda la unidad de mujeres es muy particular y por ello era necesario hacer algunas salvedades al respecto. La dinámica ha sido muy cambiante y eso ha contribuido a que la experiencia docente también vaya siendo diversa. Sin embargo, al margen de esos cambios, los espacios escolares suelen ser muy apreciados por las estudiantes, quizá porque son los únicos espacios de socialización de los que disponen, por lo que, aunque existan diferencias con otras detenidas, suelen respetar el aula. De hecho, más allá de algún cruce verbal que se terminaba dirimiendo con el reintegro a los pabellones de alguna de ellas, nunca presenciamos hechos de violencia física en el espacio escolar, sino que, por el contrario, se han afianzado lazos de sororidad que de otra forma posiblemente no se hubiesen construido, e inclusive, se mantienen una vez recuperan su libertad:

Mi paso por la unidad se puede decir en algunas palabras: aprendizaje, soledad, experiencia, tristeza, alegría, participación, abrir el oído y el ojo, y también amistades. Muchísimas amigas conocí en mi paso por la unidad, con muchas sig

El delito se interpreta como un signo que delata a una mala mujer e, incluso, una mala madre. Por eso, para algunas mujeres tener un hijo es un modo de reconciliarse con los valores culturales y alcanzar reconocimiento si demuestra compromiso con la crianza. (p. 34)

en contacto. [...] Yo creo que ahí adentro empecé a tejer redes que no he cortado y eso es lo que hoy me sostiene. (S.I)

CAPÍTULO 4.

LOS CUERPOS MASCULINOS EN LAS ESCUELAS DE LAS CÁRCELES

Saco papeles pisoteados mientras recreo las imágenes de esa escena espectacular, esa escena que de tan cinematográfica parece más ilusión que realidad. Las manos envueltas en ese plástico sucio recorren hojas plagadas de cuentas y frases y dibujos.

Leo carátulas e historias y nombres ausentes y ese aroma a muerte que flota por doquier se me va clavando a las pupilas y al pulso que empieza a palpar y temblar de asco y de bronca y de vergüenza. ¿Cuál es la respuesta? ¿Cuál es la solución? ¿Qué tengo que hacer con ese hueco en la pared que es recordatorio de eso que no puede refrenarse? ¿Qué códigos son tan indecifrables que hacen imposible el entendimiento? ¿Qué es lo que hace que la vida de esos espíritus que rondan por ese pasillo cubierto de lavandina y sangre sea tan insignificante como para apostar todo en un golpe?

Los muebles destrozados son el muestrario del horror. Los muebles destrozados y las manchas rojas cubriendo los cuadernos, las paredes, los libros, el piso me permiten recrear el chorro de sangre que sale irrefrenable de la cabeza de ese que no entiende, que a pesar de que es claro todavía conserva la expresión atónita en la cara. El chorro de sangre que fluye, el rostro atónito, la batalla campal de fondo.

Y es que la batalla campal es el fondo. Es la escenografía, es el actor secundario que se luce en un momento clave, para luego desaparecer. Entre los restos de esa gran interpretación emergen los verdaderos protagonistas. El rostro de la indiferencia aparece claro, el rostro de la justicia mal distribuida, la cara de eso tan gigante y grotesco y brutal que impulsa a unos a comerse entre ellos esperando que eso les des un poco más de tiempo, apenas un respiro, o quizá esperando no salvarse: saltar al abismo, sin redención.

(Escrito de autoría propia, luego de una pelea en el espacio escolar de la unidad N° 11, año 2017).

Como señalé en el capítulo anterior, la literatura investigativa respecto a varones encarcelados es más vasta y se ha abordado desde diferentes disciplinas. En el capítulo 2, sin ir más lejos, señalé algunos aspectos que, si bien son propios de la población carcelaria en general, dicen más de la dinámica de las cárceles de varones, que de las de mujeres. Por ello, en este capítulo focalizaré principalmente en dos ejes, que, desde mi punto de vista, son los aspectos más problemáticos en el espacio escolar de las unidades masculinas, asociados a las muy diversas poblaciones de varones con las que trabajamos.

Estos dos aspectos, asimismo, abarcan algunos de los interrogantes de la tesis, y forman parte de las inquietudes que se nos presentan como docentes de este contexto.

Por un lado, haré énfasis en las violencias que se manifiestan en el espacio escolar entre varones, que se contraponen a los modos en que construyen la convivencia escolar las mujeres. Esto, de alguna manera, manifiesta, no sólo las construcciones de masculinidad que priman en el encierro, sino también los condicionamientos estructurales a los que están expuestos los varones encarcelados. Por otra parte, señalaré las controversias que producen algunas causas penales al interior de las escuelas y, particularmente, en el cuerpo docente, en tanto situación problemática que configura modos de hacer escolar.

A diferencia de la unidad 16, en la que se encuentran todas las mujeres detenidas de la provincia, en el caso de los varones existen múltiples edificios carcelarios repartidos en toda la provincia. Sumado a ello, existe un dispositivo carcelario federal, el único de la provincia, ubicado en Senillosa, en el que se encuentran varones detenidos de diferentes partes del país. Esta pluralidad de unidades de detención, los lugares en las que están ubicadas, la cantidad de detenidos en cada lugar, el tipo de régimen penitenciario (de seguridad máxima, media, mínima o semilibertad) o el tipo de causas penales, son elementos que hacen que no haya una única dinámica escolar en las cárceles de varones.

A modo de ilustración, las Unidades 11 y 12 son las dos unidades penitenciarias de varones de la ciudad de Neuquén. La primera, de máxima seguridad, abarca un amplio terreno en el parque industrial de la ciudad y es la más grande de las unidades provinciales de la provincia. Es un gran rectángulo con portones, garitas y muros perimetrales en el que se encuentran ubicados diez pabellones. Aparte, existen tres casas, que se denominaba sector de Pre egreso, pues en un comienzo alojaba a personas próximas a salir en libertad, pero desde hace ya algunos años alberga a ex policías condenados por algún delito. Los pabellones están divididos del 1 al 5 en el lado izquierdo del penal, y del 6 al 10 en el lado derecho del penal. Entre ambos sectores hay un gran playón de tierra y pedregullo en el que se encuentra una cancha de cemento que nadie usa y unos pocos árboles. En cada lado del penal, próximos a los pabellones, existen dos edificios escolares que cuentan con tres aulas y un pequeño espacio para las funciones de preceptoría y asesoría.

La unidad 12, ubicada en el barrio San Lorenzo, al oeste de la ciudad neuquina, está pegada a la comisaría del barrio, que cedió parte de su terreno para el armado de la unidad. Se ingresa por la playa de estacionamiento de la comisaría y su estructura es en forma de L: de un lado de la L, los cuatro pabellones que conforman la unidad; del otro lado, las oficinas administrativas. En el vértice de la L, un pequeño espacio contiene dos aulas

separadas con Durlock y una habitación que es la biblioteca escolar. Allí se encuentra la escuela. Al estar en el corazón del barrio, es frecuente escuchar la lluvia de pedradas en los techos de la unidad, recordatorio de los malestares que ocasionan a veces las personas que allí se encuentran.

La mayor parte de la población de varones detenidos de la provincia se encuentran en estas dos unidades, con 256 varones detenidos en la Unidad 11, y 39 detenidos en la unidad 12, ambas alcanzando con estas cifras, sus toques de plazas.

El complejo penitenciario federal se destaca arquitectónicamente por su extensión y la cantidad de edificios que lo integran. Se ubica en un sector de chacras de la ciudad de Senillosa, alejado y de difícil acceso a pie o incluso con transporte público, cuya frecuencia está limitada a los horarios de cambios de guardias del SPF. Al frente del complejo se encuentran las instalaciones administrativas y de requisita de visita, y atrás, a unos trescientos metros de la entrada, tres grandes unidades, independientes unas de otras, que se denominan módulos. Cada módulo tiene un número variable de pabellones, debido a que son de distintos tamaños, siendo el Módulo I el más grande y el Módulo III el más pequeño. Todos cuentan con un edificio escolar que tiene 3 aulas pequeñas y 3 aulas taller más grandes, una biblioteca, una sala de docentes y otra sala que ocupa la sección educativa del SPF⁵⁴. En total, el complejo federal aloja a 551 detenidos, una cifra considerable, si se tiene en cuenta que el total de personas detenidas en las unidades provinciales de todo el territorio neuquino es de 540.

Escuela y convivencia. La violencia como principio de interacción.

En las escuelas en cárceles de varones, las formas de socialización y relaciones que se establecen son complejas, en tanto se exacerban las diferencias. Existe la barrera que de por sí constituyen los tipos delictivos: en la escuela es imposible hacer convivir en un mismo espacio áulico a personas acusadas de abuso, o que sean ex fuerzas armadas, con personas acusadas por robo o narcotráfico⁵⁵. Esta separación, que refuerza la misma

⁵⁴ El servicio penitenciario federal tiene una gran injerencia en todos los aspectos de la educación de las personas detenidas, en algunos casos, en detrimento de nuestra autonomía institucional. Esto se evidencia con el hecho de tener una oficina dentro del espacio de escuela, desde la que dirigen y determinan buena parte de la actividad diaria.

⁵⁵ Aunque no existe normativa específica al respecto, las personas acusadas por delitos sexuales viven en pabellones separadas de otros tipos delictivos, pues existe un exacerbado rechazo de estos últimos para con esa población. Lo mismo sucede con ex personal de las fuerzas de seguridad detenidos, rechazados por la asociación directa a la represión y persecución de quienes se encuentran detenidos. Los diferentes tratados internacionales de derechos humanos con respecto a las cárceles sostienen la necesidad del trato digno de las personas detenidas y el cuidado de su integridad física y psíquica, lo que hace que estas divisiones que se producen en todos los penales de Argentina tengan por finalidad resguardar la vida de estas personas, que se verían seriamente en peligro en un pabellón con el resto de la población carcelaria. Esto mismo sucede con las personas transgénero, transexuales y travestís, aunque con otras connotaciones que tienen que ver con la identidad autopercibida y la discriminación que sufren, que hasta hace poco

unidad, era incluso más taxativa antes del 2015, pues los acusados por femicidio y abuso en la capital neuquina estaban en una unidad específica, la unidad 12, ubicada en un barrio del oeste neuquino, mientras que el resto de los detenidos se encontraban en la unidad 11, ubicada en el parque industrial de la ciudad.

La 12 era dura, los primeros años de la 12 era fatal porque era la cárcel de los violines⁵⁶. Pero bueno, ayudó siempre mucho el equipo, los compañeros, el estar ahí, saber que no estás sola, y que, en realidad, al breve me di cuenta que nunca fue miedo, siempre fue como más tirando a asco y desprecio. Me iba y me acuerdo que volvía a mi casa toda contracturada. (M.E.D)

En el año 2015, hubo algunas reconfiguraciones carcelarias, entre ellas, la transformación de la unidad 12 a una unidad de conducta (es decir, una unidad en la que estuvieran personas que estaban próximas a la libertad y/o que contaban con beneficios como salidas laborales y transitorias). La unidad 11 había habilitado, en ese período, un sector nuevo con pabellones exclusivos para abusadores, lo que posibilitó traslados de la unidad 12 a la unidad 11 y viceversa. En la configuración escolar esto fue un choque violento, pues los estudiantes que accedían usualmente a escuela en la U11, cuyas condenas no estaban asociadas a abusos sexuales, se negaron taxativamente a compartir aula con violadores. Esto produjo situaciones de amenazas, en momentos en los que no se encontraban docentes en el aula, que lo que generaban era que las personas con condenas por abuso dejaran de asistir a escuela: *“En esto de las convivencias, los pibes chorros no pueden ver jamás a los violadores, por ejemplo, y en eso hay una grupalidad. Los pibes chorros dicen no, como que coinciden en esto de que no bancan a los violadores” (L.V).*

Sin embargo, el crecimiento de la población por delitos de abuso en la unidad 11 fue en aumento en los años posteriores. Tanto fue así, que uno de los edificios escolares de la unidad (en Unidad 11 la escuela funciona en dos edificios ubicados en dos extremos del penal) concentró sólo población con estas causas, ante la dificultad de tener cursos con los pabellones mezclados.

En paralelo, la unidad 12, que continuó albergando a personas con delitos por abuso, empezó a tener dificultades con la convivencia de estos últimos con los nuevos que llegaban de la unidad 11 con beneficios de salidas laborales y transitorias. Cabe señalar

eran obligadas a cumplir condena en penales de acuerdo al sexo biológico, lo que implicó serias violaciones a sus derechos y dignidad humana (hasta antes del 2015 ni siquiera estaban incluidas en las estadísticas sobre población carcelaria, quedando clasificada en uno de los dos lados del binomio Varón/ Mujer), además de verse expuestas a un real peligro de muerte.

⁵⁶ En la jerga carcelaria, forma en la que se denomina a las personas acusadas por violación o abuso sexual.

que los grupos, hasta hace poco tiempo, convergieron en las aulas sin grandes conflictividades, porque cualquier falta de disciplina en la unidad ponía en riesgo el beneficio por el que habían podido ser trasladados de unidad. Esta realidad se vio modificada luego de la pandemia, debido, sobre todo, a los problemas de hacinamiento en las unidades provinciales. Esto volvió a reconfigurar el mapa carcelario en la unidad 12, haciendo que en la unidad no sólo estén aquellos con buena conducta o con beneficios. En el caso del Complejo Penitenciario Federal, la división de acuerdo a tipos de delitos está hecha por cada módulo. Existe todo un módulo -el Módulo II- exclusivo para abusadores y feminicidas, y, por ende, a la escuela de este módulo sólo asisten las personas condenadas por esos delitos. Los dos módulos restantes albergan a detenidos por los denominados “delitos comunes”. El Módulo I, es un módulo de ingreso, allí están quienes tienen causas largas, no han hecho conducta dentro del sistema o recién ingresan al penal. El Módulo III es un módulo de conducta, donde están quienes están próximos a irse en libertad, tienen una buena calificación de acuerdo al sistema de evaluación del S.P.F, y suelen ser más tranquilos porque volver al otro módulo o ser trasladado a otra unidad les haría perder beneficios. La población del complejo penitenciario Senillosa se diferencia de las unidades provinciales porque provienen mayoritariamente de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires. Eso hace que los delitos y la configuración de sus experiencias sean sustancialmente distintas a las de los otros.

En Senillosa estaba muchas horas, entonces me quedaba en la biblioteca charlando con los pibes. Pibes, señores, la gente que estaba ahí adentro era abogada, gente que era técnica en laboratorio, gente que tenía bares y no sé por qué chanchullo terminó ahí adentro, gente con otros tipos de trabajo, más formales quizás. No están ahí por chorear un almacén, que por ahí en la 11 pasa eso, por entrar a chorear una casa, no están por eso los pibes en Senillosa. Son grandes ¿eh?... entonces son otras las identidades (L.V).

Como en cada módulo existe una escuela, los problemas de convivencia no se suelen dar, salvo en el módulo I, que es el más numeroso y en el que las situaciones de violencia, los movimientos y traslados entre pabellones o unidades y el actuar de los grupos de requisa, hace que haya que tener grupos separados de acuerdo al pabellón en el que se encuentran. Estas divisiones las hace el servicio penitenciario, lo que implica que debemos amoldarnos a esos criterios que no se nos permiten cuestionar, en nombre de la seguridad interna.

En la unidad 11 y, recientemente en la unidad 12, las divisiones entre pabellones enfrentados han hecho que en los últimos cinco años se hayan ido fragmentando los grupos escolares, pues se han acentuado las situaciones de violencia que se trasladan a la escuela. Desde el 2017 en adelante, han sido constantes los episodios en los que los estudiantes han tenido enfrentamientos. Así da cuenta de algunos cambios suscitados en estos años la docente M.E.D:

Es notable cómo se fue complicando la convivencia, cómo fue aumentando la conflictividad. Cómo fue cambiando la población de cada vez más pibes. Antes teníamos presos viejos, la mayoría eran de más de 30. Es notable cómo en estos últimos años han estallado en ese sentido, pibitos, pibitos con mucha condena. Nunca sentí miedo por mí, la verdad. No, eso no. Pero sí terror de que realmente maten a alguien delante mío.

Como señala Oleastro (2018)

Existen diferentes sentidos que pueden adquirir esas disputas en la cárcel, influenciados por necesidades básicas de supervivencia como por conflictos sociales en aquellas jerarquías. En efecto, el respeto, el poder, la violencia y otros mecanismos se despliegan para vivir en la cárcel, a través de códigos conocidos y respetados. Por ese motivo podemos ver que la violencia es utilizada como herramienta cotidiana y, al mismo tiempo, es naturalizada por los detenidos desde la socialización en la cárcel como mecanismo que regula los vínculos entre las personas. (p.67)

Los códigos a los que refiere la autora, en general consideraban el espacio escolar como zona neutral donde no se peleaba, sin embargo, estos códigos se fueron perdiendo con el tiempo: *“todos los días era hablar con la preceptora y ella decía que alguien iba a morir. Nosotras empezábamos a meternos en una lógica de tener miedo a que pasara algo y no tener el control. Antes no pasaba eso”* (C.C). Este corrimiento se ha debido, en parte, por la falta de espacios de socialización por fuera de la escuela. Esta, al ser de las pocas instituciones que ingresan a la cárcel y que no depende del Ministerio de Seguridad, es quizá el único espacio de encuentro para los estudiantes.

Es, desde hace un tiempo, notoria la falta de actividades que impliquen el encuentro entre distintos sectores, pues las políticas penitenciarias han reafirmado la sectorización, oponiéndose a la realización de actividades entre distintos pabellones, y, en caso de autorizar eventos recreativos, se permiten dentro de cada pabellón, lo que refuerza el encierro de las personas.

Al ser la escuela el único momento en el que se sale del pabellón, esta se transforma en el espacio para volcar frustraciones, enojos y estallidos; el lugar para “resolver” los problemas que se están dando entre los pabellones y dirimir situaciones, no necesariamente personales, pues muchas atienden a intereses corporativos. El notorio incremento de la violencia entre las personas que están alojadas en diferentes pabellones, que sobrepasa las posibilidades de abordaje en el aula, ha generado que desde el año 2017 se esté trabajando en burbujas (grupos de estudiantes que salen en semanas intercaladas de acuerdo al pabellón en el que se alojan) con propuestas pedagógicas cada vez más fragmentadas y con sistemas de tutorías para quienes directamente no pueden salir a la escuela, porque hay órdenes judiciales o policiales de resguardo de su integridad física. En este sentido, la configuración de las relaciones en las escuelas de las cárceles de varones en comparación a la cárcel de mujeres reproducen los modos de socialización históricamente construidos y aprendidos: para los varones, en general las conflictividades preexistentes deben dirimirse, independientemente del espacio, haciendo uso de la fuerza, la violencia y la agresión, atributos genéricos masculinos por antonomasia (Kogan, 1993), mientras que las mujeres, que no detentan esas mismas asignaciones, configuran las relaciones de maneras menos violentas, además que le asignan al espacio escolar características positivas, en tanto lugar de encuentro para compartir y generar lazos de confianza. Así también lo señala Natalia Ojeda (2013) cuando explica que

El espacio de prisión suele representarse, social y teóricamente asociado a la carencia como forma del castigo; entre ellas la carencia de afectos, signado por la ausencia de personas cercanas a quienes amar o querer. Sin embargo, las muestras de amor y cariño entre las detenidas se presentan abiertamente a los ojos del investigador que ingresa a una cárcel de mujeres. (p. 240)

Esto no significa que los estudiantes varones no puedan visualizar que la violencia y la conflictividad son perjudiciales para el espacio escolar, que afecta a los docentes y que afectan a sus posibilidades de salir a otro espacio que no sea el pabellón, sin embargo, cuando peligra la vida, incluso la de sus familias afuera, ellos no dudan en lo que deben hacer. *“Siempre predomina la individualidad ahí porque me parece que es la lógica que propone la cárcel, y hay que ser muy luchón. Y no encontré ningún luchón así, como para romper esa lógica” (C.C).*

El deber ser, el estereotipo proveniente de toda una historia de mandatos de masculinidad que obligan al varón a proteger a los suyos, a pelear por el honor, por el reconocimiento, por la supervivencia, a no demostrar miedo, ni dolor, ni vulnerabilidad, cobra

dimensiones brutales en el espacio carcelario, pues, si no se asume esa performática, la cárcel lo fagocita:

Me genera mucha impotencia ver a esos pibitos tan vulnerados. Realmente, me imagino cómo se endurecen, porque vos los ves así, con esas caras de malos y claro, sí, obviamente, es la única forma de pasarla ahí. Yo creo que esos pibes sobreviven haciéndose los malos (M.E.D).

Algunos pueden adaptarse a eso, sobre todo si han debido enfrentar situaciones que lo llevaron a endurecerse anteriormente, pero otros llegan sin esa coraza, y en general son los que peor la pasan, pues se vuelven parias a los que se los someterá a toda clase de injurias y vejaciones. En la lógica carcelaria mostrar vulnerabilidad es perder. Así la docente C.C relata un caso:

Me acuerdo cuando llegó W., él fue otro caso de las personas que llegan rotas espiritualmente. Él estaba llorando, estaba quebrado, no sabía cómo iba a transitar el paso por este contexto, y yo le dije que no podía llorar, que no era un ámbito para que esté así, que tenía que levantarse, que tenía que ser fuerte, todo el discurso de la masculinidad hegemónica planteádoselo a él, diciéndole que conmigo podía ser frágil pero que salía de esa puerta y tenía que plantarse fuerte, erguido, que tenía que levantar la frente, la cabeza, obligándolo a asumir un papel. Eso fue re loco para mí, porque era la contradicción de la militancia. Era preservarlo, preservar su vida, pero a la vez te hacés planteos porque estamos luchando por otras masculinidades, otros tipos de personas y le decís “tenés que ser todo lo hijo de yuta que siempre te dijeron que tenés que ser”.

Oleastro (2018) plantea que “las relaciones son dinámicas, pero a la vez están estructuradas por códigos que operan en las acciones de los detenidos y que permiten posicionarse frente a los demás. Esto genera una imagen de sí mismo” (p.70). Esto implica que “sólo se ponen al descubierto algunos aspectos de la personalidad mientras que otros son ocultados como una forma de sobrevivir” (p. 72).

Es que, a muchos de estos cuerpos, como lo señalaba anteriormente, los cruza una historia de violencias que comienzan con nacimientos marcados por las desigualdades materiales, sanitarias, culturales, simbólicas a las que se ven expuestos, que culmina en la persecución policial, y el consecuente ingreso al aparato punitivo estatal, en el escenario menos letal. Eso obliga a muchos a aprender los códigos de la calle, que en cierto punto son similares a los códigos de la cárcel. Visibilizar una parte de lo que son, no mostrarse frágiles, ser cautos, vigilar la espalda, no confiar en nadie son cosas que se aprenden desde

muy temprana edad y es un conocimiento que les permitirá soportar la vida en la calle, en el barrio, en la villa, pero también la vida que puedan tener en la cárcel de llegar a ella: *“Tengo presente a J. y M. hacer yunta y ser fraternales entre sí, pero ninguno de los dos fue vulnerable. Eran pibitos súper flaquitos y menuditos, pero nunca se mostraron débiles. Tenían otro recorrido, hermanos delincuentes, una cultura más instalada”* (C.C).

La violencia no es impartida únicamente por las personas que están privadas de su libertad. Mucho de lo que allí sucede responde a políticas estatales que desatienden las condiciones en las cuales se encuentran las cárceles, dejando el manejo discrecional de los pabellones, los traslados y los castigos a los funcionarios policiales. En este sentido, Oleastro (2018) nuevamente da algunas claves de lectura:

La violencia impartida por parte del personal del servicio penitenciario tiene su faceta formal, aquella implementada para el control de la población penitenciaria a través de reglas previamente establecidas; y su faceta informal, arrebatos que los agentes penitenciarios cometen diariamente a través de mecanismos informales de control. Entre estos encontramos las requisas desmedidas, los traslados constantes, las agresiones físicas, los buzones, entre otros.

El ejercicio de la violencia es parte del gobierno carcelario, que implica todas estas prácticas sumado a una serie de negociados entre servicio penitenciario y detenidos que se pone en juego permanentemente. (pp. 68 y 69)

Una de las entrevistadas da cuenta de cómo, en las épocas en que se empiezan a acentuar los conflictos entre estudiantes, no solo se iba metiendo la lógica de los pabellones y sus formas de resolver los conflictos en el aula, sino también cómo operaban los celadores con los actores institucionales escolares:

Hubo un momento en que empecé a tener mucho diálogo con la policía [...] era siempre defendiendo los intereses de la escuela, pero hubo demasiada proximidad quizás. Ellos fueron metiendo los conflictos. Fue la policía. No porque no existieran. Pero en esta confianza que se fue desarrollando entre ellos y nosotras nos iban contando su propia lógica y nosotras empezamos a operar desde esos lugares, como que nos comieron la cabeza. (C.C)

Las violencias, ancladas en mandatos heteronormativos, son ordenadoras de la vida en la cárcel y se presentan en la escuela; son semblanzas nítidas que nos crispan, nos asolan, nos conmueven y que sin dudar nos interpelan cuando pensamos en nuestras prácticas: una persona golpeada cruza esposada por el patio y lo podemos seguir con la mirada desde

la ventana del aula, mientras nuestros estudiantes se agolpan para preguntarle a dónde lo llevan, para insultarlo o para gritarle “cómo estás, amigo, tanto tiempo”; suena la sirena, y salen los celadores de requisa, todos de negro, con cascos y escudos y armas dispuestos a disolver un motín en algún punto del penal, mientras en el aula los estudiantes, nerviosos, auscultan para qué sector se dirige el batallón. A veces la sirena suena porque en el aula alguene aprovecha de saldar cuentas, propias o ajenas, con otro. A veces no suenan sirenas, pero se escuchan ruidos: ruidos de puertas que se cierran con llave, para “nuestra seguridad”, dejándonos encerrados con nuestros estudiantes durante lapsos interminables. Ruidos producidos por pisadas apresuradas, por el estruendo metálico de los barrotes siendo golpeados con latas, con ollas, con cucharas, con puños, con rostros. Gritos roncacos que estallan en los oídos, voces de mando, silencio; el silencio también es ensordecedor en esos momentos, hacen más irreal las llaves destrabando las puertas para dejarnos ir. También las violencias de adentro nos alcanzan fuera de las unidades, cuando un mensaje por la noche nos comunica que un estudiante fue apuñalado y muerto en circunstancias sospechosas, luego de haber denunciado torturas en el penal, o que otro se suicidó en su celda, producto de su evidente depresión y la inacción estatal, o que otro murió alcanzado por el fuego, en un motín en el que reclamaba por derechos vedados.

No entendemos nada de ese mundo, eso sentís. Escucharme hablándole al pibe, y pensar ¡qué pelotuda! Porque no tengo ni idea de lo que ese pibe está viviendo. Creo que ninguno de nosotros se lo imagina realmente. Nos han contado cosas tremendas, lamentablemente, cosas que ha hecho la policía, entonces pienso que es muy fuerte sobrevivir ahí (M.E.D).

Lo cierto es que apenas conocemos lo que sus vidas transcurren, apenas podemos atestiguar eso que se nombra, eso que escuchamos en algún intercambio al que se nos permite acceder, como invitados que intentan descifrar lo que allí acontece, y quizá eso nos limite en algunos aspectos a la comprensión de todas las circunstancias de nuestros estudiantes. Sin embargo, mucho de lo que se traslada a nuestras aulas es posible de ser analizado y de ser utilizado como insumo de las propuestas pedagógicas, en tanto no podemos escindir las violencias que nos circundan y circulan por los espacios escolares. Eso que les acontece, eso que atestiguamos lo atravesamos por el cuerpo y nos interpela en tanto son condicionantes para que se puedan desarrollar las actividades, pues las tensiones dentro del espacio escolar van en aumento y los conflictos provocan el desmigajamiento de los grupos, cada vez más fragmentados y reducidos.

Escuela y causas penales. Las controversias que nos interpelan.

No necesito saber tanta información de las causas, realmente es una información que está de más, que me va a condicionar con qué ojos miro a ese estudiante. Sí saber, por ejemplo, que los pabellones 7 y 9 son de delitos sexuales. No me interesa saber qué hizo cada uno, pero sí saber con qué me voy a encontrar cuando entre a dar clases a personas que están por delitos sexuales. Más allá de que sabemos que todos están ahí por causas distintas, nuestra discusión es siempre qué puedo enseñarle a alguien si no puedo establecer un vínculo. Puedo seguir trabajando con algunos grupos porque desconozco las causas, que me parece algo súper saludable. (L.V)

Cuando ingresé a CEPI me realizaron una entrevista en la que no me preguntaron si tendría algún condicionamiento respecto de las causas. Era un tiempo en el que el ingreso a la docencia en instituciones carcelarias ni siquiera se encontraba regulado. Si bien estaba implícita la variedad de causas por las que una persona puede ser detenida, no era una información que necesariamente manejara y fue recién dentro de las unidades, por comentarios de colegas, que conocí algunas. No recuerdo cuáles fueron mis sensaciones al respecto, pero sí recuerdo que en las reuniones cada tanto hablábamos de cuál era el motivo por el que se encontraban detenidos algunos. Había una cierta simpatía para con los estudiantes detenidos por robo, los llamados “pibes chorros” o con las mujeres de unidad 16, en tanto podíamos comprender y empatizar con las circunstancias por las que estaban detenidas, sin embargo, había informaciones de otros estudiantes que generaban escozor. En algunas personas, estas informaciones podían condicionar sus prácticas, en otras les parecía fundamental conocerlas.

Las miradas sobre las causas de estudiantes, sobre todo las que son por delitos contra la integridad sexual o femicidios, son distintas entre los docentes entrevistados para este trabajo. Los argumentos que se esgrimen, aunque sean apreciaciones personalísimas del asunto y que no coincidan con la perspectiva propia, son válidos en tanto son representativos de lo que sienten muchos docentes y evidencian también los modos que se dan para construir estrategias áulicas. Así como la docente L.V prefería no saber en detalle las causas de los estudiantes, para no ver condicionada su práctica, el docente T.M, en cambio, sostiene que “no volvería a entrar sin saber las causas de los pibes”, porque “si no lo sabés vos lo sabe otra persona que por manejar ese conocimiento maneja sobre todo la permanencia y la eventual expulsión de las personas del espacio” eso permitiría “entender por qué fulano no está viniendo. A veces son cosas que están pasando en el

momento, pero la mayoría de las veces son cosas que están relacionadas con por qué están detenidos”.

Por otra parte, M.E.D, docente que manifiestamente ha investigado a través de las noticias periodísticas a algunos de sus estudiantes, señala que para ella es importante saber: *“en el caso de las mujeres, porque necesito entender, y cuando leo, no me parece tan loco que te pase lo que les pasó a estas pibas”.* En el caso de los varones, considera necesario *“estar al tanto”* aunque *“después, lamentablemente entras a un aula y, me pasa tener la carita de patito mojado de R.M, que tiene miedo hasta de mirarte, y el chabón estranguló a un pibito en el río⁵⁷”.* Y concluye: *“prefiero estar ahí enfrente de él, a dejar de darles clases a esos tipos, porque siento que es como una resistencia.”*

Preciso en este momento abordar dos de los crímenes de género que atraviesan las discusiones del cuerpo docente, para enmarcar cómo éstos operan en el cotidiano escolar.

Escuela y delitos contra la integridad sexual de las personas.

Cuando agarré las horas del módulo 2 [en Senillosa, el módulo de ofensores sexuales] ciertas personas se enteraron y me dijeron “¿en serio te vas a ir al módulo 2? Vos que sos joven, que sos mujer, que sos linda”, me decía una compañera. “Tené cuidado porque esos tipos lo único que tienen en la cabeza... te van a ver a vos así con el pelo suelto...”. (L.F)

La educación a personas con causas de abuso, femicidio y demás atentados contra la integridad sexual de las personas han sido históricamente motivo de controversia en nuestra institución. Existen distintas posiciones al respecto, sin embargo, una certeza es que debemos ajustarnos a derecho: la LEN establece la universalidad del derecho a la Educación para las personas privadas de su libertad, independientemente de su situación judicial.

En CEPI existe una instancia previa a la designación de horas o cargos para dar clases en unidades, que se encuentra regulada por la resolución del Consejo Provincial de Educación N°1370/11, que consiste en una entrevista a las personas inscriptas (a través de los mecanismos que utilizan todas las escuelas secundarias de la provincia, incluida la nuestra). En las entrevistas se les consulta sobre sus experiencias laborales, (privilegiando el que hayan trabajado con población vulnerable o con adultes, o que hayan tenido la

⁵⁷ Hace referencia al crimen de un niño de tres años en manos de su padrastro, R.M, en las afueras de Centenario, en el año 2015. R.M había sido pareja de la madre del niño, contra quien había ejercido violencia de género y que lo había denunciado por abuso sexual en 2014.

oportunidad de dar clases en institutos de menores o cárceles en otros lugares), si han formado o forman parte de las fuerzas de seguridad (pues desde el 2010 está reglamentado por resolución del Consejo Federal de Educación la incompatibilidad de funciones). Además, en el último tiempo hemos incorporado la pregunta acerca de si conocen la ESI o si la han incorporado en sus prácticas.

Asimismo, se contextualizan los espacios educativos en las unidades, las dependencias institucionales (algunas personas creen, equivocadamente, que educación es parte de policía o del S.P.F y no que depende exclusivamente del Consejo Provincial de Educación) y algunos protocolos de ingreso a tener en cuenta. A este panorama general de las cárceles que se les da a las personas interesadas en tomar horas o cargos, se le agrega la pregunta sobre si tendrían inconvenientes personales o éticos de darle clases o estar en contacto con alguna persona detenida por algún delito en particular. Si bien no puntualizamos en ningún delito en específico (las subjetividades y experiencias son variadas), sí tipificamos los mismos como para que tengan noción y puedan reflexionar al respecto.

Muchas veces las respuestas son automáticas y señalan inmediatamente que no tienen problemas. Esto es frecuente, sobre todo porque algunos docentes, en la necesidad de tener horas o cargos para paliar su situación económica, no evalúan si efectivamente tendrían algún conflicto de trabajar con algún delito en particular. También sucede que algunos no evalúan la pregunta en el momento sin embargo consideramos importante hacerla de todos modos, por lo menos para que, luego de la entrevista, la puedan pensar. Hay sí, un porcentaje pequeño de docentes que cuando se les pregunta, luego de reflexionar, señalan que no se sentirían cómodos trabajando con abusadores. Este suele ser el delito que mayores incertidumbres genera en los docentes que quieren ingresar por primera vez a la ECPL. De hecho, hay docentes que ya trabajan en CEPI que, conociendo la dinámica de cursos, determinan anotarse a horas en unidades o módulos en donde no haya abusadores sexuales.

Es compleja la situación con estos grupos de estudiantes, están signados y segregados por sus causas por la misma configuración de pabellones y por el trato despectivo de los otros grupos hacia ellos. A su vez, es también a partir de esta segregación que configuran una cierta identidad, como víctimas de los demás grupos de estudiantes, desde la que construirán su relación con el aula y le docente.

Por ello me resulta interesante la narración de la docente C.C al respecto de las causas de abuso y una situación que se dio con respecto a su rol como asesora. Es un testimonio

extenso, pero hace un bosquejo de esa parte de la población estudiantil, y da cuenta de algunas problemáticas en relación a cómo abordar la tarea específica.

La unidad 12, al principio, era de violadores, femicidas y abusadores de menores. Cuando ingresé a la escuela del CEPI pensé que tenía la oportunidad única de relacionarme con esta gente y poder hacer algo para el movimiento feminista del cual soy parte. Inspirada en Rita Segato, decidí hacer mis entrevistas pedagógicas de asesoría con el mismo perfil que yo hacía las entrevistas en la unidad 11, que tenían que ver con las situaciones procesales o de condena de los estudiantes, si era su primer ingreso, cómo estaban, trabajar sobre los miedos de esas personas y ver cómo alivianar cierta pesadez de la pesadez misma de estar en ese espacio. Con los de la unidad 12, cuando empecé a hacer eso era consciente de que eran personas que habían cometido este tipo de delitos, y empecé a preguntarles cosas con relación a sus causas. Repito, también lo hacía con los de la 11, lo que pasa es que en la 11 les gusta hablar de lo que hacen porque hay cierta reivindicación del delito cometido, el grado de complejidad que tiene.

Pero con los de la 12 yo también quería hablar de lo que habían hecho y lo más interesante para mí fueron las entrevistas que tuve con M.

M. estaba detenido por violar a una chica. Mientras hacía dedo, él la lleva y la viola en su camioneta. Yo pude hablar con él, muy en profundidad, de lo que había hecho. Estaba haciendo terapia. Era el único de la unidad 12 que había mantenido la continuidad de la terapia y que además lo quería hacer. Entendía que era algo que necesitaba. Y muchas veces también la escuela llegó a solicitar que se efectivicen esos encuentros que a veces la unidad obstaculizaba al no poner transporte, por ejemplo.

M., que estaba haciendo el proceso, me relató todo lo que sucedió, y lo que yo rescato de lo que él me dijo es algo que puedo relacionar con lo que dice Rita Segato. Él me dice que se le disparó algo del morbo o de la perversión o la dominación cuando descubrió que la persona que llevaba era una chica joven. Él sintió el miedo que la chica le tenía y eso lo hizo sentirse poderoso y le despertó una fantasía que más que una fantasía fue su concreción, que él no había reconocido otras veces, pero ahí se le manifestó. Él se hacía cargo de lo que había hecho y que no entendía, no comprendía qué de él le había disparado a hacerlo. Pero asumía su responsabilidad y todo. También ese caso fue llamativo para mí porque cuando salió en el diario, decía que el violador había sido educado y

respetuoso porque le había preguntado si la podía penetrar analmente, la chica dijo que no y no lo hizo. No la forzó más de lo que la estaba forzando. Eso me había llamado la atención en su momento.

M. fue el único que me habló. Me habló de la unidad 12, de lo que pasaba ahí adentro. Me habló muy mal de la gente que estaba ahí, decía que eran unos monstruos, que hablaban cosas muy espantosas, que él no había estado nunca en un espacio donde se hablaran cosas tan horribles, donde se las dijeran o se hicieran. Que él estaba haciendo todo lo mejor para irse, por eso hizo la mejor letra que pudo. Después quise hablar eso mismo con otros y no me salió muy bien. Era gente que no quería hablar. Era J., pero había otros. J. fue el que armó lío, pero a otros, que eran abusadores de menores, yo había incomodado con las preguntas. Respecto a esas personas, mi conclusión fue que no aceptan lo que hacen, lo niegan porque saben que tienen que negarlo. Nadie llegó a admitirme que habían hecho eso por lo que estaban condenados. Alguna vez J. habló de eso, pero hablaba como de cierto consentimiento, que él no era un tipo malo, sino que eso había sucedido porque así lo habían querido, pero no era claro, siempre eran muy vagos a la hora de poder dar cuenta de algo de lo que habían hecho.

Con relación a mi tarea específica, ellos me hicieron una causa, como decimos, y se quejaron con vos, diciendo que la escuela se estaba metiendo con sus causas y que eso era no respetar el acuerdo que establecía que escuela no podía discriminar por causas. Eso fue un llamado de atención para mí, no de la escuela, sino de lo que estaba pasando, e hizo efecto porque a mí realmente me repelió esa actitud. Entendí que no estaban conformes y cuando los estudiantes muestran la inconformidad, sean quienes fueren, para mí hay que replegarse un poco por cuidado propio.

El testimonio de C.C habla de nuestros estudiantes, habla de la conformación de las masculinidades, de las jerarquías de delitos, de aquello que se podría denominar como el silencio de la “cofradía” (Segato, 2003, 2018). Pero también habla de nuestro lugar en el espacio carcelario, de nuestras vulnerabilidades, de los límites precisos que nuestra tarea debe tener. Aunque la docente hace un análisis de las circunstancias de los estudiantes y lo encuadra dentro de las funciones que cumplía, lo cierto es que ahondar con ellos en sus propias causas generó reacciones impensadas de algunos estudiantes, que obstaculizaron los vínculos pedagógicos.

Más adelante entraré en detalle al respecto del encuadre de la práctica, pero es necesario

señalar que la cuestión a evaluar es si las indagaciones persiguen un propósito pedagógico, y si es así, poder enmarcarlas en la tarea. Si eso no es claro, lo más probable es que se generen malestares y desconfianza entre docentes y estudiantes, tornándose complejísimo el restablecimiento del vínculo, sobre todo porque hablamos de personas adultas detenidas, y como tales, tienen maneras de resolver la conflictividad apelando a mecanismos por fuera de los resortes escolares, como darse de baja de la escuela, alegando discriminación y maltrato ante policía o justicia. Esto se convierte en un escollo para nuestra tarea, pues empiezan a intervenir actores de otras instituciones o fueros que condicionan el aula y nuestra autonomía como institución civil.

Ciertamente es factible configurar un mecanismo que nos permita trabajar un encuadre escolar respecto a la indagación docente sobre las causas de estudiantes, sin embargo, a veces sucede que algunos estudiantes tienen causas muy mediáticas, con una resonancia social difícil de ignorar. Así sucedió en 2021, cuando se inscribió a escuela el femicida de Cielo López.

Escuela y femicidios. El aula a partir del caso Cielo López.

Una de las experiencias que nos afectaron como educadores y como personas, fue el femicidio de Cielo López, una estudiante de 18 años de la ciudad de Plottier, que fue encontrada cruelmente asesinada a orillas del río Limay, a 15 kilómetros de su ciudad natal. Los detalles del crimen son escalofriantes. El femicidio de Cielo, ocurrido en 2019, causó estupor en toda la sociedad neuquina. El día posterior al hecho fue un día de duelo para toda la población: en todas las instituciones públicas se colocaron carteles en repudio al femicidio y se salió a las veredas a reclamar justicia; también se realizó una marcha masiva en la que participamos un gran número de personas, totalmente atravesadas por la brutalidad del crimen.

Las escuelas se dieron un espacio de reflexión, sobre todo porque Cielo era una estudiante de un secundario de la ciudad de Plottier, parte de nuestra comunidad. En el caso de CEPI, ese lunes no hubo clases en el complejo penitenciario de Senillosa, y nos juntamos para charlar cómo se abordaría el tema en las clases, especialmente en las aulas en las que se encuentran las personas detenidas por femicidios y delitos contra la integridad física de las personas: ¿Cómo se sigue al otro día, y al otro, y al otro? Cuando se retomaron las actividades, algunos apelaron a pedir un minuto de silencio por Cielo y luego continuaron la clase; otros solicitaron que se escribiera una reflexión acerca del femicidio y lo que generó en la sociedad y en ellos mismos. Otros decidieron no abordar específicamente el

tema, pero, por ejemplo, pasaron un video sobre el rol omitido de la mujer en la ciencia. Esos días hubo muy baja asistencia a clases, como si algo de la ignominia del femicidio les hubiese salpicado y no pudiesen enfrentar la mirada docente, la reflexión necesaria. Una de las asesoras pedagógicas realizó una relatoría de esos días. En un fragmento señala:

Algunos estudiantes no pudieron mirarme a los ojos, uno me devolvió el dulce que entregamos en la merienda con la cabeza gacha, otros ingresaron al aula sin saludar como en otras ocasiones, en que te dan la mano. A mi entender la suspensión de clases produjo incomodidad.

Esa semana, además, se hacían los festejos del día de les estudiantes. Cada año se pone en funcionamiento toda una maquinaria burocrática para poder llevar adelante actividades de recreación, porque cuesta que se otorguen los permisos de ingreso y utilización de espacios distintos a los usuales en las unidades. Pero los ánimos no estaban para festejos. Se debatió mucho al respecto.

A mí me hizo preguntarme muchas cosas: ¿el festejo forma parte de la garantía del derecho? ¿Si el castigo es el no festejo, después qué? ¿Qué se espera de la escuela frente a un femicida? Sentí que me estaba fallando a mí misma y a todas las pibas al festejar y no poder llevar esa problematización a la institución [...].

Cuando pasan cosas como el femicidio de Cielo no puedo evitar preguntarme qué estamos haciendo, si estamos haciendo bien. Sé que la ECPL es nuestro proyecto político educativo, que llegamos quizá por primera vez a garantizar la educación a esas personas, pero emocionalmente estos momentos me destruyen. Y me angustiaba pensar en les compañeres, la tensión pasaba por ahí, por les compañeres que estaban poniendo el cuerpo en las unidades el día después. (Y.H)

No todos les docentes quisieron ser parte de los festejos del día de les estudiantes porque no se sentían en condiciones de hacerlo, sensibilizadas como estaban por la situación; por otra parte, había una necesidad de que no se pasara el momento para visibilizar lo sucedido con Cielo, no podíamos hacer como si nada hubiese pasado. Finalmente, en una reunión se determinó que directives y quienes sintieran que podían, garantizaríamos las actividades y hablaríamos acerca de las ausencias de ese día, de por qué el femicidio de Cielo no podía silenciarse.

Fue una jornada tensa, se armaron algunos lazos de luto en las escuelas, que permanecieron ahí para generar la pregunta. Algunos preguntaron. Fueron los menos. A algunos estudiantes les molestaron las intervenciones que se hicieron con carteles

pidiendo justicia por Cielo, se sintieron increpados y nos reclamaron: “¿por qué ponen los carteles en la escuela?” Nos cuestionaron y respondimos como habíamos pautado responder a cualquier demanda que surgiera: “asesinaron a una chica, acá nomás, en Plottier. La mataron por el solo hecho de ser mujer. La provincia está de luto, las instituciones educativas están de luto, nosotros somos una institución educativa y ninguna muerte, y menos de esta manera, nos puede dejar indiferentes”. Respondimos como una institución que se suma al rechazo a las violencias de género, que se encuentra inserta en una sociedad que en ese momento se encontraba atravesada por el dolor y que necesitaba cuestionar la estructura que hace que pasen los crímenes de género. No fue fácil. Las tensiones de esos momentos son agotadoras, parte de lo que constituye estar en este contexto, problematizando cosas que no suelen problematizarse. Algunos fueron indiferentes, siguieron como si nada. Algunos se retiraron, enojados, sin querer hablar: “nos están descansando”, nos dijeron. Descansando: molestando, incomodando. Otros, aún incómodos, se quedaron, y eso ya era un paso sustancial en la interpelación de algunas masculinidades dentro de la cárcel.

El año 2020 nos alejó de las unidades de detención, debido a las restricciones del ASPO por COVID-19, y por ende de la cotidianeidad de las clases. Esa cotidianeidad recién se pudo restablecer en agosto de 2021, un año y medio después. Luego de aprobado el protocolo COVID de ingreso a las unidades de detención tanto por las autoridades del CPE como de las unidades penitenciarias, y de que la población detenida y les docentes habíamos obtenido por lo menos la primera dosis de la vacuna contra el COVID, retomamos, con burbujas, las actividades escolares. Recién en ese momento le dimos cara a un nombre que aparecía en el listado de estudiantes de ese año. El femicida de Cielo estaba inscripto en primer año. La situación fue problemática, sobre todo porque hubo dos docentes que se sintieron realmente afectadas por su presencia en el aula. Así cuenta la docente L.V su experiencia:

Fue bastante conflictivo para mí, por la mediatización de esa situación o por todo. Tuve ataques de llanto antes de ir sin ni siquiera haberle visto la cara. Lo de Cielo nos pegó porque era una adolescente que transitaba escuelas de Plottier. Durante todo el 2021 trabajé en Plottier donde los pibes conocían a Cielo. Empecé en marzo y a este sujeto lo vimos en agosto. Justo el día que me tocaba dar clases en su curso era el aniversario de la muerte de Cielo. Era mucha carga emocional que no lo pude llevar. Eso de que ustedes como CEPI conducción también dieron respuesta y lugar a lo que me estaba pasando fue bastante bueno. No en todos los

establecimientos se hubiera podido acompañar esa situación. Hubo una escucha y eso me pareció muy bueno. También que hayamos tenido en la vuelta a la presencialidad dos mil millones de burbujas hizo posible esto porque yo en el resto de los cursos trabajaba con normalidad, pero ese día mandaba actividades impresas. Ahora transito la escuela, pero voy con orejeras, de preceptoría al aula, de ahí de vuelta a preceptoría y me voy. Esa regulación que tenemos con los pibes de no pasillar, me parece que es algo saludable para mí, por lo que me está pasando en el cuerpo, que por suerte le he prestado bastante atención (L.V).

Quizá en otro momento institucional estas dilemáticas no se hubiesen siquiera planteado. En este caso, cuando la docente puso en discusión su imposibilidad física de asistir a las clases donde se encontraba el femicida de Cielo, se planteó hacia adentro del grupo de docentes de ese curso cuáles eran los sentires en torno a esa situación y cómo podíamos cuidar a la docente, que no le implicara tener que renunciar a ese curso. Si bien es cierto que la respuesta fue propiciar un mecanismo que el resto del cuerpo docente acompañó y diligenció, difícilmente podría haberse pensado si no hubiera una apertura a entender y empatizar con los procesos que les docentes en contexto atravesamos. También es cierto que, si esta decisión no hubiese sido avalada por la supervisión de nuestra escuela, con una mirada comprometida y conocedora de los acontecimientos de lo carcelario, que consideró el asunto desde una perspectiva del cuidado de la salud física, emocional y mental, y hubiese quedado supeditada a las normativas generales de las escuelas de la provincia, probablemente no hubiésemos podido establecer la dinámica que finalmente se dio.

Este acontecimiento, que forma parte de nuestras narrativas escolares, es significativo cuando se lo pone en perspectiva, en tanto forma parte de un modo de abordaje, basado en la construcción de marcos que acompañen y brinden andamiajes, ante los imponderables que se pueden presentar por algunas informaciones, públicas o no, sobre las personas que son nuestros estudiantes, sobre las marcas que le imprimen las causas y que impactan en nuestras tareas.

La situación con la docente, asimismo, señaló un punto importante: que las estrategias pedagógicas sobre lo que nos acontece con las dinámicas violentas, con los cuerpos encarcelados y con las causas penales, requiere de abordajes colectivos, nutridos por las herramientas que nos da la ESI.

CAPÍTULO 5.

SER DOCENTE EN LA CÁRCEL

Trabajar en la cárcel es como una patada en la panza. Te deja sin aire porque de repente se lo querés dar todo. Porque a medida que pasa el tiempo y los vas conociendo vas comprendiendo que la vida esa que hicieron les quedó grande, que pobres ellos que no tuvieron contención, porque qué vida, sino la de estos que están tirados a la mala de la voluntad de los corporativos policías, que gozan con enfrentarse en total desigualdad de condiciones contra estos presos desarmados, que de astucia boba roban alguna que otra bombilla de la escuela para hacerse una faca y lastimar, lastimarse o enfrentar algún rati⁵⁸ que andaba por ahí. Y entonces vos les querés dar tu aliento y dar entusiasmo y dar esperanza. Porque los ves, que a veces se quieren matar, los ves ahí como espectros llegar con ojos en la nuca, llegar con los brazos tensos, la boca rígida. Como muertos. Y creés que porque se rieron, porque les servís una taza de café y los hacés sentir diez minutos como si fueran el Papa los estás salvando. Salvando. Salvando. Sudando. Salivando. Y la cárcel es eso, lo visceral. Lo escatológico. ¡Les querés dar tu aire! Y sin embargo nunca alcanza... Y pasan los años y las compañeras te van resguardando y vos las resguardas a ellas, porque ser mujer en el contexto es denso. Y pasan los años y te das cuenta que mejor juntas que separades. Y pasan los años y tus compañeros son máquinas, no se emocionan porque emocionarse duele, duele como la mierda. Y aun así lloran por cada historia y aportan para galletitas y educan, EDUCAN y piensan alternativas, y buscarle la vuelta y hacer microrrelatos, revistas, radio, relojes solares, clases de ajedrez, obras de teatro, murales y la mar en coche. Y entrar todos los días. Entrar y firmar la hora y la aclaración y que sos del CEPI que sos Docente. De todos los días de hace años y años y más años. (C.C, escrito compartido en un Ateneo de docentes de CEPI media, noviembre de 2022)

Los inicios: recuerdos que impactan en el cuerpo.

Los cuerpos encarcelados hablan del lugar, su percepción nos permite hacernos figuraciones, mapas mentales de la vida que allí transcurre; el encuentro con ellos nos produce efectos: nos duelen, nos interpelan, nos conmueven, nos indignan. También el lugar va tomando textura y dimensiones a partir de nuestros propios cuerpos, que atienden con todos los sentidos ese ingreso a la cárcel.

⁵⁸ En lunfardo, agente policial.

Recuerdo todavía la primera vez que ingresé en una unidad. Era un caluroso día de verano. El ingreso fue largo y tortuoso. Los policías, las rejas, paredes, cerrojos. Todo el tiempo preguntándome ¿cómo serían los estudiantes, qué predisposición tendrían, me aceptarían? Puertas que se abrían y luego se cerraban a mi espalda. Me sentía como entrando en un mundo desconocido y hostil. Luego el aula, donde me sentí poco más que arrojado por los guardias. Por fin ahí estaban, ellos, mis alumnos. La primera clase transitó entre mis modestos intentos por hacer pie en un espacio hasta entonces desconocido, y un constante desafío por parte de los estudiantes, por poner a prueba los límites del docente. (M. Martín, 2008, p.10)

Nuestro cuerpo produce lecturabilidad de ese encuentro con el edificio carcelario, de las prefiguraciones, de las sensaciones que nos atraviesan en ese cruce de fronteras que implica la primera (o última, dependiendo de la perspectiva desde donde se mire) puerta de una cárcel. No podemos acceder libremente a nuestros espacios de trabajo, sino que ese acceso siempre va a estar mediado por la voluntad de la fuerza policial o del S.P.F: son quienes nos abren las puertas, a quienes les debemos pedir a los estudiantes, quienes les traen, son quienes toman decisiones sobre si están o no dadas las condiciones de ingreso, si se pueden o no dar clases: “*al principio fue muy raro entrar a una unidad, digo por esto de las puertas, los ingresos, el DNI, el revisarte, los timbres y esas cosas que no son dinámicas a las que estemos acostumbrados*” (L.V). Incluso tienen la potestad de no autorizar el ingreso de un docente si encuentran elementos suficientes o si consideran que no cumplen con las normas básicas. La cárcel tiene una autonomía tal que puede definir quién puede y quién no puede ingresar.

Cuando ya estamos dentro, nos abruman los ruidos, voces, olores, extraños hasta ese momento, que luego identificaremos para siempre con la cárcel; ya no volvemos a ser los mismos después de entrar en ella porque lo que nos presenta es tan particular, tan llamativo que es difícil poder olvidar.

¡Un olor sentí en la [unidad] 11 cuando llegué!... un olor, un olor, un olor que yo lo sentí por mucho tiempo, ya afuera, horrible. Y después no sé si me acostumbré o ese olor dejó de estar. [...] Que te revisen las cosas... eso uno lo va olvidando, pero fue muchísimo tiempo entrando en ese lugar horrible donde dejabas las cosas y yo no podía dejar de pensar en la familia, ¡que te revisen el cuerpo! Que a nosotras no, por supuesto que no, pero no sé, ese pensamiento me generaba mucha violencia y mucha bronca. (M.E.D)

En nuestros cuerpos permea la precariedad del espacio, carente de condiciones, al que hay que acomodarse pues es en el que se presenta el hacer pedagógico en las instituciones de encierro.

Mi primer lugar de trabajo fue en la unidad 11. En el 2004 estaban la escuela, el pabellón tres y el pabellón 6. En el pabellón 3 conocí una celda, porque necesité ir al baño, el baño de la sala estaba totalmente tapado, así que un estudiante que era epiléptico, me llevó al suyo. “Profe, si usted no se ofende, yo le ofrezco mi casa”. Así que fuimos juntos hasta su celda y ahí me esperó en la puerta, me dijo “pase seño”, y ahí pasé al baño. Él no le avisó a nadie, nadie se enteró que yo entré, fue increíble. [...] Fue un logro muy grande haber dejado de entrar a los pabellones, porque se daban por ahí situaciones incómodas. (M.E.D)

El cuerpo, a medida que traspasa puertas y pasillos, decodifica sensaciones que no se huelen, no se ven, no se escuchan, pero se sienten y se vuelven inscripciones perennes en nosotros, tal como señala la docente N.N

Yo creo que tenía ansiedad y miedo [...]Tengo que admitir que al ser una cárcel de varones siempre me dio terror. Después de conocer a los detenidos me dio mucha tristeza, de saber en las condiciones en las que viven, la crueldad, sobre todo. Muy espantada de la crueldad hacia ellos y entre ellos (N.N)

Nos vemos condicionadas, no solo por ese adentro que empezamos a conocer, sino también por lo que pueda generar nuestra presencia en esos espacios. Así lo recuerda L.F:

Mi primer ingreso fue en la 12. Yo iba nerviosa porque era un trabajo nuevo y distinto a la tarea que venía realizando en escuelas de afuera. Tenía dos pensamientos bastante recurrentes. Primero que era mujer y que sabía que era joven, entonces, cómo iba a marcar esa distancia con los chicos que eran varones. Y después que tenía un miedo bastante personal de encontrarme a alguien conocido. [...] Y después en Senillosa. Me acuerdo que el primer estudiante con el que hablé fue Ezequiel L. que fue quien redactó el manual para defenderse desde la cárcel. Hablé mucho con ese estudiante, le conté que era nueva y él me explicó cómo eran las cosas en la escuela y lo que significaba que ellos asistieran. También estaba nerviosa esa vuelta. Con un poco de ansiedad. Miraba el complejo y me impresionaba lo grande que era en relación a la 12. Me acuerdo de la cantidad de puertas que hubo que atravesar. Yo decía “uy, qué rigidez, qué formalismo”, porque había que esperar a que el servicio penitenciario abriera cada puerta (L.F).

La experiencia de ingreso de L.F es similar a mi propia experiencia, en tanto señala como pensamientos que le preocupaban, dos condiciones, que de alguna manera se volvían problemáticas en el contexto carcelario: ser joven y ser mujer. Cuando inicié mi práctica docente en CEPI no tenía idea de todas las cosas que iban a atravesar mi tarea, pero mucho menos de lo que iba a atravesar mi cuerpo. Aún recuerdo mi ingreso, con 21 años. Me tomaron después de una entrevista en la que me hicieron saber que la persona que me había antecedido no había durado ni un mes. *“Suelen ser bravos los pibes, te prueban”* me habían dicho esa vez, omitiendo lo que luego los estudiantes me harían saber de primera mano: *“el maestro anterior no se la bancó, era medio rarito”* dijeron mientras se reían y se miraban con complicidad, recordando cómo habían amedrentado al profesor que no cumplía con los estándares hegemónicos del macho que, en los espacios como la cárcel, se resaltan hasta el hartazgo. Me dijeron también que como era mujer y joven, los estudiantes varones no se iban a meter conmigo. *“A las maestras mujeres se las respeta”*, sostiene la regla tácita de la cárcel, regla que todas las generaciones de estudiantes se encargan de transmitir a sus pares y a los docentes, aunque después, cuando la maestra no está, se la cosifique hasta el hartazgo. Por el contrario, las recomendaciones respecto a la unidad de mujeres eran diferentes. *“Las chicas de la 16 son celosas, tienen preferencia por los profes varones y encima vos sos jovencita, te van a bolacear, así que preparate”* me dijo mi jefa de área de ese entonces, generando con ese comentario una serie de prejuicios que fui descartando a medida que transitaba mi experiencia docente en la unidad 16.

Cuando inicié en el año 2007 como docente de ECPL, los discursos que pululaban en torno a nuestros estudiantes y a nuestras prácticas carecían de perspectiva de género, pero también de empatía hacia los colegas, lo que tendía a producir un efecto adverso en quienes entrábamos por primera vez a una cárcel, pues propiciaban más temores que condiciones amables de ingresar a la escuela intramuros⁵⁹. Dichos discursos eran usuales porque derivaban de las pocas herramientas con las que contábamos en ese entonces para pensar nuestra práctica. Era reciente la sanción de la LESI, pero también lo era la LEN, que incluía a la educación en contextos de privación de la libertad como una modalidad del sistema educativo nacional. Las preocupaciones institucionales, por lo tanto, empezaban a estar ligadas a cómo constituir a la escuela como una posibilidad otra, como

⁵⁹ Utilizo la denominación “intramuros” como sinónima de escuelas dentro de cárceles, aunque también puede referirse a escuelas en otro tipo de instituciones con régimen cerrado. Se la suele nombrar con su contraparte, las escuelas “extramuros”, es decir, las que se encuentran en el medio libre.

una puerta hacia la restitución de los derechos perdidos e incluso negados con anterioridad a la privación de la libertad, con cómo ampliar la oferta educativa en toda la provincia, en cómo hacer pie con más fuerza en la unidades, pero dejaban de lado aspectos esenciales de asumir en nuestra práctica, que tenían que ver con cómo ese sujeto de derecho se configuraba en nuestro ideario docente, a la vez que negaba la posibilidad de pensarnos a nosotros en relación a ese sujeto, en relación a nuestros colegas y al espacio en el que estábamos ingresando. Hablar sobre las dudas, los miedos que nos producía ingresar a las cárceles, contar situaciones para problematizarlas, solo se llevaba adelante en grupos reducidos, fuera de los espacios institucionales. También existía una suerte de acuerdo tácito respecto a que las causas no podían ser planteadas, ni se podían compartir las afectaciones que le generaban a algunas trabajar con ciertas poblaciones, pues eso parecía contraponerse con el derecho inalienable de todas las personas a ser educadas independientemente de los motivos por los que se encontrara cumpliendo condena; parecía una ofensa a los pilares de la educación, más que una legítima necesidad de abordar los modos de dar clases a algunas personas y los efectos que eso nos producía, efectos que impactaban directamente en nuestras prácticas y nuestros cuerpos transitando la cárcel.

Había muy poco acompañamiento y criterio respecto a situaciones que se daban en la escuela, como el trato irrespetuoso por parte de celadores a algunas profesoras, a las que no se dignaban a ver si había un interlocutor docente varón, o situaciones de acoso, que resolvía la docente con las herramientas que tuviera y que quedaban como la anécdota escolar graciosa para algunas. También se realizaban de parte de los mismos docentes varones comentarios hacia las compañeras que daban cuenta de lo que acontecía en ese entonces. Como expresa N.N:

Cuando nosotras empezamos nos decían cosas tremendas. Yo no me voy a olvidar nunca de: "ustedes bailan con los pibes en el acto y esta noche se cogen a un pibito en el pabellón". Esas cosas nos decían. ¿Cómo nos íbamos a sentir si nuestros propios compañeros nos estaban achacando que se podían violar a un pibito por nuestra culpa?

En cierta manera, ingresar a dar clases a una cárcel, y más aun siendo mujer, ha implicado e implica aún hoy no sólo decodificar con todos los sentidos un espacio desconocido y *a priori* hostil, sino también tener que construir estrategias y formas otras de transitar la ECPL que sirvan para protegernos de las violencias circundantes, especialmente las

machistas, a la vez que interpelen los mandatos de los que está aferrada la institución carcelaria.

Los discursos machistas sobre el cuerpo de las docentes mujeres en la institución carcelaria.

Me he referido ya a las violencias de la cárcel. Esas violencias en plural, prácticas propias de la institución carcelaria, se presentan de múltiples formas y una de ellas se aprecia en los discursos machistas relacionados al cuerpo de las mujeres. Una de las narraciones que más se repiten en las entrevistadas mujeres que comenzaron su experiencia docente antes del 2015 es la problemática, inconsciente en algunos casos, de elegir la ropa adecuada para ir a las unidades, sobre todo las de varones.

La ropa siempre fue un condicionante para el ingreso. En las unidades provinciales fue rigurosa, sobre todo, la prohibición de ingresar con ropas azules, grises o negras, que atendían a no confundir al personal civil con personal de la unidad penitenciaria, así como llevar bufandas o lentes oscuros que no permitieran la identificación de la persona. Asimismo, no se permitía el ingreso de personas que dejaran al descubierto partes de su cuerpo como brazos, escote, piernas o pies: *“me acuerdo que una vez me hicieron ponerme una camisa porque estaba en musculosa. Hoy no pasaría, pero en los primeros años no podíamos ir vestidas como queríamos, entonces tenías que ver qué te ponías”* (M.E.D). Esta restricción quedó sin efecto en 2018, luego de un acuerdo entre la Dirección de Unidades de Detención, a cargo de las unidades penitenciarias provinciales, y Educación, que incluyó la suspensión del procedimiento de requisa a las pertenencias de los docentes y la autorización de ingreso de efectos personales bajo la propia responsabilidad de cada docente. Es importante señalar que el acuerdo se realizó en base al reconocimiento del cuerpo docente como funcionarios públicos autorizados a ingresar a unidades penitenciarias, valorizando y jerarquizando la función de la institución escolar en esos lugares.

En el Complejo Federal de Senillosa, sin embargo, el procedimiento de ingreso sigue siendo de los más restringidos. Para ingresar, un agente penitenciario ubicado en la oficina de entrada ingresa en una base informatizada nuestros DNI, previamente verificado y autorizado para el ingreso, luego se dejan las pertenencias que no sirven a los fines escolares, incluso elementos digitales, en unos casilleros y posteriormente se pasa a una sala donde debemos pasar, en ocasiones, por un *body scan*, equipo de rayos X para

detectar metales y objetos dentro de la carne, que se utiliza en aduanas aeroportuarias para evitar ingresos o egresos ilegales.

En relación a la vestimenta, existen protocolos de ingreso que extiende el S.P.F y que establece entre otras cosas que les docentes

Deberán ingresar correctamente vestidos utilizando un guardapolvo blanco largo; propio de la tarea que desempeñan, absteniéndose de utilizar musculosas, pantalones cortos, cubrecabezas de todo tipo; y en el caso del personal femenino no podrán presentarse vistiendo prendas provocativas, (polleras cortas, calzas, prendas escotadas, etc.). (Acta ingreso C.P.F. V Senillosa, s.f).

Este punto del protocolo de ingreso para docentes, rubricado por el S.P.F, es interesante porque pone el foco de las restricciones, en lo que respecta a la vestimenta (en las unidades provinciales fue de manera similar hasta el 2018), en las docentes. El S.P.F nos ha señalado en más de una oportunidad que esta restricción en la vestimenta de las profesoras obedece a una cuestión de resguardo para las docentes, para su propia seguridad en el ámbito carcelario. Es necesario desmenuzar en este punto qué implican palabras como “resguardar” o “cuidar” para las mujeres. Escribe Pablo Scharagrodsky (2007):

El cuerpo no existe en "estado natural"; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión. (p.2)

Estos imaginarios sociales, anclados en los mandatos patriarcales y en los estereotipos de género inscriben, entre otras cosas, lo provocativo en los cuerpos feminizados, que son leídos como algo que hay que ocultar para “proteger” de aquello que pueda despertar en el otro, varón⁶⁰. Como señala Laura Macaya Andrés en un artículo periodístico de 2018

⁶⁰ La reclusión de las mujeres dentro del ámbito privado se ha sostenido entre otras premisas, en el hecho de que son seres frágiles a las que hay que cuidar. Lynn Hunt (1985) señala que “Las mujeres se convirtieron en el símbolo de la fragilidad que tenía que ser protegida del mundo exterior (el público): se habían transformado en el emblema de lo privado. Se suponía que las mujeres debían estar confinadas a los espacios privados debido a sus supuestos defectos biológicos” (P. 42). Segato (2018) señala que el espacio de lo privado era un espacio politizado en la vida de las mujeres, servía a los fines de la comunidad porque allí se organizaba la vida en el territorio, sin embargo, debido al sistema patriarcal, que ella ubica como un sistema prehistórico inclusive, se les fue arrebatada la política de los espacios privados, que pasaron a ser solo potestad de los varones en el ámbito de lo público. Esto hizo que, luego de años de lucha, las mujeres irrumpieran en el ámbito público para recobrar la política como forma organizativa de sus vidas. Esto obligó al sistema patriarcal a adecuar los métodos de control y disciplinamiento de los cuerpos femeninos a través de conductas y discursos que pretenden ser de cuidado, y que, sin embargo, enmascaran el autoritarismo y poder vigentes sobre lo que somos y hacemos.

“la sacralización de la sexualidad femenina tiene como contrapartida la concepción de la sexualidad masculina como intrínsecamente violenta e irrefrenable que, además, se “enciende” por culpa de las mujeres”. Esta lectura sobre las sexualidades se sostiene en una forma de configuración social que Segato (2018) describe así:

En un imaginario arcaico, la moral social está muy anclada en la capacidad de custodia de los cuerpos de las mujeres por parte de sus tutores. Ese imaginario arcaico es muy difícil de desmontar. En el centro del mismo se encuentra el presupuesto de que las mujeres no somos enteramente personas porque, si por un lado sí lo somos, por el otro somos íconos, es decir, representantes de la integridad de nuestros pueblos y sus comunidades. (p.76)

Este imaginario arcaico fija una especie de sacralidad inmanente en ciertos cuerpos, que deben ser cuidados de los ataques de los varones, cuya naturaleza sexual se asume irrefrenable. Los cuerpos femeninos se ven subordinados a un orden patriarcal que los controla y regula a partir de las instituciones que ha creado, y esa subordinación está justificada en un discurso proteccionista y de seguridad.

El protocolo de ingreso del S.P.F prescribe cuál es la vestimenta inadecuada para las docentes, poniendo en los hechos especial atención a la vestimenta de las maestras y profesoras jóvenes, porque asume que son los únicos cuerpos deseables en estos espacios, a los que hay que proteger de la mirada de los demás. La cárcel, en la que el deseo y la sexualidad son reprimidos, no pueden ser dichos, y, por ende, no pueden ser abordados, no concibe tampoco, bajo la vara heteronormativa que rige los modos de asumir las relaciones, que el hombre pueda provocar lo mismo que las mujeres, que sus cuerpos puedan llegar a ser deseados por otros varones, sean estos privados de libertad o agentes penitenciarios. En un mismo sentido pueden ser leídos los comentarios de compañeros docentes respecto a las compañeras, en tanto también se inscriben (son prácticas que aún perduran, aun cuando ha habido un proceso de revisión de estas prácticas) en estos sentidos arraigados de pensar las sexualidades basado en los binarismos arcaicos del pensamiento occidental moderno y colonizado.

Bajo estos preceptos, una de las primeras cosas que adquirimos las profesoras al ingresar a la cárcel era el hábito de elegir la ropa adecuada para asistir a clases, no solo por la regla, implícita o explícita, de la otra institución, sino también por el miedo ancestral que se encuentra anclado en los cuerpos de las mujeres, producto de años de sometimiento: el miedo a la violación, conocimiento que portamos todas, aún sin haber vivido la experiencia de manera directa, pues, se desprende de ese modo arcaico de concebir las

vidas de las mujeres como bienes que los varones disputan. Por tanto, en algunas profesoras, el llevar prendas holgadas, sin distintivos, sin exuberancias respondía a una necesidad de autocuidado en un espacio configurado como peligroso, y en el que también se encuentran detenidas personas que han violentado los cuerpos femeninos. Por ello, M.E.D señaló en su entrevista que *“a la 16 he ido con calzas, y a la 11 no iría con calzas. Una boludez, pero los primeros años yo me sentía observada”*. Y.H comenta que *“si me tocaba ir a la unidad de varones me tapaba. Igual siempre anduve con el culo tapado. Siempre de pantalón y pollera encima. Pero siempre lo pensé más con los varones”* y N.N da cuenta de la rutina compartida por otras docentes antes de ir a una unidad:

Buscaba algo que me tape el culo, que no se me noten las tetas, me sacaba los aros, tratar de llevar ropa que no fuera de marca, de no llevar cosas ostentosas. Hasta el día de hoy lo hago. Cuando lo socializamos, éramos todas las que hacíamos eso por lo menos antes de ir a la cárcel de varones (N.N).

Es que el temor de los cuerpos femeninos a transitar determinados espacios, de caminar sola en una calle, de estar vestida de una determinada manera en el espacio público, obedece a una discursividad pretérita sobre los cuerpos femeninos. Señala Luisa Posada Kubissa (2015)

El control social directo se ejerce sobre el cuerpo. Este control se ejerce a través de la práctica discursiva [...] el cuerpo femenino no existe fuera del discurso, porque es precisamente con ese cuerpo en particular con lo que la subjetividad empieza [...] el control del cuerpo femenino, entendido como el control de lo femenino en tanto que cuerpo, también responde a prácticas no meramente discursivas: se impone por recursos de dominación tanto materiales como también directos que, en casos límite, llegan incluso a la eliminación física. (p. 114)

Los cuerpos femeninos están expuestos a la mirada social que construye significaciones sobre los mismos, lo que ha hecho que, dependiendo de las épocas, los momentos, las edades, los procesos que hayan llevado adelante, las mujeres construyan estrategias para no sentirse expuestas a las violencias sistemáticas que se ejercen sobre ellas. Estos cuerpos son los más observados porque desde tiempos ancestrales se ha relacionado a la mujer con la naturaleza ubicada en el cuerpo, al que se denigraba, mientras que, en otro par del binomio, al hombre se lo relacionó con la cultura y la razón. Platón sostenía que el cuerpo era la cárcel del alma, figura esta última que simbolizaba lo puro y superior; la razón cartesiana instala la racionalidad del hombre como valor primordial, colocando por fuera de ese espectro a la mujer que, al estar asociada al cuerpo naturaleza, no era racional,

sino impulsiva. Así se han ido construyendo los binomios mente/cuerpo, razón/pasión, público/privado, cultura/naturaleza, hombre/mujer. Cada parte de esos binomios se enmarcó en lo fijado por el discurso cartesiano, que sostuvo todo un sistema jerarquizado de valoraciones éticas y morales de la condición humana. El par dicotómico que engloba al varón (mente/razón/público) borra su cuerpo, que carece de relevancia (siempre que atienda a los valores heteronormativos impuestos a las masculinidades) pues se lo valora por su intelecto, su raciocinio, su posición dentro de una comunidad, mientras que el par dicotómico de la mujer la coloca en una posición en la que se ve objetivada a partir de su corporalidad. No es ilógico pensar entonces, que dentro de cualquier espacio de socialización las mujeres deban llevar adelante determinadas performáticas corporales que le permitan sostener esos espacios de la mejor manera posible.

Cuando en 2018 se produjeron nuevos acuerdos de ingreso en las unidades provinciales, lo que trajo aparejado es que se empezara a trabajar la propia mirada docente con respecto a la vestimenta y a los cuerpos. Es que sumado a las propias experiencias sobre lo que producía exponer el cuerpo, también se empezaron a producir movimientos dentro del colectivo docente respecto a los cuerpos de nuestros compañeres, especialmente de las compañeras: *“Me ha chocado ver compañeras con calzas, y decir, ¿por qué esta se viene con calzas? Y sí, se viene con calzas, ¿qué tiene? pero eso también me llevó en el adentro y en el afuera muchas cosas que deconstruir” (M.E.D).*

Es que, una vez superada la prohibición, que de alguna manera facilitaba que la elección estuviera más sujeta a la norma que al deseo propio, lo que quedó explicitado es que las corporalidades que se corrían de los patrones mandados para ingresar a la cárcel, generaban controversia al interior del colectivo docente. Nuestros cuerpos femeninos en la cárcel nos incomodaban.

En una charla me acuerdo que me dijeron que chocaba mucho el hecho de que usara un chupón y me pintara los labios de rojo, que yo estaba provocando cuando en realidad es algo que hago todos los días. Ya no me pinto de rojo, porque quieras o no, en mí provocaron algunos cambios esos comentarios. Me lo hacían entender algunos compañeres en el día a día, que yo usaba los jeans muy ajustados y eso se veía, y siempre una docente, que a mí llamaba mucho la atención particularmente, se quejaba y me decía que eso perturbaba a los estudiantes. Me lo dijo con esas palabras. Y a mí nunca un estudiante me dijo nada. Jamás me sentí observada. Algunas incomodidades que sentí fueron más de la mano de compañeres. (L.F)

Las miradas hacia lo que vestíamos, las violencias, lo que no se ajustaba a los mandatos enraizados en lo patriarcal, las relaciones vinculares que se daban y se cuestionaban empezaron a producir revulsión, y fue eso lo que habilitó a trabajar las situaciones que se nos presentaban como docentes en cárceles con enfoque de género, apuntando a desarmar los andamiajes en los que se construían nuestros discursos sesgados. Las interpelaciones acerca de cómo habitar nuestra escuela fueron posteriormente reforzadas por el arribo a la institución de jóvenes que se sumaron al cuerpo docente de CEPI después del año 2018, que ya tenían incorporadas la perspectiva de género y el trabajo con la ESI en sus prácticas, incluso enfocados desde la educación popular, que posibilitó un mayor grado de apertura al trabajo destinado a reflexionar sobre la tarea docente y la forma de transitar espacios como la cárcel.

Yo celebro que haya gente joven. Yo me afeaba y me cubría para ir a la cárcel, porque tenía mucho terror. Se ha dado un proceso colectivo que lo pudimos hablar. Y cuando entra esta nueva generación de pibas, ninguna se está tapando ni afeando para ir. Y a mí me parece hermoso. Se arreglan como se arreglan para ir a darle clases a alguien que no está privado de su libertad y creo que nosotres construimos un espacio donde eso es posible. Porque cuando nosotras íbamos y nos tapábamos para ir a la cárcel no teníamos unos compañeros que nos contuvieran respecto a eso, que ligaran la violencia que significa la mirada de un violador sobre tu cuerpo, entonces, después de hacer un camino con la ESI y todo, las pibas pueden ir así. Y si alguien las llega a mirar e incomodar tienen un respaldo acá. La escuela va a actuar. (N.N)

A partir de cuerpos jerarquizados, donde se disputa el poder; a partir de cuerpos incómodos e incomodantes, a partir de cuerpos golpeados y subyugados, a partir de las marcas que nos constituyen social, cultural, emocional y políticamente, transitamos un espacio escolar extraordinario, muchas veces sin poder sopesar siquiera lo que ello implica. Belén Grosso (2021) expresa y se pregunta “El latido de la vida escolar está en los cuerpos que la habitan. La escuela vive en los cuerpos. ¿Qué tonos tienen esos latidos?, ¿cuánta disposición tenemos y armamos para escucharlos?” (p.23). Discernir las matrices emocionales, culturales y simbólicas que nos han configurado y desarmar la complejidad de estos cuerpos que somos, y que estamos siendo en un espacio tan complejo como las aulas de una cárcel, han constituido para este trabajo, el primer paso para comprender cómo se ha configurado el camino hacia la ESI en CEPI.

CAPÍTULO 6.

NUESTRO CAMINO HACIA LA ESI

Lo lindo de las construcciones colectivas en nuestra escuela es que la significamos y resignificamos siempre con todes les compañeres en el CEPI.

La ESI es nuestra trinchera (Y.H).

Gisella Giamberardino (2019), al caracterizar el clima de época que propició distintas leyes relacionadas a los derechos humanos (Ley Nacional N° 26.618 de Matrimonio igualitario, Ley Nacional N° 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, Ley Nacional N° 26.743 de Identidad de Género, Ley Nacional N° 27.636 de Promoción Del Acceso Al Empleo Formal Para Personas Travestis, Transexuales Y Transgénero “Diana Sacayán - Lohana Berkins”, Ley Nacional N° 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo por mencionar algunas de las más relevantes) señala: “podríamos hacer una lectura lineal, que describa una demanda social, instalada en las calles y en las plazas que permea las instituciones [...], en un recorrido de afuera hacia adentro” (p. 11) donde los movimientos y organizaciones sociales dieron pelea para hacer cumplir efectivamente las leyes contra la violencia hacia las mujeres y a favor del matrimonio igualitario, el reconocimiento de la identidad autopercebida, o la enseñanza de una educación sexual de manera integral.

Esta última ley, sancionada en 2006, amplió las dimensiones desde donde pensar la sexualidad. Abrió el debate en torno a cuestiones que quedaban omitidas e incuestionadas respecto a nuestro quehacer educativo. Motorizó el necesario respeto a las disidencias y a los grupos históricamente minorizados y planteó la necesidad de discutir sobre lo que acontecía en los cuerpos.

Como mostraré, entre 2013 y 2016, docentes a las que las movía la militancia y el interés de que se empezaran a trabajar estos temas en las unidades de detención, proyectaron talleres, de “Identities” y de “Género”, no tanto como insumo para las clases, sino como experiencias aisladas y urgentes con personas privadas de su libertad.

También se percibía la urgencia de reflexionar sobre las prácticas mismas de los docentes, sobre todo a partir de lo que había expuesto hacia dentro del cuerpo docente lo sucedido a una profesora.

A fines de 2013, una docente, que se había involucrado sentimentalmente con un estudiante detenido, empezó a sufrir violencia de género por parte de éste, cuando ella intentó cortar la relación. Esta relación, que se había dado en secreto, salió a la luz a partir

de las amenazas públicas que empezó a hacer el estudiante hacia la docente y un grupo cercano a ella, en su intento por retomar el vínculo. Como la docente no respondía a sus demandas, el estudiante se fuga del penal e inicia un período de acoso feroz, no solo a la docente, también al resto de los que éramos parte de la institución escolar, a través de llamadas, mensajes (había robado el teléfono de la docente y tenía en su poder los contactos personales de buena parte del personal de CEPI) y apariciones en el edificio administrativo. En este punto, y habiendo salido a la luz el motivo por el que se había fugado esta persona, empieza un fuerte embate por parte de las autoridades de la unidad penitenciaria hacia CEPI en general y a la dirección de mi nivel en particular (para ese entonces yo llevaba un año en funciones), a la vez que, interpelado por la conflictividad que se empezaba a gestar con la institución carcelaria, buena parte del cuerpo docente exigía la sanción y la destitución de la docente. En los discursos que se escuchaban, tanto de la institución policial como de los propios colegas, la crítica giraba en torno al accionar “inmoral” de la docente.

La situación era de mucha tensión pues se cruzaban los discursos acusatorios con los que, por sobre toda otra cuestión, privilegiaban el resguardo de la profesora.

El accionar de la dirección política de la modalidad fue clave, pues se puso a la cabeza del resguardo del CEPI frente a la institución penitenciaria. No sólo generó espacios de mediación con estos funcionarios, sino que también acompañó a la docente en las denuncias que realizó. Además, avaló, en esa coyuntura, las medidas que tomé en mi condición de directora del nivel para amparar laboralmente a la docente, hasta tanto, una vez pasado lo más complejo, se sopesaran las consecuencias de un involucramiento sentimental con un estudiante. La dirección de la modalidad, en ese momento a cargo de la profesora Graciela Spinelli (quien fuera directora por la parte educativa del programa UPEPJ, unidad ejecutora interministerial descrita en el primer capítulo, entre el 2008 y el 2011, y luego, una vez conformada la Modalidad de ECPL en el Consejo de Educación, directora de la modalidad entre el 2011 y el 2014) con una perspectiva que, sin ser conscientemente de género, sí era de cuidado para con los docentes del contexto.

En la escuela el malestar con la docente era palpable, así como las sensaciones y emociones que se habían suscitado, en especial entre las docentes que no sabían cómo volver a las unidades con el peso de lo ocurrido en sus espaldas.

Ante esto, a principios del ciclo lectivo 2014, unas compañeras se contactaron con dos pedagogas feministas, Ruth Zurbriggen y Graciela Alonso, referentes de la Colectiva Feminista La Revuelta de Neuquén, para que nos asesoraran a las docentes mujeres acerca

de cómo manejar la situación, de cómo volver armadas a las aulas con los estudiantes y a la unidad, ante el ojo vigilante de la policía, que seguía juzgándonos cuando solicitaban en reuniones con funcionarios educativos, que se privilegiara designar a docentes masculinos a las cárceles de varones.

Era notable que la acusación a la profesora y la crítica a la situación que la atravesaba, parecía salpicarnos a todas las docentes. Los debates pasaban por cómo se había perjudicado a la institución y cómo algunas se sentían perjudicadas y juzgadas, incluida gran parte de las colegas. Parecía dejarse de lado el hecho que la profesora se encontraba en real peligro de muerte, siendo víctima de violencia, ella y su círculo íntimo:

Eso sigue siendo para mí una cosa para pensar. Desde lo institucional, el abordaje que nos hicieron Las Revueltas en ese momento, la auditoría interna, pero después desde lo relacional-afectivo, lo estrictamente pedagógico. Yo era una de las que sostenía en ese momento que la profe había roto el acuerdo pedagógico, que había incumplido y que eso nos perjudicaba a todas y a todos, pero que pese a eso había que resguardarla. Y otra gente que también pensaba que se había roto el acuerdo, ni siquiera podía contemplar la situación personal de ella. Era como “vos te la buscaste”. (C.C)

Lo que nos brindó La Revuelta fue contención acerca de lo que estábamos experimentando, pero además arrojó cierta luz para desmadejar, no solo lo que nos pasaba con la situación puntual, sino también con todas las situaciones que se daban en la institución, desde las relaciones con nuestros pares varones, con nuestros estudiantes, y lo que generó con la policía, los miedos que pesaban sobre nosotras, las hostilidades representadas en nuestros cuerpos femeninos; pudimos ser más conscientes sobre los mandatos, estereotipos y las miradas imperantes en relación a nuestro cuerpo y nuestra tarea en el contexto carcelario, y cómo estos pesaban en nuestras subjetividades. Una de las compañeras que participó de la serie de encuentros que hicimos con La Revuelta escribió en la devolución final:

Desde el comienzo nos hicieron sentir que el espacio era necesario. Ética y políticamente, confié en que sus intervenciones nos aportarían en develar esto que nos estaba ocurriendo. Nos acompañaron en redefinir nuestra demanda, llevándonos a problematizar desde una mirada crítica el lugar de nosotras mismas y nosotras inmersas en la Institución, no alejándonos del “problema” sino involucrándonos, colaborando en que lo podamos mirar desde otras ópticas posibles, desconocidas hasta el momento. Llevándonos a lugares inciertos,

incómodos, haciéndonos cargo de que lo que pasó fue un “producto” de prácticas viciosas que hasta nosotras mismas reproducimos muchas veces. ¿Cómo nos estamos construyendo como mujeres, trabajadoras de la educación en este contexto tan adverso donde los cuerpos son cosificados cotidianamente? ¿Qué planteos estamos obligadas a hacernos desde el lugar que ocupamos? ¿Qué batallas le damos a los discursos heteronormativos, homofóbicos, estigmatizadores de nuestrxs pares? ¿Cómo posicionarnos desde la panza del monstruo que es la cárcel, sin disociarnos como mujeres?

El trabajo que hizo una pequeña parte de las docentes de CEPI con La Revuelta (varias dejaron de asistir a los encuentros que se realizaron, por la incomodidad que les generaba trabajar algunas cuestiones vinculadas a la sexualidad y a nuestros cuerpos sexuados ingresando a la cárcel) favoreció a que con el correr del tiempo este grupo se posicionara con mayor convicción para trabajar en torno a las jerarquizaciones que existían entre varones y mujeres, los discursos machistas que circulaban informalmente, los pactos de poder entre docentes varones y estudiantes varones, explícitos e implícitos, e incluso sobre el tratamiento y el lugar privilegiado que se le debía dar a las percepciones propias y de les otros en el marco de pensar vínculos laborales más cuidados e igualitarios. No solo era dar lugar a los sentires en torno a la cárcel, sino también a los efectos que ésta producía al cuerpo docente, en la reproducción de ciertos códigos, lenguajes, conductas propias del lugar que, por la cotidianeidad, eran apropiados por algunos docentes que naturalizaban correrse de algunos límites que nuestra función nos marcaba, corrimientos que solo eran cuestionables si las causantes eran mujeres.

Las Revueltas nos llevaron por un camino desprejuiciado, corriendo el foco para poder visualizarnos como parte de la solución de los malestares, o al menos de revisarnos como mujeres situadas en un contexto adverso, revisar el acontecer instituido para ubicarnos desde otro lugar instituyente, repensar nuestras prácticas docentes y qué lugar nos damos para denunciar y evidenciar los discursos machistas que rigen en este contexto. (Y.H)

Esto implicó en varias docentes, sobre todo las docentes mujeres, un resquebrajamiento en las formas de ver la educación en cárceles, produjo una cierta desidealización de algunos estudiantes, cierta desilusión, pues nos percatamos que aquellos estudiantes que no entraban dentro del arco de ofensores sexuales o feminicidas también podían ejercer o habían ejercido violencia de género, por más que en ese momento estuvieran por otro motivo detenidos. Empezamos a pensar con mayor profundidad nuestras implicancias con

el espacio y con nuestros accionares y esto produjo movimientos al interior del colectivo docente; algunos decidieron dar un paso al costado y dejar la ECPL; otros necesitamos buscar nuevas formas de construir con nuestros compañeros y con nuestros estudiantes. Lo que la experiencia nos había enseñado es que, fuera cual fuera la forma de darnos esa construcción con los otros, no podía ser posible si no tenía un enfoque de género.

En suma, la ocurrencia de una situación disruptiva marcó un antes y un después para el colectivo docente, del que podríamos haber salido muy dañados, sobre todo las docentes mujeres, si la situación no hubiese sido abordada en clave de género y acompañada por una colectiva feminista de la zona, que trajo claridad a los acontecimientos y a nosotras mismas. Quedaron instaladas preguntas fundamentales: ¿cómo propiciar abordajes relativos a la ESI si los mismos docentes no tenemos nociones claras al respecto? ¿Cómo hacerlo si los accionares y las prácticas cotidianas estaban minadas por la ausencia de perspectiva de género?

Volviendo la mirada ahora hacia los talleres con estudiantes del contexto, cabe mencionar dos experiencias: la primera de ellos titulada “IDENTIDADES” se llevó adelante en la unidad 11, entre agosto y noviembre de 2013 en el marco de los Planes de Mejoras Institucionales (PMI) para las escuelas secundarias argentinas. Surgió como resultado de la inquietud feminista de dos compañeras que indagaron los modos de ser varón en la unidad 11.

Lo trabajamos con la profe de Biología y lo circunscribimos a un proyecto de plan de mejoras, y quedó como un taller a contraturno, de dos a cinco de la tarde, una vez a la semana. Fue durante un cuatrimestre, con dificultades, con inasistencias varias en el 2013. Queríamos hablar de masculinidades, pero sabíamos que no iba a entrar ese nombre, por eso le pusimos de Identidades. De hecho, se anotaban porque llevábamos almuerzo. El taller les daba la posibilidad de salir en contra turno, que estaba bueno para los estudiantes, pero trabajamos cosas que no sé si fueron más para nosotras que para ellos, porque tenía que ver con cómo se sentían, qué tipo de masculinidad representaban, si eran conscientes de eso, qué les pasaba con relación a sus afectos y relaciones, con lo monogámico, con los contratos sociales establecidos. (C.C)

El taller, pensado en esos términos, tuvo una afluencia dispar entre los que se habían inscripto (recordemos que era un taller de PMI, por ende, no era obligatorio, además de que tenía un cupo limitado de personas que podían estar dentro de un aula) y también eran

dispare los modos en cómo lo tomaban los estudiantes, a los que la charla sobre algunos temas les era difícil.

Al taller fueron muchos de pabellón 1. W era súper rupturista con algunas cosas, bailaba cuarteto, bailaba con los otros, los sacaba a bailar o iba con la pinza de depilar y le sacaba a otros pelos de las orejas. Hablábamos de eso, de sus orígenes. Ahí C. contó que su mamá era trabajadora sexual. De alguna manera lo decía orgullosamente, no lo decía mal, pero se notaba que había mucha complejidad en eso. A los “viejos” les costaba mucho. Eran muy machistas, algunos marcadamente, pero estaban dispuestos a conversarlo. (C.C)

La docente señala que faltó un cierre: *“hubiese sido bueno si eso tenía continuidad, más que para una aproximación a la temática, si a partir de ahí lo hubiésemos evaluado para ver cómo interfería en nuestra práctica, cómo trabajarlo y por qué”*.

Fue una experiencia corta (solo duró un cuatrimestre) que no llegó a ser sistematizada como para ser tomada o reelaborada pedagógicamente a futuro de manera institucional. Pero, aunque fue una experiencia breve, fue una de las primeras veces en que se habló y trabajó sobre masculinidades en la unidad 11 en un contexto escolar, lo que significó también la certeza de que era posible pensar pedagógicamente estos temas al interior de las unidades, sobre todo en unidades de varones, como más adelante se empezaría a hacer. La otra experiencia fue el primer TALLER DE GÉNERO que se implementó en la unidad 16 de mujeres. Este fue producto de la decantación de los primeros talleres implementados entre los años 2008 y 2014 con el fin de acompañar a las mujeres detenidas que se encontraban en una situación de extrema vulnerabilidad. Por entonces, la intervención intersectorial de instituciones de la órbita provincial - Consejo de la Mujer, Secretaría de Derechos Humanos, Salud, Dirección de Población Judicializada y Educación- ofrecía talleres que incluían propuestas educativas, recreativas y artísticas que canalizaban las demandas, y que, a su vez, funcionaban como veedurías externas de las situaciones de violencia denunciadas en esos años dentro de la unidad. Si bien carecían de perspectiva de género, sí estaban pensados desde un enfoque psicosocial y del resguardo de la salud mental, lo que permitió que muchas de las demandas y situaciones que en ese espacio se socializaban, comenzaran a ser pensadas también en clave de género.

En los años 2014-2015, algunos cambios de gestión política en varios de los estamentos gubernamentales involucrados en los talleres provocaron su discontinuidad, por lo que, en el 2016, y ante la creciente demanda de las propias detenidas hacia la escuela, que era

la institución que mayor presencia había tenido, se constituyó el primer taller de género en el marco de los PMI, a cargo de las compañeras del equipo técnico de CEPI secundaria. Se trataba ahora de una propuesta ya exclusivamente canalizada por la escuela y pensada como una suerte de continuidad a lo empezado en los talleres realizados hasta el 2014, para colaborar en los procesos que muchas habían comenzado respecto de apalabrar la experiencia de ser mujeres detenidas. Lo que habían propiciado los talleres anteriores fue la posibilidad de que ellas pudiesen ir narrando, a través del juego, de la poesía, del canto, del teatro, muchas de sus experiencias vitales, de la experiencia de ser una mujer detenida, de las cosas y afectos ansiados, perdidos, amados. Lo que se planteaba como un desafío con este nuevo taller, era intentar desarmar el andamiaje en el que se fueron construyendo las vidas de estas mujeres, profundizando en los aspectos de por qué llegaron a estar detenidas, permitirse repensarse y reconocerse en compañía de otras mujeres, en las lógicas heterosexistas y estereotipadas, para poder rearmarse y enfrentar las situaciones que se les presentaban en su encierro. Como señala Y.H:

Con el taller empezamos a construir con las chicas que estaban muy alejadas de la perspectiva de género. Ahí creo que empezamos a encontrarle la vuelta a la ESI. Pudimos inscribir, por ejemplo, la afectividad como una parte importantísima de lo que les pasaba a las pibas. (Y.H)

N.N, también partícipe de la experiencia, señala que

Lo que nos unió para hacer el taller fue ser unas feministas medio solitarias en una época en la que ser feminista no estaba bien visto. En el taller de género, vino años después la palabra feminismo. Eso me gusta. No entramos con los tapones de punta a decir vamos a dar un taller feminista. Dijimos vamos a dar un taller, a ver qué sale, y en la práctica se construyó un espacio feminista. (N.N)

El taller de género se mantuvo hasta el 2021, año en el que se realizó una pausa, en tanto se empezaron a configurar las propuestas pedagógicas que incorporaban la ESI en todas las asignaturas, propuestas que las talleristas, como parte del equipo técnico de CEPI media, acompañaron en el armado y la puesta en práctica.

En los testimonios recogidos sobre las experiencias en Unidad 11 y en Unidad 16, me resulta significativo resaltar algo que aparece como una estrategia pedagógica, que es la elipsis de la alocución directa a trabajar cuestiones como masculinidades o género desde una perspectiva feminista, entendido como algo que podía generar una barrera entre les estudiantes y los temas que se querían proponer. Las elipsis como estrategias de abordaje

pedagógico estarán presentes permanentemente en nuestro contexto, en el afán de conseguir la atención y predisposición antes que el rechazo de la propuesta.

Si bien los talleres que se dieron en Unidad 11 y Unidad 16 podrían pensarse como dos instancias aisladas en esos años, lo cierto es que son antesala de lo que luego fue la propuesta de institucionalización de la ESI como herramienta conceptual, no sólo para reflexionar sobre nosotros y nuestras prácticas educativas en contextos de encierro de forma transversal a todas las asignaturas, también para algo que se fue haciendo legible con el tiempo: hacer de la ESI un derecho exigible por nuestros estudiantes, aún con las resistencias que ello trajera.

“Es ley, hay que enseñar con perspectiva de género”.

Los talleres de masculinidades en la unidad 11 y de género en la unidad 16 fueron los primeros intentos escolares de pensar problemáticas o situaciones que tenían que ver con la ESI, que hasta ese momento no tenía lugar en las escuelas de las cárceles. Me permito recordar que en sus inicios la ESI había sido resistida y que las diatribas hacia ella dirigidas no eran exclusivas de nuestra escuela.

Su implementación había suscitado la oposición de sectores de la sociedad, eclesial y conservadora⁶¹ (Baez y Fainsod, 2016, 2018; Morgade *et. al.*, 2018, Reybet y Bonaccorsi, 2020). Estas posiciones

responden a la instalación en el debate público de pedagogías antiderecho, en tanto universalización de posiciones morales particulares [...] plantean el terror y la responsabilización de todos los males de la sociedad a aquellas miradas que no se conjugan con su idea purista de “familia” (patriarcal). Luego se ocupan de desinformar, mentir, confundir, tergiversar (Morgade *et. al.*, 2018, p. 17 y 18)

Estas voces han incidido fuertemente, no sólo en los accionares de los estamentos ejecutivos, que tuvieron avances y retrocesos en relación a la construcción de lineamientos curriculares o programas de implementación a lo largo de todo el territorio nacional, sino que también sembraron dudas en las familias y les mismos docentes.

⁶¹ Un ejemplo, es la repercusión que tienen estas voces en los medios regionales y nacionales, que reproducen discursos como el de un artículo firmado por Jorge Bosco, de la Fundación 20 de noviembre, en el diario La Voz de Mendoza, en el que sostiene que la ESI es ideología anticientífica, en tanto

“la educación sexual integral” en nuestro país ha adoptado en la práctica la ideología de “género”, una teoría moderna donde la identidad sexual del hombre es asumida como una “construcción cultural y subjetiva”, y ya no –como tradicional y científicamente se sabe– como una distinción biológica y objetiva entre los sexos. [...] Esta moderna teoría sobre la sexualidad humana no tiene nada de ciencia y, por el contrario, tiene mucho de ideología (Diario La Voz, edición digital, 19/07/2018. Las comillas se encontraban en el artículo).

Si partimos de la base de que las leyes por sí mismas no modifican necesariamente la realidad de las personas, que la internalización de las mismas y sus efectos comprensivos no son un hecho que ocurre porque se sancionan, sino que hay una serie de elementos que operan para que las leyes se efectivicen en la cotidianeidad, y que éstas disputan su sentido y su aplicabilidad en el quehacer diario (Segato, 2017, Reybet Bonaccorsi, 2020), es lógico comprender que la LESI no se aplica por sí misma si no se difunde y socializa, si no se trabajan y apropian sus contenidos y si no se insta a su aplicabilidad de manera colectiva. Entonces, podemos comprender que nuestra escuela comenzara el proceso de trabajar la ESI recién en los últimos años de la década de 2010 cuando las compañeras que advertíamos que la ESI con perspectiva de género era el camino para pensar la institución, a nuestros estudiantes y a la cárcel, fuimos cada vez más y empezamos a disputar políticamente en los espacios institucionales los sentidos de la práctica, el rumbo político pedagógico de la ECPL.

“El 2015 es bisagra”

Como señala Y.H, *“el 2015 es bisagra”*, pues en ese año acontece el primer “Ni una menos”. Se puede considerar que a partir de ahí se empezaron a producir prácticas ligadas a las formas de construir propias del feminismo, cristalizadas en acciones concretas:

Quizá sin decir “nos está uniendo el feminismo”, cuando nos juntábamos a hablar la inquietud era esa. En un momento queremos hacer un taller de arte con perspectiva de género y lo que se le cuestionó a Y.H fue qué tiene que ver el arte con el género. Entonces empezamos a accionar. Me acuerdo de algunas intervenciones concretas como intervenir el espacio. Llegaban los profes y estaba todo empapelado con papelitos que decían, por ejemplo “¿Quién limpia el baño en tu casa?” o cosas por el estilo. Siempre interpelando a los varones. Pero no era fácil. Me acuerdo que en ese momento fueron B. y vos que vinieron a decirnos “gracias por esto”. (N.N)

Antes del 2015, las acciones del grupo de profesoras que empezó a interpelar las conductas machistas que en cada espacio de trabajo se manifestaba, eran prácticas feministas aun cuando no fueran reconocidas como tal por ellas mismas. Como reflexiona N.N *“Tengo prácticas y pensamientos, cosas que me hacían llenar de odio y detecto ahora que era un odio feminista, pero la palabra apareció después. Muchas prácticas nuestras que eran feministas en ese momento no las nombrábamos como tales”*.

A partir del 2015 se empiezan a constituir los cimientos de las primeras acciones para movilizar en los compañeros cuestiones que estaban implícitas, que pululaban en los pasillos, en las charlas informales acerca de situaciones dentro y fuera de las cárceles que impactaban en la dinámica institucional y a nivel personal, pero que no eran abordadas y que se podían pensar a partir de los lineamientos de la ESI y sus puertas de entrada.

Creo que pasó por habilitar también. "Pasó esto ayer en la 11, ¿no vamos a hablar con los docentes a ver cómo están, no vamos a traerlos acá?". Recuerdo cuando se suicidó Silvi⁶² en la unidad 16. Dijimos "acá vamos a hacer algo a como dé lugar, no podemos seguir como que no pasó nada, vamos a hacerle lugar a esto". Se articuló con Salud, con el centro de suicidio y armamos una jornada (N.N).

Habilitar la palabra y, a través de ella, los sentires, las molestias, enojos, frustraciones, miedos, dudas, fue un proceso que implicó mucho trabajo hacia dentro de la institución. Abordar cuestiones inherentes a lo que nos sucedía en clave de género, entendiendo que es una categoría analítica "que pretende dar cuenta de cómo representaciones dominantes, hegemónicas organizan el mundo de la sexualidad, de los afectos, de los roles sociales, y de la personalidad" (Segato, 2018, p. 28), plantear cuestiones desde esta perspectiva y en sintonía con los propósitos de la ESI, posibilitó que se comenzaran a generar espacios que antes no eran posibles siquiera pensarlos.

El primer Ni Una Menos en Argentina, en 2015, y el primer paro de Mujeres, en 2016, reforzó aquello que se venía gestando entre algunas docentes mujeres, que empezaron a plantear trabajar con la ESI como herramienta para analizar y comprender ciertas situaciones de la cárcel. En el proceso, algunos profesores demandaron que esos espacios fueran construidos por el grupo de colegas mujeres: *"un profe nos dijo, che, por qué solo les dan el taller a las mujeres. Como éramos las feministas parecía que nos tocaba hacer todo lo relacionado con género"*, señala N.N. Es decir, como en las cárceles de varones no se estaban haciendo actividades relacionadas con cuestiones de género, se pretendía que las docentes feministas se encargaran de la tarea. N.N continúa: *"Ahí empezamos a increpar a los compañeros, 'a ver, ¿y nosotras por qué?, ¿y ustedes por qué no? Si es ley, hay que enseñar con perspectiva de género. Ustedes también'"*.

⁶² Silvina fue una estudiante que se encontraba en 2do año de la escuela de Unidad 16. El 9 de mayo de 2017 se ahorcó con una sábana en su celda. Tenía 25 años y una hija, que se encontraba a cargo de su familia. Hacía mucho tiempo estaba con un severo cuadro depresivo que sólo era tratado con ansiolíticos y depresores, con una asistencia psiquiátrica deficiente. Había intentado suicidarse en otras ocasiones: las marcas en sus muñecas y brazos lo atestiguaban. En todas las ocasiones, quienes la salvaron fueron sus compañeras de celda. La noche de su muerte, se encontraba sola y aislada, porque había tenido problemas con las otras mujeres detenidas. Esa tarde llamó a su madre, contándole lo sola y angustiada que se sentía. El sistema carcelario, aún en conocimiento de su cuadro, la aisló sin tomar recaudos de su persona, contribuyendo al desenlace final.

Esto hizo que empezáramos a pensar medidas más institucionalizadas tendientes a trabajar problemáticas de género, masculinidades y, asimismo, empezáramos a diagramar cómo incorporar los contenidos de la ESI en las planificaciones áulicas. El estar en la dirección de la escuela me permitió enmarcar y dar curso a esas demandas que se estaban presentando. Para eso, se propició que el equipo técnico del nivel, interesado en que se propiciaran acciones concretas para trabajar las masculinidades y la perspectiva de género en el marco de la ESI, se puso a la cabeza de las gestiones con diferentes referentes provinciales y nacionales que nos facilitaran algunas coordenadas de cómo organizar el trabajo institucional.

Algunas acciones tuvieron que ver con el acercamiento al equipo provincial de ESI de Neuquén, que hacía capacitaciones masivas para las distintas modalidades educativas, para que docentes de las distintas instituciones educativas se convirtieran, una vez capacitados, en replicadores de la ESI en sus escuelas. En los encuentros con el equipo, que en ese momento tenía de responsable a otra referente feminista neuquina, Graciela Soberón, una de las cosas que se cristalizó fue el casi inexistente trabajo de ESI en escuelas en Contextos de privación de libertad en todo el país⁶³, lo que implicaba construir propuestas situadas casi desde cero.

El nexa con el equipo provincial de ESI para mí fue clave en el proceso de construcción. Nos encontramos con un equipo que nos dijo “no tenemos ni idea, pero queremos pensarlo con ustedes”. De ahí surge escribir el cuadernillo, de ahí surge que nos empiecen a llamar a nosotras para formarnos, para formar equipos referentes. Surge que el equipo provincial de ESI tenga en cuenta de que existe Contexto de Encierro. Fueron muy importantes esas miradas. (N.N)

En 2016 fue importante la propuesta pedagógica que se generó a partir del módulo sobre Salud, en el marco del postítulo Especialización en Educación en Contextos de Encierro, especialización que había lanzado el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2010 para todas las jurisdicciones del país. En este módulo se hizo hincapié en tres ejes referidos al concepto de salud, prevención de adicciones y la LESI, lo que significó para algunos de nosotres el primer acercamiento a trabajar con el texto de la ley y los lineamientos curriculares que de ella emanan.

⁶³ A la fecha, solo se conocen cuadernillos con propuestas político-pedagógicas en torno a la ESI en las provincias de Córdoba (2015), Neuquén (2018) y Salta (2022). Hay, asimismo, algunas propuestas de trabajo para docentes de otras provincias argentinas, sin embargo, las únicas sistematizadas y de referencia para los trabajos posteriores son las tres arriba mencionadas.

Asimismo, en 2017 se estableció un primer contacto con un referente de ESI del Ministerio de Educación de Chaco, Lucas Tissera Campos, que había empezado a trabajar en su provincia con la ESI para Contextos de privación de libertad. Tissera Campos dio una capacitación con puntaje para el cuerpo docente de CEPI de todas las localidades de la provincia de Neuquén, que ayudó a darle marco a muchas de las acciones que se venían llevando adelante y para pensar las futuras acciones para la apropiación de la ESI. De este encuentro surge la iniciativa del Equipo de ESI provincial de que las docentes del equipo técnico de CEPI desarrollen un cuadernillo de ESI para ECPL en el año 2018, que enmarca al sujeto pedagógico, las posibilidades de la ESI y algunas estrategias didácticas que se empezaban a construir. Como señala N.N *“la tarea grande fue construir una ESI para acá. Construir una ESI en contexto de encierro. Ese fue el desafío, con la especificidad que tiene. Que es como la historia del CEPI. Todo hay que crearlo de cero”*. El trabajo sobre el cuadernillo de ESI tiene como tópico fundamental empezar a pensar la práctica a partir de la primera puerta de entrada a la ESI: la reflexión sobre uno mismo. Las puertas de entrada a la ESI son estrategias de análisis y reflexión potentes para la implementación de la misma en las escuelas. La primera puerta nos obliga a indagar en los prejuicios, preconceptos, en nuestro recorrido y saberes sobre la ESI para a partir de allí tomar las herramientas que esta nos brinda. Reconocer qué nos moviliza de los preceptos de la ESI, qué nos genera inseguridad o preocupación acerca del abordaje en las aulas y tener consciencia de hasta dónde uno está dispuesto a elaborar y donde necesita más andamiajes se vuelve fundamental para poder llevar a las aulas la ESI. Asimismo, esta puerta está directamente conectada a uno de los ejes de la ESI, el de valorar la afectividad, que pone en relieve las emociones como marcas que nos dan coordenadas para movernos y actuar en sociedad. Poner de relieve la afectividad como un modo de conocer a partir de la interacción de nuestro adentro con el afuera permite reflexionar sobre cuáles son esas huellas que nos han permeado y que configuran nuestras decisiones, nuestra sexualidad, nuestras creencias.

***“Como varones tenemos que repensar nuestras prácticas”.* Cuando los varones empiezan a pensar en clave de género.**

El trabajo hacia adentro del cuerpo docente consistente en reflexionar sobre los modos de vincularnos y las prácticas machistas, nos llevó a que en 2017 nos contactáramos con la dirección de masculinidades de la provincia, dependiente en ese momento de la Subsecretaría de Mujeres de Neuquén. Ante el planteo, organizaron una serie de talleres

para trabajar las masculinidades con el cuerpo docente, e incluso se nos extendió la invitación a unas "Jornadas de sensibilización en torno a las masculinidades" en el Auditorio de la Casa de Gobierno de la provincia, dictada por el psicólogo español Luis Bonino Méndez. Este autor acuñó en 1991 el término "micromachismo" para dar cuenta de "prácticas de dominación y violencia masculina en la vida cotidiana, del orden de lo 'micro', al decir de Foucault, de lo capilar, lo casi imperceptible, lo que está en los límites de la evidencia" (B. Méndez, 1996, p. 27).

La apertura a discutir la ESI tuvo sus resistencias. Así comenta N.N cómo vivió la experiencia.

Conseguir cupo para los compañeros con las instancias de formación, cuando vino [Luis] Bonino, convocar a los compañeros de la dirección de masculinidades. Nuestra estrategia fue no enojarnos, reconocer que era una ley que estaba hermosa pero que la realidad era otra, entonces había que empezar a invitar a los compañeros y compañeras de a poco. Empezar a articular con el equipo provincial de ESI para que nos diera el material, empezar los miércoles a meter un bocadito.
(N.N)

Por su parte, Y.H señala que "el taller de género nos dio materia prima para ir construyendo pequeños caminitos", y N.N agrega: "lo que nos enseñó es que con las compañeras iba a ser lo mismo. No servía de nada que llegáramos de feminazis⁶⁴. Si queremos una escuela feminista la vamos a tener que hacer con los que estamos y con lo que podemos aportar". La estrategia tuvo sus frutos y los planteos acerca de la ESI fueron ganando espacio en las reuniones y jornadas institucionales con docentes, ganando espacio también la posibilidad de pensar nuestros accionares desde una mirada reflexiva, que tuviera en cuenta el enfoque de género, lo que fomentó a muchos varones a revisar sus prácticas estereotipadas.

Un ejemplo de los cambios suscitados en los docentes varones fue lo que trajo aparejado el paro internacional de mujeres de 2018, luego de que el gremio docente neuquino, ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén), comunicara la adhesión al paro como sindicato. Las compañeras, en los grupos de WhatsApp, llamaron a la reflexión de los compañeros: "si ustedes también paran, nosotras, ¿a quién le

⁶⁴ Neologismo peyorativo para definir a feministas o partidarias de la visión feminista. Utilizado por sectores contrarios o en desacuerdo con los planteos que realizan, sobre todo algunos sectores más radicales del movimiento feminista, la palabra es una conjunción de las palabras "feministas" y "nazis", construyendo con esta última, una analogía entre los preceptos y modos del feminismo con los propulsados por el nacional socialismo, causante de los horrores del holocausto y la persecución judía. De esta manera, quienes acusan a las feministas de feminazis, se consideran víctimas perseguidas por el feminismo.

hacemos el paro?". Esto hizo que, a partir de ese 8M, algunos compañeros se autoconvocaran en la institución escolar para trabajar aspectos de sus propias masculinidades y los pactos machistas, propiciando instancias de reflexión poco habituales en los grupos de varones, en tanto que históricamente han sido prácticas propias de los grupos de mujeres, que, de hecho, en Argentina, urdieron el Encuentro Nacional de Mujeres (ahora transformado en Encuentro Plurinacional de Mujeres y Disidencias), para encontrarse, sentirse y pensarse.

El vicedirector de la escuela, C.D.C., realizó algunas consideraciones sobre la experiencia. Su testimonio da cuenta de primera mano cómo se configuraron esos encuentros entre varones y lo que en ellos produjo: *“En 2018 ATEN saca un paro y el cuestionamiento de nuestras compañeras era por qué ATEN saca un paro para varones y mujeres cuando el reclamo es justamente de las mujeres hacia toda la estructura patriarcal.”* Interpelados por el reclamo de las compañeras, los varones se convocan: *“Ir contra un paro no, pero si hay un paro establecido como un derecho, podemos empezar como institución educativa a habilitar nuestro espacio, a ver qué representa este 8M”.* Empezar a pensar qué representaba el reclamo implicaba sopesar que el paro *“no era algo abstracto que a nosotros no nos interpelaba, era como ‘qué loco lo que le pasó a aquella chica’ pero no estábamos en ninguna vereda, no nos hacíamos cargo de nada, entonces en un primer momento fue sentarnos a pensar qué nos está movilizand”.* De acuerdo a C.D.C, el encuentro fue interesante porque *“sin querer nos llevó a muchos a pensar cómo nos habíamos formado: los rituales desde la infancia hasta el paso por la adolescencia y llegar a ser grandes, que se habían sentido como un sufrimiento en lo que implicaba someterse a ser varones”.* En este punto, C.D.C remarca que *“costó hacerse cargo, porque cada uno hablaba desde un lugar de víctima, de qué me pasó a mí, y no desde el hacernos cargo de lo que nos están cuestionando”,* pero que sirvió *“como una posibilidad de hablar”* y para percatarse que *“no tenemos espacios para hablar de nuestras masculinidades; quizá a algunos les empezaba a hacer ruido los grupos de WhatsApp constituidos sólo por varones en donde se dan esos privilegios de enviar contenido, chistes sexistas, y algunos empezaron a problematizar incluso eso”.*

En el encuentro C.D.C señala que pudieron compartir algunas lecturas de Rita Segato, que les sirvió *“para tener una línea de interpretación, para entender esta estructura en la cual nosotros nos vamos constituyendo y cómo se van generando mecanismos de sometimiento hacia nuestro propio género.”*

Luego de ese primer encuentro se llevaron a cabo otros en los que *“la demanda era que no estábamos todos los varones, y que estaba bueno hacia el interior de la institución poder instituir los encuentros”*. A partir de allí,

Empezamos a hablar y reconocer algunos micromachismos. Ese título se lo damos ahora, pero era empezar a ver qué aspectos sexistas nosotros reproducíamos y no veíamos como tal. Hizo eco esto del silencio que se da entre varones, que no son necesariamente los que tienen actitudes machistas, pero sí participamos con el no decir nada, con el no opinar. Que las manifestaciones de poder y sometimiento tenían que ver con mensajes de varones hacia varones, la espectacularidad, entonces eso fue también otro planteo de empezar a pensarnos un poquitito.

En este punto, se deja de lado el discurso victimista, pues, como C.D.C considera, *“el contexto ayudó mucho porque de un año a otro es como que también teníamos más conciencia de algunas cuestiones”*.

Un suceso que también interpeló a los varones fue el femicidio de Cielo López, que los hizo replantearse algunas cuestiones *“al interior de nuestro grupo de pares, de la familia, también de nuestro lugar en la escuela”*. C.D.C señala aquí algo clave para la futura configuración escolar:

Empezamos a entender y profundizar sobre cuál es el alcance de la ESI de forma transversal, de cómo nosotros como varones tenemos que repensar nuestras prácticas, no solamente en nuestras propuestas áulicas, que ese fue un gran avance poder trabajarlo, sino también de repensar nuestros vínculos con varones, porque el 99% de nuestros estudiantes son varones. En el último encuentro que tuvimos hablamos puntualmente de tener compañeros docentes que mostraban una planificación atravesada por la ESI y otros ni siquiera sabían cómo armar una propuesta. Hay que decirlo, somos vagonetas, y la lectura que uno hace es que en la situación de privilegio que estamos, perderla no es grato para muchos compañeros varones, y me incluyo. Somos una generación donde nuestra masculinidad hace agua por todos lados, nos es incómodo y nos obliga a repensarnos.

Estos debates en el grupo de docentes varones son fundamentales para la conformación de un cuerpo docente comprometido con la tarea de pensar sus prácticas atravesadas por la perspectiva de género, pues, como señala el compañero, uno de los objetivos *“es que cada uno de los docentes varones pueda llevar propuestas al aula que tengan perspectiva de género que obligue a todos los varones de esas aulas a mirar sus masculinidades”*.

Se detecta en el testimonio del docente algo que es insumo necesario para el trabajo con la ESI: la determinación de algunos varones para vencer las resistencias de sus pares docentes a revisar sus propias conductas y prácticas. Esto se vuelve esencial ante la complejidad que implica trabajar sobre las conductas y prácticas machistas con les sujetos privadas de su libertad.

“Es parte de un derecho recibir educación sexual integral”. Las problemáticas en torno a construir la ESI en las aulas de la ECPL.

Lo que se comenzó a construir hacia el interior del colectivo docente era complejo de traducir al espacio escolar. Esto tenía múltiples factores. A la escasa información sobre los abordajes de ESI para adultes, pensar el trabajo de ESI con estudiantes privadas de su libertad y sus particularidades se volvía engorroso.

En 2019 nos propusimos transversalizar dentro de los contenidos curriculares de cada asignatura algunos ejes de la ESI. Esto implicaba poder plasmarlo dentro de las planificaciones, para lo cual tuvimos unos meses en el que trabajamos fuertemente el estado de situación de cada docente en relación a la ESI. Entre febrero y marzo un equipo de docentes que habían participado en las capacitaciones masivas de ESI en la provincia, confeccionó una encuesta que constaba de ocho preguntas relacionadas a si les docentes conocían la ESI y sus ejes, si veían posible dar o ya habían incluido contenidos de la ESI en el contexto, y si consideraban difícil abordarlos con personas que cometieron delitos contra la integridad sexual. Se incluyó también una pregunta relacionada a las violencias áulicas y si estas podían ser abordadas mediante ESI. En líneas generales, las respuestas reflejaron que, si bien todes consideraban que la ESI era necesaria (algunes afirmándose en la premisa de que es una ley y un derecho de les estudiantes, y como tal debe garantizarse), no todes pudieron conceptualizar la ESI ni conocían sus ejes. Las pocas personas que profundizaron en conceptos de la ESI o pudieron dar cuenta de experiencias áulicas trabajando con ESI (la mayoría no había abordado la ESI en las escuelas de la ECPL), pudieron, asimismo, conceptualizar acerca de las violencias en tanto prácticas naturalizadas en nuestro contexto, plausibles de ser leídas y problematizadas a partir de los ejes de la ESI. Al respecto, cabe señalar que esto fue uno de los grandes aportes colectivos, en tanto nos propicia coordinadas para trabajar las violencias dentro del espacio escolar.

Por otra parte, todes consideraban que sí podían dar ESI en sus asignaturas con todas las poblaciones, incluidas las personas detenidas por abuso, violación o femicidio, aunque

algunes, sobre todos les que consignaron no tener conocimientos de ESI o no pudieron dar cuenta de tales conocimientos en las respuestas, aun cuando decían conocerla, hacían la salvedad de que para ello necesitaban más herramientas o pensar el abordaje en conjunto con otros. Incluso hubo quienes respondieron que se debían dar los mismos contenidos a todas las personas, pero no ahondaban en las estrategias. Entre las respuestas, hubo una que se preguntó acerca del para qué darle contenidos de ESI a esa población y otra que señaló que elegía no trabajar con esas poblaciones, pues consideraba que no se sentía preparada en esa etapa de su vida para ello, ni para realizar aportes en cuanto a la ESI con esa población. Estas encuestas nos permitieron entender cuáles eran las problemáticas que se presentaban como difíciles de franquear, que sirvió para empezar a construir con los docentes algunas propuestas pedagógicas con los lineamientos de la ESI a partir de cada disciplina y serían plasmadas en las planificaciones. Asimismo, sirvieron de sostén para construir un dispositivo pedagógico que se llevó adelante ese mismo año, para pensar el abordaje de las violencias en las aulas.

“La ESI es ponerle palabras a lo que está silenciado”. La ESI como herramienta para pensar las violencias dentro del espacio escolar.

Como se ha señalado anteriormente, en los últimos años se han recrudecido las situaciones de violencia física en la escuela. Las diferencias entre pabellones, entre bandas antagónicas, entre líderes que se disputan liderazgo muchas veces se dirimen en el único lugar en el que se cruzan: el aula. A comienzos del ciclo lectivo 2019, ocurre un grave episodio de violencia entre estudiantes de dos pabellones de la unidad 11 dentro del espacio escolar; ante la necesidad de ahondar en la creciente ola de violencia hacia adentro de las cárceles y sobre todo en nuestros espacios escolares, desde la escuela se decidió trabajar con los estudiantes partícipes del conflicto, que en otro momento hubiesen sido apartados del espacio escolar, en un proyecto que se denominó: *“Entreveradxs”, deconstruyendo significados en torno al espacio educativo*. Esto supuso el armado de un dispositivo pedagógico diferenciado con esos dos pabellones para que participaran en una serie de talleres, diagramados por los profesores a cargo de las distintas asignaturas, a lo largo de dos trimestres. La aprobación del año estaba sujeta, no sólo a que a fin de año pudieran rendir los contenidos específicos de las materias, que iban a trabajarse en el último trimestre, sino que acudieran a todos los encuentros de los talleres pautados. Los talleres estaban contruidos bajo los ejes de Derechos Humanos, Género, Violencia, Identidad, Institución Escuela, Institución Cárcel, Cooperativismo y

Salud. Estos ejes vectores tenían como objetivo reflexionar sobre los sentidos del espacio escolar en las cárceles, haciendo foco en las problemáticas que se encontraban en esa territorialidad y que eran causante de las situaciones conflictivas. A su vez, y cómo se puede apreciar, estaban dialogando directamente con los lineamientos curriculares de la ESI.

Yo entré el 10 de mayo de 2019, y justo en ese momento estábamos con los talleres del dispositivo pedagógico para trabajar con el género, la salud, la comunicación [...] Yo llevé a cabo el taller de “pensar las masculinidades y dónde aprendimos a ser varones”, ahí hubo un montón de cuestiones estereotipadas de los géneros que pudimos trabajar. Trabajar en un aula no quiere decir que los pibes van a dejar de ser homofóbicos, pero sí pudieron poner en palabra un montón de cosas que pensaban. Siempre es todo muy binario y en la ESI podemos mencionar otredades y disidencias, pero no vamos a ir con todo adentro de la cárcel. También porque es un proceso. (L.V)

Este dispositivo fue elaborado por las asesorías pedagógicas junto con los docentes y demás actores institucionales y lo que propiciaba era poder pensar en modos de habitar la escuela sin tapar la conflictividad, y sin tomar decisiones sostenidas en la exclusión de las personas que habían iniciado el conflicto, que son decisiones que estaban muy naturalizadas y amparadas por el sistema carcelario, que utilizaba esos mecanismos punitivos que se arbitraban en la escuela, para también quitarle beneficios o posibilidades a las personas involucradas en los hechos de violencia, generando una cadena de situaciones de vulnerabilidad y resentimiento en las personas privadas de su libertad que, en definitiva empeoraba la situación inicial.

Sostener el espacio de dispositivo fue complejo, porque, por un lado, los docentes debían planificar para una semana los contenidos curriculares de su materia para el grupo de estudiantes que no había estado en el conflicto (que continuaban con clases normalmente), y para la otra semana, el taller con el eje al que se abocarían, para el grupo que había generado la situación de conflictividad. Esto significó trabajar con “burbujas”, modalidad de trabajo con grupos de estudiantes por día o semana, que fue un recurso pedagógico muy utilizado durante el período más complejo de la pandemia por COVID-19 en todas las escuelas del país, pero que, en nuestro caso, se inició antes de 2020, y por razones muy diferentes a las sanitarias. Los talleres se llevaban adelante entre todos los docentes que compartían la franja horaria, que se reunían los miércoles para planificar las actividades.

Aprendí algo para mi nuevo de la modalidad de taller, de educación popular [...] Cómo a raíz de algo tan choto como una situación de violencia, no solo hicimos una modalidad totalmente distinta con un objetivo diferente, sino que también los vimos a los pibes de otra manera [...] es lamentable que haya que separarlos, yo no me podía resignar y me enoja y me duele que sea así, pero obviamente fue la única salida y esto de los talleres la verdad que me gustó hacerlo. Más allá que después tuvieron que rendir, los vimos en una situación totalmente relajados que en la escuela no suele ser así... poder ser más ellos mismos (M.E.D).

Los talleres ayudaron a poder pensar nuevos formatos de intervención escolar, algo que hasta el momento no se habían planteado por dentro de los resortes escolares tradicionales. Si bien esta experiencia fue desarrollada por una situación puntual y finalizó sin continuidad en el ciclo 2019, lo que propició fue la certeza de que pensar formas otras, distintas del formato en el que nos hemos formado, pueden generar mayores posibilidades para la educación en cárceles.

Los pabellones que fueron intervenidos a partir de la propuesta de taller hicieron muchas reflexiones que nos sirvieron para pensar variados aspectos de la práctica. Incluso hubo situaciones que se suscitaron y que dieron material para pensar las cuestiones de ESI:

Lo primero que hicimos tuvo que ver con entrar con perspectiva de género para abordar las situaciones problemáticas que se habían dado. Fueron oportunidades para charlar acerca de los límites de cada uno y las cosas que están en juego. Creo que esa fue la primera vez en la II en que yo escuché cosas como “qué voy a hacer si me zarpó⁶⁵ las zapatillas”. Fue entender que alguien estaba desactivando ese silencio de por qué está todo mal entre ellos, por qué la única respuesta es la violencia. Alguien lo puso en palabras. Y aunque pareciera menor era hasta convincente: ¿cómo no lo iba a cagar a piñas si le zarpó las zapatillas? Y ahí entender la escalada de violencia. Me parece que la ESI, si uno la entiende como algo amplio es siempre eso, ponerle palabras a lo que está silenciado y que motiva acciones que no tienen corazón. Acciones desde el odio o el resentimiento. (T.M)

El relato del docente nos plantea algo que aparece como necesario en la ESI y que es apalabrar las experiencias, lo que nos pasa, lo que nos duele. Como señala el apartado sobre ESI para el ciclo orientado del Diseño Curricular Jurisdiccional del nivel secundario en la provincia de Neuquén, es necesario

⁶⁵ En lunfardo implica propasarse, cometer una falta de respeto. Aquí la falta de respeto es el robo de las zapatillas.

(...) desarrollar la solidaridad, la escucha, la toma de decisiones y el respeto, nociones sobre lo público y lo privado, a **poner en palabras lo que nos pasa por el cuerpo**, pero también a registrar y respetar las necesidades y deseos de las y los otros, de manera de no vulnerar los derechos de otras personas. Asimismo, el poner en diálogo los conflictos o tensiones presentes en las relaciones interpersonales no implica anularlos, sino que habilita el poder abordarlos, ya sea para llegar a acuerdos o **para explicitar desacuerdos, desde el diálogo y sin la utilización de las violencias, y en caso que se produjeran que no haya silencio pedagógico** (2019, p. 219. Las negritas son mías).

Estas cosas que surgieron a partir del dispositivo fueron posibles de llevar a las demás clases, a los demás grupos y en algunos casos trajo aparejadas reacciones que, aún inesperadas y violentas, son salidas que se pueden aprovechar para reforzar las posibilidades de la ESI.

Un tipo, super enojado con esto de trabajar el tema de la violencia machista en el aula y poder pensar sus propias acciones, se me empacó completamente, y me terminó diciendo, “¿sabés qué? Yo soy femicida”. “¿Y cómo te sentís con eso?”, le digo. Y empezamos a hablar, obviamente en su postura sumamente enceguecido, de que estaba bien lo que había hecho. Me molestó y me generó un montón de sensaciones en el cuerpo, pero pude hacerle frente a esa situación. Yo creo que me lo dijo con el sentido de confrontarme, de decirme, “mirá, estás dando un taller de violencia machista y femicidio y yo soy un femicida”. Porque me dijo, “¿y dónde está lo del ecosistema?” Y yo recuerdo que le dije, “mirá, lo que estoy hablando es parte de dos leyes, la ley de erradicación de la violencia contra las mujeres, y estoy trabajando en base a la educación sexual integral, es parte de un derecho recibir educación sexual integral en todos los niveles, así que yo estoy brindando un derecho”. (L.V)

Enfrentar este tipo de situaciones con determinadas poblaciones, como puede ser en este caso una clase sobre un femicidio con femicidas, quizá sea lo que mayores preocupaciones generan en el cuerpo docente y por la que no todos se sientan con herramientas para abordar algunas cuestiones de la ESI.

Agradezco que hay leyes que nos amparan para trabajar, porque muchas veces pasa que tenemos miedo de trabajar ciertas cosas en el aula con cierta población, por el temor a cómo reaccionarán. Muchos profes quizás no lo trabajan por el temor de llevar algo disruptivo a la cárcel, o temor a incomodar y nadie quiere salir de la neutralidad y plantear cosas distintas. (L.V)

Otro de los aspectos que pudieron ser cristalizados con el correr de los años y el trabajo en relación a la ESI, fue que las violencias machistas, que *a priori* identificábamos con nuestros estudiantes condenados por violación o femicidio, estaban presentes en las historias de vida de quienes estaban detenidos por otros delitos.

Hice un cambio de actividad sobre el 3 de junio⁶⁶ en primer año A y hubo resistencias y las mismas reacciones homofóbicas y de acoso callejero que con el primero B, el grupo de delitos sexuales. Sabemos que es distinta esa escuela, pero las respuestas fueron las mismas. Estas cosas atraviesan a los pibes, los acosos, las violencias hacia las mujeres, sus machismos, sus micromachismos, la homofobia, la transfobia. La verdad que no sentí mucha diferencia. Los pibes que no están penalizados por cometer violencias hacia las mujeres han cometido miles de violencias hacia las mujeres. No estar por esa causa no significa que no lo sigan haciendo. (L.V)

Esto, que parecería una obviedad, fue algo que costó desarmar al interior del cuerpo docente, que, como anteriormente mencioné, le tiene un aprecio especial al “pibe chorro”. Sin duda eso se empezó a desmadrar cuando sucedió la situación de violencia de género descrita en un apartado anterior por parte de un estudiante a una colega, en 2013, y se fue definiendo con los años, con la reflexión situada al respecto de las circunstancias de nuestros estudiantes.

Es cierto que hacemos una diferenciación entre quienes están por delitos sexuales y los que son población común, pero algo que hay que tener en cuenta es que el pibe que está por un delito contra la propiedad también ejerce una masculinidad hegemónica, violenta, y eso hay que trabajarlo. Incluso se trata de una masculinidad reforzada dentro de la cárcel, los mismos chicos te dicen que ahí sobrevive el más fuerte, el más poronga⁶⁷, y para demostrarlo tenés que ser macho, ejercer cierto tipo de violencia que comúnmente es la violencia física. Hace poquito pasó que un estudiante le habló muy mal a una profe. La profe se puso mal, se largó a llorar, pero cuando vos hablás con él, te dice “pero yo no le falté el respeto”. Y quizá no le faltó el respeto, pero no quiere decir que no haya sido violento. Nuestros estudiantes, en donde se desenvuelven, no lo pueden ver. Realmente no se dan

⁶⁶ Fecha en la que se conmemora el surgimiento del Movimiento “Ni una menos” en Argentina. El 3 de junio de 2015 se realiza la primera marcha convocada bajo el lema “Ni una menos, vivas nos queremos” en repudio a las violencias machistas, cuya mayor crueldad se representa en los femicidios.

⁶⁷ Modo coloquial, propia de la jerga carcelaria, que indica jerarquía. Ser el más “poronga” es ser el mejor, el que más poder físico detenta.

cuenta de sus violencias. (L.F)

No hacer silencio pedagógico ante estas situaciones que se dan en el aula no ha sido fácil y aún nos debemos la sistematicidad. Pero existen cada vez más intervenciones docentes tendientes a no dejar pasar situaciones de violencia verbal o de acoso entre estudiantes o hacia docentes, que en otro momento se hubiesen tomado como chascarrillos o formas “normales” de relacionarse con otros, y es muy importante cuando esas intervenciones las hacen los varones, como una forma de empezar a romper los pactos machistas entre pares.

Ha habido situaciones que me interpelaron a hacer algo, ponerle palabras a lo que estaba pasando, porque lo que estaba pasando para mí tenía relación con esas jerarquías montadas sobre el abuso y la humillación, sobre todo. Un día lo sentí así y entonces lo hablé con todo el grupo. Es algo basado en un orden que es artificial en principio, que está funcionando porque lo sostiene una minoría. Y muchas veces la actitud frente a esa minoría es de expectación, sólo de mirar actitudes, posturas y comportamientos que lo que hacen es poner a unos encima de otros y para hacerlo terminan acallando, oprimiendo, silenciando. (T.M)

Estas cuestiones que nos atraviesan como ECPL, que forman parte del entramado articulado de violencias machistas que constituyen el sistema heteropatriarcal y colonial en el que estamos insertes, aunque nos afectan y nos sacuden, pueden ser leídas y desmadejadas a partir de pensar todas nuestras problemáticas desde una ESI con perspectiva de género.

CAPÍTULO 7.

LA ESI COMO APUESTA POLÍTICO- EDUCATIVA PARA PENSAR LA ECPL.

“Acá no hay nadie deconstruíde, todos estamos en proceso de” (L.F)

ESI para el encuadre de nuestra práctica.

Una de las acciones más complejas de construir en nuestra escuela es la referida al establecimiento de nuestros espacios, límites y alcances como institución y como individuos que representamos a esa institución, a fin de darle claridad y sostén a las prácticas. En este sentido, uno de los límites que se ve siempre difuso es en relación a las causas de los estudiantes, acerca de qué informaciones son necesarias para nuestra tarea y cuál no.

En el apartado sobre las causas de los estudiantes varones di cuenta de algunas de las diatribas que se dan en el seno docente. Quizá no haya posibilidades de generar consensos en relación a las necesidades individuales de los docentes respecto a lo que nos pasa, sobre la conveniencia o no de leer las notas periodísticas y la búsqueda de las causas en internet, o la indagación profunda sobre los aspectos esenciales de estas; sin embargo, se pueden hacer algunas consideraciones.

En primera instancia, señalar que hay informaciones de lo carcelario relevantes para todos los docentes. Es el caso de las relativas a relaciones tensas entre estudiantes, o diferencias entre pabellones, que son informaciones que nos las formalizan la institución carcelaria y pueden darnos margen para configurar algo importante en el espacio escolar: el cuidado. Esto, en un espacio como el carcelario, de alguna manera subvierte el orden que propone esa institución. Saber que puede haber conflictividad entre grupos, conocer los motivos, o prepararse para desactivar esa conflictividad forma parte de una configuración escolar que prioriza el cuidado de estudiantes y docentes.

Por otra parte, en relación a las informaciones sobre las causas, es la misma configuración de la institución carcelaria, que tiene pabellones o módulos específicos para determinados delitos, la que nos procuran una idea general de las situaciones judiciales de los estudiantes que concurren a la escuela. Estas informaciones producen reacción y se convierten en condicionante para el trabajo áulico, pero es posible analizarlas en los espacios institucionales, donde se elaboran y montan los mecanismos necesarios para acompañar a los docentes y las actividades en las aulas, anclándonos en los lineamientos de la ESI. Distinto es cuando las informaciones circulan de manera informal, como

comentarios, en principio, inocentes, muchas veces movidos por el morbo que genera tener cierta información sobre los estudiantes y su situación judicial.

Nosotros y nosotras estamos situados y situadas en el espacio de escuela. El vínculo que se genera, los sentimientos que se generan, todo está situado ahí. Por eso es importante, y es parte de nuestra salud mental, no involucrarnos en las causas y la razón de ser tiene que ver con el encuadre. Vos estás ahí para ofrecer algo que tiene que ver con la educación. Nosotras en el taller trabajábamos historias de vida y jamás preguntamos por una causa. Y si surgía trabajábamos con la ESI, nos preguntábamos qué tiene que ver esto con los derechos, qué tiene que ver con lo que te pasa a vos en lo afectivo. Ahondar demasiado es un camino muy fácil de tomar y es un riesgo que implica una vigilancia permanente. No perderte en la cárcel, no perder nunca de vista que vos estás en una escuela. (N.N)

Considerando estas deliberaciones, el foco de la ESI estos últimos años, pandemia mediante, ha estado puesto en reconocer lo que nos pasa con el espacio carcelario y sus configuraciones, como punto de partida desde donde pensar nuestras planificaciones y propuestas pedagógicas. Hacerlo también favorece al cuidado del espacio, de nosotres mismos y de nuestros compañeres.

ESI para una escuela posible de configurarse como una experiencia *queer*.

He mencionado la condición extraña y particular de la ECPL a lo largo de la tesis. Esto, en algún punto nos permite a pensar modos propios de construirla, que incluso pueden ser leídos desde las perspectivas de las teorías *queer* aplicadas a la pedagogía. Sin duda, discutir contra los discursos machistas imperantes en la cárcel supone deconstruir los preceptos heteronormativos desde los cuales se han construido. Por ello, poner en discusión los mandatos que allí se encuentran, se configura como una oportunidad para pensar estrategias apelando a los estudios decoloniales y *queer*, que de alguna manera nos hablan e interpelan.

[...] pensar una pedagogía *queer/queer* impugna el diseño de una respuesta totalizante y única, desafiándonos a enfrentar la obstinada pregunta interruptus de la normalidad, que pone en escena lo extraño y raro del locus de la normalización y sus formas de subjetivación gestionadas por la blanquedad del mundo occidental, la heteronormatividad, el monoculturalismo del Estado, la mercantilización de la vida. En la formulación y práctica de una pedagogía *queer* se ponen en cuestión los marcos de reconocimiento y legitimidad de lo que va a ser considerado humano en

el propio saber que ponemos en juego [...] Esto implica considerar el carácter inconcluso e incompleto de los sujetos tanto como de la pedagogía (val flores, 2013, pp. 236-237).

Ser docente en cárceles tiene algo de *rara avis in terra*, y esta inscripción en la rareza puede ser leída desde las teorías *queer*. Bernini (2018) señala que estas son “ejercicios de ontología de la actualidad, actos de insubordinación y de desobediencia a través de los cuales sujetos indóciles toman distancia del régimen de poder y saber que define y gobierna su sexualidad, y por tanto de sí mismos” (p. 116). Esta definición de alguna manera dialoga con nuestra tarea, en tanto que la escuela en cárceles está permanentemente puesta en cuestión, en tanto que existe a fuerza de nombrarse y reafirmarse en una institución cuyas lógicas totalitarias nos consideran una anomalía, aun cuando ni el propio sistema educativo con sus dependencias sepa bien ni qué somos ni a dónde pertenecemos. Por esa cualidad contingente, me aventuro a pensar la ECPL y nuestra tarea como una experiencia *queer*: subvertimos un espacio como el carcelario, con normas y regulaciones totalitarias, en las que lo educativo no ha sido contemplado sino dentro de su misma estructura total. Desde ese punto de vista, el paradigma educativo afincado en el derecho humano y social con perspectiva de género, se torna peligroso. Hacer una ECPL con perspectiva de género es mirar distinto, pues es descubrir detrás del prejuicio y el temor, vidas que son posibles de ser reconocidas, descubrir en lo que se considera raro y anómalo, potencia. valeria flores (2007) señala que

Partiendo de que la teoría queer/cuir no es un corpus homogéneo y coherente de contenidos, sino un conjunto de reglas y dinámicas metodológicas útiles para leer, pensar e implicarse en la vida diaria [...] Ejercitarse en la experimentación de un pensamiento pedagógico-político articulado por una perspectiva queer/cuir [...] llama a resistir las prácticas normales y las prácticas de la normalidad reflexionando y alterando los códigos de los procesos de normalización no sólo sexo-genérica, sino también racial, corporal, nacional. (pp. 216-217)

Flores nos invita a pensar la teoría *queer* (una teoría cuir, como ella misma denomina, anclada en este sur en el que estamos inscriptes y desde el que ella escribe) aplicada a lo escolar, para dar cuenta de aquellos otros que han quedado fuera de los circuitos de lo normal/esperable. Lo que asumo *a priori* es que, pensar la ECPL y nuestras prácticas pedagógicas a partir de las lecturas de teoriques *queer*, se puede convertir en una propuesta metodológica interesante en nuestro contexto, ya que puede darnos los anclajes teóricos necesarios para reflexionar sobre la práctica en el territorio carcelario, atravesado

por tantas complejidades, asumiendo la “anormalidad”, asumiendo la rareza como parte constitutiva de nuestra identidad. Así como señala Deborah Britzman (2016), la teoría *queer* ofrece “métodos para imaginar la diferencia en sus propios términos: como eros, como deseo, como las bases para una politicidad. Es una articulación particular que nos devuelve a prácticas de cuerpos y a cuerpos de prácticas” (p. 18), y continúa: “ofrece a la educación técnicas para crear sentido y remarcar aquello que descarta o no puede siquiera soportar conocer” (p. 18) en un “intento por exceder las heridas del discurso para que todos los cuerpos importen” (p. 30).

Nuestres estudiantes, y nosotres mismas estamos atravesades por heridas discursivas históricas que nos han ubicado en ciertos lugares, que nos han condicionado y muchas veces constreñido. La ECPL se hace lugar a la fuerza en los espacios carcelarios, *a priori* inhóspitos para el quehacer escolar, instituyéndose de un modo marginal a la superestructura carcelaria, y trabaja con personas que se cree deben ser tratadas, como si algo en ellas estuviera mal y hubiese que extirparse, controlarse, remediarse. Ante esto, parece ser necesario discutir con los relatos homogeneizadores de los sujetos que allí se encuentran, relatos que no dan cuenta de sus particularidades ni circunstancias, intentando inscribirnos, tomando las palabras de Donna Haraway (1995), en “una epistemología y una política de los posicionamientos responsables y comprometidos” (p. 338) con quienes son los sujetos del acto pedagógico. Leemos desde estas teorías, profundiza el diálogo con las pedagogías decoloniales, pedagogías desde las que nos inscribimos, en tanto éstas, como señala Catherine Walsh (2014)

Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación. Así se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte —y retomando y parafraseando a Alexander (2005)—, como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. (pp. 65-66)

Les sujetos con quienes trabajamos, atravesades por la institución carcelaria, con sus violencias que moldean y van forjando su subjetividad en la necesidad de adaptarse, nos obligan a correr de las formas tradicionales, en tanto que sostenerlas no nos permiten desentrañar las complejidades de dónde estamos insertos como escuela, y tampoco nos permiten ver con claridad quiénes son nuestros estudiantes. Como señala la docente L.F

“nuestro rol pasa por asegurar esas herramientas que les han sido vedadas por sus historias de vida, que puedan interrogarse por qué han llegado hasta ahí, si es natural que hayan llegado a la cárcel, las decisiones que tomaron, de dónde vienen, a qué aluden”. La docente señala que como escuela debemos discutir con los preceptos que indican como lógico o natural que la cárcel sea el destino inexorable de algunos. *“Hay un sentido común, incluso entre los pibes mismos que te dicen yo era un pibe de barrio, es normal que caiga acá, y es en estas charlas que surge la pregunta, ¿es tan normal que vos como pibito de barrio caigas acá?, y ahí: ¿quiénes habitan las cárceles?, ¿cuál es la gente que llega?”*.

En ese sentido, la apuesta pedagógica puede ser pensada a favor de reflexionar sobre los sentidos de la cárcel, o como señala la docente pensar *“qué hizo que exista una institución como es la cárcel, que lleguen determinadas personas, que la vida dentro de la cárcel sea de tal forma, y que la realidad es una construcción, que, si las cosas son de una forma, pueden ser de otra”*. Trastocar las performáticas hegemónicas, incomodar estructuras rígidas y estancas, construir formas otras de habitar un suelo lodoso como lo es el carcelario, quizá sea una manera de construir una escuela más amable para nosotres y nuestros estudiantes. *“Los estudiantes me dicen, ‘las cosas acá adentro son así, las cosas en el pabellón nunca van a ser distintas’. Y cuando son distintas todos se empiezan a alarmar, tanto ellos como los polis, entonces, creo que nuestro trabajo va en esa línea”* (L.F).

ESI para una educación popular con perspectiva decolonial como aliada

Preguntarnos qué nos sucede con nuestros estudiantes, desde miradas que alojen también lo que nos hace mal, lo que nos conmueve y las resistencias que se juegan en nuestros cuerpos para a partir de ahí ver de qué manera les brindamos educación, ha sido un paso necesario de dar, porque nos ha permitido ensayar posibles respuestas. En ese sentido, la Educación Sexual Integral es sin dudas una herramienta que nos brinda un marco conceptual desde el cual abordar estas cuestiones que nos interpelan.

Algo que es propio del contexto es que en la cárcel trabajamos con cierta certeza. Trabajamos, entre otros, con aquellos que violentaron y violentan el cuerpo de otros. Trabajar con esos estudiantes implica sopesar qué nos ocurre a nosotres mismas con ellos. Es buscar la potencia pedagógica en esos sujetos y sus actos que nos desencajan y que a veces tiran por la borda lo planificado.

Nos decía Bonino frente a la pregunta de cómo trabajamos con violadores y femicidas: ustedes tienen que trabajar con ustedes mismos. Acá hay gente que le está poniendo el cuerpo todos los días y hay que poder acompañar a los que acompañan. Y en eso la ESI fue un camino. Yo siento que nuestras jornadas de los miércoles están totalmente atravesadas por la ESI. Fue un proceso de construcción largo, pero en nuestras jornadas está siempre la puerta de entrada de qué nos pasa. Qué nos pasa, valoramos la afectividad, pensamos entre todos estrategias, siempre la perspectiva de género está. (N.N)

Es clave pensar la ESI desde lo que nos produce en el cuerpo el hecho educativo en la cárcel, así como poner en valor la afectividad para a partir de ella pensar nuestra tarea. Los modos de hacerlo son los que hoy estamos empezando a configurar. Por ello aunar las teorías *queer* con posicionamientos desde una mirada decolonial y la educación popular, nos permite también acercarnos a andamiajes posibles para abordar nuestras prácticas. Las compañeras entrevistadas dan algunas claves del proceso:

Trabajar la ESI es un proceso que lleva tiempo, que no podés ir directo al grano, sobre todo por eso, si las cuestiones de género ya tienen resistencia en el común de la sociedad imaginate ahí adentro. Siempre decimos “acá no hay nadie deconstruíde, todos estamos en proceso de”. Por eso las claves son estas, no ir al choque, ir de a poquito. (L.F)

En ese sentido, como señala L.F, si bien “*nuestra planificación e intenciones van enmarcados en la ESI, con los pibes se puede dar otra cosa. Vamos a escuchar esta canción, desde la música qué significa, o desde la literatura. Buscar otras palabras*”. Así las estrategias se ponen en juego. “*Yo, por ejemplo, doy críticas a la razón, objetividad, neutralidad. Esto de que todo lo que vemos es objetivo, ¿es la visión de quién? No necesitás decir la perspectiva feminista critica la objetividad y el punto de vista del varón. Son estrategias que una va encontrando*”.

Los debates pedagógicos y epistemológicos que se han traducido en la incorporación/supresión de contenidos, enfoques y perspectivas tendientes a pensar a las, los y les sujetos educativos, inevitablemente han traído aparejado un agón dentro y fuera de las aulas, que ha llevado a que prevalezca un modo de hacer y pensar la educación por sobre otro, aunque también ha implicado una convivencia entre corrientes de pensamiento. Una de las disputas en el campo de la pedagogía se ha producido con la irrupción de las perspectivas críticas, y dentro de estas la educación popular, con Paulo Freire como uno de sus impulsores. En líneas generales, esta pedagogía sostiene que la

enseñanza no es un proceso neutral ni descontextualizado y que, de hecho, tampoco debería pretender serlo. La conceptualización de la pedagogía crítica tiene como finalidad transformar el sistema educativo tradicional en particular, para incentivar cambios en la sociedad en general. Esta pedagogía, asimismo, ha dado lugar a que en su seno se incorporen, entre otras, las perspectivas decoloniales y de género que dan cuenta de sus preocupaciones en torno a una enseñanza que discuta los preceptos europeo/blanco/masculino/heteronormativo-céntricos⁶⁸.

L.F alude a las herramientas que nos brinda la educación popular:

Como perspectiva de trabajo, no solo como paradigma, te permite, a partir de la charla pedagógica, posicionarte desde otro lugar en tu rol docente. Nadie niega que tengas un saber que esté aprobado, pero la educación popular permite encontrar otras formas que a veces el formato escolar, como categoría teórica, no te lo permite [...] la educación popular ayuda a entender a la educación en un sentido más amplio, a interrogar al formato escolar que condiciona por cuestiones de formato institucional, de normativa, etc. Y permite también interrogarnos a nosotros mismos sobre los fines de esa educación. Por eso es tan interesante la pregunta ¿es posible llevar adelante la educación popular al interior de lo que es el entramado de la educación pública?

La educación popular permite un modo de construir que toma en cuenta al sujeto pedagógico por encima de todo. Y.H señala que en nuestro contexto “*el material te lo dan las pibas y los pibes*” y N.N agrega, “*si entrás de una a un aula donde hay femicidas y planteás trabajar violencia de género, lo más probable es que haya rechazo*”. Pensar en el sujeto pedagógico implica un desafío. L.F sostiene que “*como docentes de escuela pública estamos muy formateados y hay que hacerse cargo. La educación popular invita a que educar no sea transmitir cierto contenido socialmente válido, sino, sobre todo con estos pibes, es ver un poquito más allá*”.

En este sentido, algunos ya han empezado a incorporar a la práctica las experiencias propias de los estudiantes, para desmenuzar los andamiajes culturales en los que nos hemos configurado. Esto produce cada vez más conexiones entre los saberes específicos

⁶⁸ En las últimas décadas se ha jerarquizado al modelo crítico con el advenimiento de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) y los lineamientos curriculares que a partir de ella se desprenden. Esto no quiere decir que al interior de las escuelas los preceptos de esta pedagogía se hayan cristalizado, pues no dejan de estar muy cercanos los resabios de la última dictadura militar que tuvo una cierta continuidad en la década de los años 1990, atravesados por políticas de corte neoliberal, además de encontrarse aún muy enraizadas las formas tradicionales de enseñanza y sus mandatos enciclopedistas, homogeneizadores, dicotómicos y pretendidamente objetivos.

de cada área del conocimiento con los contenidos específicos de la ESI. Transversalizar estos conocimientos, tomando como material de insumo los intereses y conocimientos de nuestros estudiantes, no solo enriquecen la discusión, también favorecen a que nuestros estudiantes se pongan en valor y puedan problematizar sus creencias, sus prácticas o incluso sus modos de pensar la escuela sin que ronde el fantasma del rechazo a esos contenidos, a la vez que nos enriquecemos nosotros mismos.

Trabajo con experiencias que sean cercanas a los pibes y a las pibas para poder analizarlas, para poder estudiarlas. Trabajo con cosas que sean de la barda, de la meseta para analizar, en mi caso, la biología, desde un lugar situado, que tiene que ver con nuestro territorio, que es conocido, para pensar las identidades que conocemos. Por ejemplo, trabajamos con el petróleo y los petroleros, qué pasa con esas identidades petroleras, que pasa con las tareas del cuidado, en hacer reflexiones que sean más cercanas, para pensar qué pasa con estas masculinidades, qué pasa con las mamás que están cuidando a esos hijos, que están solas, qué estigmas se reconocen en torno al petrolero. Así estamos trabajando una ESI realmente integral con los problemas. (L.V)

Pensar las propuestas áulicas con esta impronta no es una tarea sencilla. Como señala la docente M.E.D

Me llevó tiempo entender la ESI. Y ahora me doy cuenta de que no es tan difícil. Yo he trabajado con canciones, mensajes, publicidades con distintos tipos de violencia. Siempre me da la impresión de que me falta, reconozco que me cuesta cómo enganchar con la materia, hay cierta resistencia, yo me siento quizá poco preparada. (M.E.D)

La transversalidad de la ESI a todas las asignaturas es algo que tenemos que trabajar constantemente, haciendo frente a todas las incertidumbres que nos genera, y retroalimentándonos de lo que sucede en las aulas y con nuestros pares.

La perspectiva de género nos tiene que atravesar a nosotros mismos, porque si no ¿cómo voy a enseñarla? Eso es lo principal, ver qué me pasa a mí en el cuerpo y tener esos lentes teóricos, porque absolutamente todo podemos pensarlo desde esta perspectiva. Para que la perspectiva nos atraviese tenemos también que compartir lecturas y diálogos con otras personas. Las cosas no se construyen de un momento a otro. (L.V)

Por otro lado, en tanto conocimientos y prácticas en proceso de construcción, estamos en un momento bisagra para precisar el horizonte de la ESI con perspectiva decolonial y de

género en nuestra escuela. Es que está próximo a implementarse el Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Secundario (2018), que ha tenido varios puntos de interés, como lo es el marco general, sociopolítico y pedagógico que establece que el currículo “se inscribe en los enfoques de la Sociología Crítica del Currículum, los Estudios sobre el Pensamiento Decolonial, los enfoques de Pedagogías Críticas, de Derechos Sociales Exigibles y de Derechos Humanos” (p. 4). Dentro de estos enfoques se hace hincapié en la centralidad que cobra la perspectiva de género para “garantizar mecanismos y herramientas que deven las injusticias y toda subordinación de los sexos” (p.5), y, desde esa perspectiva, la garantización del cumplimiento de la ESI:

Es responsabilidad del colectivo docente generar propuestas pedagógicas que garanticen la enseñanza de la educación sexual integral en las escuelas.

En este sentido, hay que pensar, cuestionar y modificar las construcciones sociales que se reproducen en la relación entre escuela, géneros y sexualidades. Esto también democratiza la institución educativa para darle sentido y cuidado a una parte muy significativa de la experiencia humana (p.6).

La manera en que se concretó la construcción del currículo escolar de nivel medio propició la reflexión y producción participativa y colaborativa del colectivo docente, y dio lugar a que los diversos contextos escolares de nuestra provincia con sus distintas preocupaciones pudiesen verse reflejados en la propuesta escolar. Asimismo, lo que reafirmó fue algo que les docentes habíamos olvidado: la noción de que podemos constituirnos como productores legítimos de conocimientos, conocimientos que están inscriptos dentro de una sociedad, que responden a ciertos poderes y que discutirlo es algo que podemos y debemos hacer en las escuelas.

ESI para seguir construyendo escuela.

Ese es el camino que estamos haciendo como educadores de CEPI en este último tiempo, con la tarea que nos hemos dado acerca de pensar propuestas de abordajes de la ESI.

No sé si hay una manera. Las maneras las fuimos armando, no hay nada dicho con la ESI, las sexualidades son múltiples, se construyen con múltiples atravesamientos y eso hay que abordarlo. [...] A veces no hay modos de hacerlo con las poblaciones que trabajamos, como que nos desborda, pero eso se construye ahí. (Y.H)

En este sentido, las proposiciones que plantean algunos docentes representan formas posibles de construir estos conocimientos en nuestro contexto, sobre todo entendiendo

que hay aspectos cruciales en la conformación de la estructura patriarcal, colonial y carcelaria que como escuela debemos interpelar.

A mí me parece que la clave de lo decolonial aporta un montón para el contexto, particularmente me amplió el panorama de intervención la incorporación de la racialización, del sistema racializante, en particular a nuestro contexto le aporta porque se pueden trabajar las identidades desde estos otros lugares. Y me parece que esto hay que incorporarlo en este tándem entre clase y géneros o sexo-género. (C.C)

En este sentido, considerar un abordaje de la ESI para las unidades de varones orientada a la reflexión en torno a las **masculinidades** entre pares y, por otro lado, un abordaje de la ESI en la unidad de mujeres diseñado bajo la premisa del **empoderamiento**, resultan propuestas que problematizan situaciones concretas.

Asimismo, continuar con el trabajo en torno a las vinculaciones entre pares docentes y los modos de hacer institucionales es una parte fundamental del trabajo con la ESI, para desterrar prácticas discriminatorias y violentas por razones de sexualidad y de género, que a su vez contribuyan a pensar al “cuerpo como territorio de experimentación y como archivo afectivo desde el cual desprender la normatividad” (Porta y Ramallo, 2022, p. 12). En relación al trabajo hacia adentro del colectivo docente una docente da algunas claves:

Con les profes es necesario disputar un poco los espacios de poder en tanto y en cuanto no incorporen las líneas de trabajo de la perspectiva. Disputar porque sean espacios inclusivos, que se trabaje desde la visibilidad de la desigualdad y a partir de ahí poner el foco en encontrar espacios de problematización, de práctica cotidiana. (C.C)

El trabajo de lo identitario y la perspectiva de género permitirá conceptualizar e interpelar las miradas misóginas y machistas que circulan en el espacio escolar, así como aportará al otro objetivo que se propone para el trabajo en las unidades de varones, que tiene que ver con la conformación de las masculinidades en el territorio carcelario y en otros espacios de socialización. Al respecto la docente C.C reflexiona

Trabajar masculinidades desde la mirada de la responsabilidad de quiénes son los que cometen las aberraciones, y en nombre de qué. Entendemos que, siguiendo en esto a Segato, dirá que es en nombre del par. Entonces ver cómo se puede empezar a desnaturalizar eso, o incomodar al menos. Trabajar lo racializante, desde los estereotipos, desde los deseos, la construcción de los deseos. Lo que hay que poder

definir es el horizonte desde el cual te parás. Para qué. Para qué incorporar que hay cuerpos con colores distintos, qué significa eso, cuál es el sentido de ponerlo sobre el tapete y trabajarlo. Yo creo que parte del sentido es la aceptación. La aceptación es la comprensión de la desigualdad y asumir que hay desigualdades que las establecen o las generan aún estos sujetos que viven desigualdades estructurales. (C.C)

El trabajo con las masculinidades hegemónicas es uno de los aspectos que en la ESI se pueden abordar desde los diferentes ejes, pues debemos considerar que es uno de los problemas más serios que como sociedad tenemos. Scharagrodsky y Andrada (2001) señalan que “si como ha afirmado S. de Beauvoir ‘no se nace mujer se llega a serlo’, tampoco se nace varón se llega a serlo” (p. 1). Esto que está tan arraigado es lo que debemos empezar a desarmar entre nosotres y con nuestros estudiantes, pues como también señala el autor,

Si bien la masculinidad desde algunas perspectivas sociobiológicas se presenta o significa como ‘lo natural’, ‘lo pre-dado’, ‘lo neutro de significados’, es, en verdad, un efecto de la significación. Dicho en otros términos, no existe la condición masculina -como la femenina- por fuera de la cultura, el poder y el lenguaje. Parafraseando a Butler (2001), la masculinidad, al igual que los cuerpos y sus órganos, no existe por fuera de los discursos que le asignan ciertos sentidos y significados. (Scharagrodsky, 2007, p.268)

Scharagrodsky (2007) continúa:

La adquisición de la masculinidad hegemónica (y la mayor parte de las subordinadas) es un proceso a través del cual los varones eliminan todo un conjunto de sensaciones, afectos y necesidades. Esconder y suprimir ciertas sensaciones van construyendo un tipo de virilidad en donde las cualidades ligadas imaginariamente al universo femenino no tienen lugar y son rechazadas. En consecuencia, la identidad masculina nace de cierta renuncia a lo femenino. (p. 275)

Es menester entonces un abordaje integral sobre las concepciones y supuestos de las masculinidades en nuestros estudiantes, entendiendo que esas construcciones estereotipadas son las que han hecho que hagan uso de la violencia en sus múltiples dimensiones. En definitiva, estas masculinidades propician las violencias estructurales a las que estamos sometidos, que se nutren y retroalimentan a partir de la mirada de los pares que los atestiguan. Así lo explica Segato (2018)

El grupo de pares o cófrades, constituye, en términos sociológicos, una corporación. [Esto lleva] a afirmar que la primera víctima del mandato de la masculinidad son los mismos hombres, que hay una violencia de género que es intra- género, y que la violencia contra las mujeres se deriva de la violencia entre hombres, de las formas de coacción que sufren [...] de la lealtad a la corporación, a su mandato, a sus estructuras jerárquicas, a su repertorio de exigencias y probaciones, y a la emulación de una modelización de lo masculino encarnada por sus miembros paradigmáticos. Esto lleva a pensar que los hombres deben entrar en las luchas contra el patriarcado, pero que no deben hacerlo *por nosotras* y para protegernos del sufrimiento que la violencia de género nos inflige, sino *por ellos mismos, para librarse del mandato de masculinidad*, que los lleva a la muerte prematura en muchos casos y a una dolorosa secuencia de probaciones de por vida (p.48).

La ESI, entonces, tiene una doble matriz en el contexto carcelario de varones: primero, intentar desentramar los mandatos de masculinidad constituidos de cada estudiante y cómo estos dialogan con los de los pares y con la cárcel misma, y segundo, desmenuzar cómo esos mandatos operan en sus vidas, y específicamente cómo operan en la escuela, haciendo que las convivencias se tornen dificultosas y plagadas de violencia.

Me genera mucha expectativa y dudas cómo va a ser el espacio específico en contexto de encierro de ESI porque yo creo que los pibes y las pibas se ponen más duros cuando vas de entrada con el contenido. Las expectativas son muchas porque nos venimos problematizando un montón respecto a las masculinidades. No estoy pensando que los chicos salgan siendo aliados, con que se hagan una pregunta sobre sus masculinidades estoy satisfecha, porque la masculinidad es lo que sostiene toda esa estructura, es un método de supervivencia. Imaginate desarmar eso. (N.N)

Aunque es una apuesta desafiante, se vuelve urgente en la actual faceta de conflictividad en las cárceles neuquinas, para que nuestros estudiantes puedan pensar el espacio escolar como un espacio otro, en el que problematicen las lógicas carcelarias y los modos vinculares aprendidos.

Respecto al abordaje pedagógico en la unidad de mujeres, trabajar el empoderamiento como eje conductor se relaciona con las historias de vida de estas, mujeres atravesadas por distintas violencias a las que no siempre reconocen. La docente Y.H comenta que en la unidad “*está muy naturalizada la manera de vincularse violentamente. Las pibas estaban hechas mierda de las cosas que les habían hecho y ellas no podían ni identificar*

eso como una escena violenta”. Esto no es un dato menor si consideramos las palabras de Inés Colanzi (2015) que explica que existe

un continuum de violencias que las mujeres padecen y que es reiteradamente invisibilizado por los actores a los que se enfrentan en los distintos momentos desde su detención. Estas tramas de violencias previas al encierro son aspectos centrales para dar entidad política e histórica a las experiencias de las mujeres detenidas. (p.12)

Las violencias previas a la cárcel son claves para entender la situación de las mujeres que han sido coaccionadas o empujadas a situaciones límites; de ahí el abrumador porcentaje de situaciones vinculares de detención (Colanzi, 2015), en tanto la pérdida la libertad de muchas ha sido

siguiendo a sus parejas, siendo cómplices de padres y hermanos, resolviendo violentamente una situación de maltrato familiar, víctimas o victimarias, en relación con el varón, poniendo de manifiesto el desigual reparto de poder; la calificación laboral es menor que la del hombre, de niñas han debido ser madres de sus hermanos, siendo muchas de ellas madres en la adolescencia. (Colanzi, 2015, p. 17)

Las violencias, con diferentes nombres y caras a lo largo de sus vidas, sistemáticamente han reforzado el sostenimiento de vínculos dependientes y al sometimiento, en el que el maltrato y la subestimación son el común denominador, y que continúan en el encierro, con el destrato y el abandono de su círculo íntimo y la violencia institucional propia de las instituciones de encierro. Señala nuevamente Colanzi (2015): “El modo de subordinación de las mujeres en el encierro reproduce condiciones y lógicas de subordinación que responden a la operatoria del sistema patriarcal (Femenías, 2008) que se evidencia tanto en el accionar judicial, como en el tratamiento penitenciario” (p.5). Si lo deseable para la ECPL es garantizar un derecho humano que contribuya a un proceso emancipatorio de las personas, uno de los objetivos de trabajo con las mujeres bien puede girar en torno a contribuir con procesos colectivos que les permitan realizar una lectura distinta sobre las situaciones de desigualdad y vulnerabilidad que viven o han vivido, analizar su propia historia, y hasta reconstruirla.

La potencialidad de la ESI sigue siendo explorada en nuestro contexto, sin embargo, como señala Bustelo (2020),

la ESI se cuele en la cárcel para habilitar responsabilidades colectivas y herramientas de cuidado como estrategias de supervivencia. Es un capital con el

que se cuenta, se sobrevive y se le disputa sentido a la cárcel al poner el saber, el deseo y el afecto en términos de resistencia y derechos. (p.9)

Pensada en esos términos, la ESI se vuelve, para la ECPL, una apuesta pedagógica necesaria.

CONCLUSIONES

A lo largo del proceso de tesis, nutrido conceptualmente de las teorías feministas, de género y de la perspectiva decolonial, pretendí aportar algunas claves de interpretación acerca de las dos instituciones que se pusieron en juego, cárcel y escuela, vinculadas a partir de la ECPL. La narrativa escolar como estrategia de investigación y de escritura me permitió, a partir de datos y episodios claves de nuestra vida institucional en cárceles, ir tejiendo una trama en torno a lugares donde, tanto los relatos como mis anotaciones, ubicaban a distintos protagonistas del quehacer cotidiano, principalmente docentes y estudiantes de nivel medio de la escuela de la Modalidad ECPL: el CEPI. En esa diada pedagógica, incorporé también a los agentes penitenciarios, a quienes les he procurado un lugar en el guion como partícipes necesarios del entramado escolar.

A lo largo de los capítulos fui acercando algunas respuestas a los interrogantes planteados. La descripción del aspecto edilicio y la revisión del marco normativo, la caracterización de la población carcelaria, la reconstrucción del cotidiano escolar entramado en la lógica carcelaria, los desafíos que representan para la docencia las problemáticas existentes, comunes o específicas según estemos ante detenidas mujeres o varones, nuestras incertidumbres en tanto docentes ante situaciones que acontecen en nuestro propio cuerpo cuando estamos en presencia de filicidas, feminicidas, abusadores sexuales o que ejercieron o ejercen algún tipo de violencia de género, constituyeron aproximaciones sucesivas a un objeto complejo.

Al ensamblar las voces de las entrevistadas con mi propia voz, fui estableciendo coordenadas acerca de los acontecimientos escolares, incluyendo la historia pedagógica que nos constituye como cuerpo docente en un contexto específico como el carcelario. Al dejar plasmados los imponderables que nos rodean, nuestra práctica, difícil de ser delimitada, se revela en movimiento, en constante búsqueda y mutación, en pos de una propuesta educadora de la mano de la ESI.

El proceso interpretativo de la experiencia de la ECPL que he realizado contempla, indefectiblemente, las emociones como portantes de huellas indelebles que se inscriben, a su manera, en las corporalidades de los sujetos cuyas existencias transcurren entre la institución carcelaria y la escuela en la cárcel. Como sostiene Ahmed (2015), las emociones forman creencias y son frontera y superficie de conocimiento, mediadas, a su vez, por el lenguaje. En ese sentido, al ocupar un lugar central en mi trabajo, las emociones producen lecturabilidad del mundo carcelario. Al permear el relato de los

entrevistades, ampliaron el panorama desde donde fue posible desnudar las lógicas operantes en las unidades de detención, los rituales que marcan el pulso de la vida en el encierro y sobre cómo esas lógicas irrumpen, conviven y limitan el pleno ejercicio de la educación como un derecho.

En este punto, retomar el concepto de precariedad (Butler, 2010) se hace necesario, tomado éste como parámetro para entender las circunstancias de quienes habitan las cárceles, cuya falta de redes de contención sociales y económicas vulnera su existencia y continúa haciéndolo en el encierro, dejándoles más expuestos a daños, a la violencia e incluso a la muerte. También el concepto amplía las matrices de interpretación sobre nosotros mismos como docentes inmersos en espacios de encierro. Nuestras particulares condiciones laborales con las complejidades que se presentan en aulas marcadas por las violencias hablan de que la precariedad también nos alcanza.

La violencia ha sido sin dudas un punto central en esta tesis en tanto se configura como ordenadora del espacio carcelario a partir de sus muchas y muy variadas formas. No sólo la violencia que se exhibe en la cárcel ha supuesto una herramienta de poder para mantener un cierto orden basado en el punitivismo, sino que al mismo tiempo el aparato carcelario ha propiciado la reproducción de masculinidades hegemónicas violentas.

La autonomía escolar se ve afectada cuando las violencias y, sobre todo, la administración de esas violencias dentro de las unidades de detención produce resquebrajamiento y desacuerdos insoslayables que como docentes padecemos, sobre todo en los últimos tiempos, en los que la escuela gira alrededor de las violencias del espacio carcelario que, en ocasiones, nos acercan peligrosamente a posiciones político pedagógicas con sesgo punitivo, que en la cárcel todo lo impregna.

La actual convulsión y violencia que azota las prisiones neuquinas y las lógicas de intervención punitivista que despliegan los distintos sectores implicados en la administración carcelaria, revelan una coyuntura difícil para profundizar en los aspectos de la ESI que como colectivo docente hemos logrado definir. Así quedó demostrado en los últimos capítulos, en lo que se dio cuenta de la necesidad de ciertas condiciones pedagógicas y del análisis del terreno en el que actualmente nos encontramos, un terreno cada vez más empantanado. No obstante, estoy convencida que volver una y otra vez a los ejes de la ESI resulta fundamental. No sólo porque contribuye a pensar los problemas que se nos presentan como escuela dentro del contexto carcelario desde los postulados que nos presenta, sino también que lo que en este espacio acontece está anclado en

disposiciones del aparato estatal construidas para segmentar, clasificar y castigar a los cuerpos que se escapan de los marcos de normatividad constituidos.

Nos urge desarmar e intentar desmontar estas prácticas para dar lugar a procesos conscientes que perduren en el tiempo y contribuyan a la emancipación de las personas privadas de su libertad. El proyectarse más allá de las rejas que les separan de la vida en sociedad, nos permitiría también a nosotres docentes, como sujetos que transcurrimos cierto tiempo en esa cotidianeidad, darle sentido al hecho de educar allí donde es fácil caer en el sinsentido.

Las preguntas se siguen disparando: ¿cómo construir mayores consensos en el seno de estructuras fuertemente militarizadas, arraigadas en modelos conservadores, machistas?, ¿cómo dotar de autoridad frente al aparato carcelario a la docente/directiva mujer cuando el interlocutor validado suele ser el docente/directivo varón, o donde aspectos como la gestión y la seguridad resultan incuestionables? ¿Cómo hacer lugar a los sentires cargados de frustración, enojo, dolor que traen nuestros estudiantes? ¿Qué hacemos como docentes para enfrentar las situaciones disruptivas que acontecen en las aulas que nos dejan paralizadas en la incertidumbre? ¿Cómo salir de eso sin caer en el punitivismo que impregna el ambiente ante situaciones violentas?

Todas esas preguntas se han cristalizado a lo largo del proceso de tesis, y continúan siendo elaboradas más allá de este trabajo, sobre todo teniendo en cuenta que la punición, el método que dio vida a las instituciones carcelarias para hacer valer las reglas propias de un sistema capitalista y patriarcal, es un método usual para solucionar conflictos en distintos ámbitos de la vida en comunidad, en un proceso que suele ser selectivo, arbitrario y que se nos presenta a veces como la única herramienta con que contamos como sociedad. En consecuencia, los abordajes de ciertas situaciones que se nos presentan en las aulas de las escuelas en la cárcel requieren de mucho análisis que demandan tiempo y esfuerzo, pues es fácil caer en acciones punitivistas cuando éstas están al alcance de la mano, cuando la institución carcelaria las ofrece como la opción más rápida para terminar con el problema, cuando los tiempos y las normativas escolares nos apremian, y es justo reconocer, muchas veces cedemos a esas presiones.

En ese difícil contexto, al documentar lo no documentado, en la tesis puse en valor acciones docentes que buscan alternativas no punitivas al interior de la escuela. Rescatarlas del olvido, resignificándolas y reelaborándolas, nos sirve para pensar horizontes posibles que nos permitan construir estrategias que conduzcan a modos de habitar las aulas de manera distinta al cotidiano de los pabellones.

Probablemente no haya respuestas a todos los interrogantes que me he hecho a lo largo de este trabajo y a los que en parte vuelvo en estas palabras finales; en todo caso lo que sí ha propiciado es continuar haciéndome preguntas que colaboren a pensar en la ECPL con perspectiva de género. La ECPL se cuele por esos lugares en los que era impensado que se pudiese dar el hecho escolar, es una presencia incómoda y extraña que irrumpe en el cotidiano rígido y estanco de la cárcel: modifica el paisaje y lo subvierte. Por eso planteo que la ECPL, a fuerza de inventarse, repensarse y alejarse de los cánones tradicionales, también tiene las posibilidades de lo *queer* y de la educación popular en su interior para ser explotados.

Espero se hayan advertido las múltiples paradojas con las que trabajamos. Al sistematizar algunos de los procesos que como institución nos han atravesado, desde una mirada en la que se encuentran presentes las teorías ya mencionadas, pretendí contribuir a la constitución de una escuela, cuyas prácticas institucionales estén atravesadas por una mirada feminista y con perspectiva de género, desde las que se piensen, no solo las problemáticas educativas que se presenten, sino también las intervenciones docentes que hagamos.

En el camino que implicó desmadejar mi escuela, su historia, la de les docentes que la hicieron y la hacen, así como los desafíos que nos atraviesan y las posibilidades a futuro, también encontré contenida una responsabilidad político-pedagógica por partida doble: para con mis colegas, con lo que ellos me han brindado, con lo que de ellos he tomado, con lo que he diferido en relación a la tarea educativa; y con mis estudiantes, que son quienes nos permiten y a la vez obligan a pensar nuestras prácticas, en tanto que en su condición están ubicados nuestros prejuicios, nuestras concepciones pero, por sobre todo, nuestras mayores apuestas pedagógicas y de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: UNAM.
- Almeda S., E. (2003). *Mujeres encarceladas*, Barcelona: Ariel.
- Almeda S., E. y Di Nello, D. (2017). Mujeres y cárceles en América Latina. Perspectivas críticas y feministas. *Papers: revista de sociología*, 102 (2), pp. 183-214.
- Ameigeiras, A. R. (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (Pp. 107-151). Barcelona: Gedisa.
- Amorós, C (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para la lucha de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Antony, C (marzo-abril 2007). Mujeres invisibles: las cárceles femeninas en América Latina. *Nueva Sociedad*, (208), pp.73-85.
- Apple, M. (2003). Comiendo papas fritas baratas. *Docencia*, (20), 47-55. Recuperado de http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas_fundamentales/1.%20apple%20educacion%20identidad%20y%20papas%20fritas%20baratas.pdf
- Báez, J. y Fainsod, P. (2016). Nuevas leyes, nuevos desafíos. *Redes De Extensión*, (2), pp. 6-26. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/2870>
- (agosto 2018). ¡Qué sea ley! Excusas, paradojas y desafíos de la Educación Sexual Integral. *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd)- FFyL-UBA*. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/BaezFainsod.pdf>
- Balza, I. (2014). Los feminismos de Spinoza: corporalidad y renaturalización, *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, (63), pp. 13-26.
- Baratta, A. (2006). *Criminología y sistema penal, compilación in memoriam*. Montevideo: Ed. b de f.
- Bauman, Z. (2005): *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernini, L. (2018). Elementos de teorías queer. En *Las teorías queer. Una introducción*. (Pp. 95-168). Barcelona/ Madrid: Egales.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En Piedrahita Echandía, C., Díaz Gómez, A., Vommaro, P. (Comps.) *Subjetividades*

- políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (169-190). Buenos Aires: CLACSO.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O no leas tan recto. *Revista de Educación*, 7(9), pp. 13-34.
- Brown, S. y Stenner, P. (2001). Being affected: Spinoza and the psychology of emotion. *International Journal of Group Tensions*, 30 (1), pp. 81-105. DOI: 10.1023/A:1026658201222.
- Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. URI: <http://hdl.handle.net/11336/82949>
- (agosto-diciembre 2020). Escenas de la ESI con mujeres cis y trans presas: cuidarnos, organizarnos, sobrevivir. *Praxis educativa UNLPam*, 24, (3), 1 – 14.
- Bustelo, C. y Míguez, M. E (2020). Investigación educativa y narrativas pedagógicas: aportes metodológicos para un campo en construcción. En *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, N°1 (3), pp. 211-229. DOI: [10.19137/praxiseducativa-2020-240311](https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240311).
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. (Trans. Bixio, A.) Buenos Aires: Paidós. (Obra original publicada en 1993).
- (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. (Trans. Moreno Carrillo, B.). Buenos Aires: Paidós. (Obra original publicada en 2009).
- Cabrera, M. E. (2010). *El trabajo del educador: Desafíos desde una práctica crítica, Módulo 5*. Colección *Pensar y hacer educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Carlos Fregoso, G. (2023). Aprendizajes sobre la enseñanza de la blanquedad en América Latina. En *Tabula Rasa*, (45), pp. 273-292. DOI: [10.25058/20112742.n45.05](https://doi.org/10.25058/20112742.n45.05)
- Clough, P. T., y Halley, J. (2007). *The Affective Turn. Theorizing the social*. Durham: Duke University Press.
- Clough, P. T. (2008). (De)Coding the Subject-in-Affect. *Subjectivity*, (23), 140-155. DOI: [10.1057/sub.2008.16](https://doi.org/10.1057/sub.2008.16)

- Centro de Formación y Capacitación Penitenciaria. (s.f). *Identidad institucional*.
 Dirección Institutos Policiales, Policía de la provincia de Neuquén.
 Recuperado de https://institutos.polneuquen.gob.ar/?page_id=2119
- Cimmino, K., Mulcahy, A. y Vergara, M. V. (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional 26.150*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Colanzi, I. (2015). Los varones con las penas y las mujeres con los chicos. Concepciones que sustentan las prácticas frente a las mujeres y el contexto de encierro punitivo. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://cdsa.academica.org/000-061/1179.pdf>.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F.M., Clandinin, D.J., Greene, M. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing The Intersection Of Race And Sex: A Black Feminist Critique Of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory And Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*, pp. 1-8. Recuperado de <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Cuello, S. V. (2016). *Cuerpo y filosofía. Apropiación del cuerpo de la mujer en occidente*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/180>
- Davis, A. (2017). *¿Son obsoletas las prisiones?* (trans. Adelstein, G.). Córdoba: bocavulvaria ediciones. (Obra original publicada en 2003).
- De Sousa S., B. (2018). Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas. En Meneses, M.P (compiladora). *Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño*. Buenos Aires: Clacso.
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta- Modelos de docencia, modelos de formación. *Educación*, 5(1), 30–34. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1555>.

- Escobar, A. (enero-diciembre 2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. En *Tabula Rasa*, (1), pp. 51-86. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Escobar- García, B. e Hincapié- García, A. (2017). Dar la palabra. En torno al lenguaje de los niños y las niñas en la cárcel. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 475-486. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627003.pdf>.
- Espinosa Torres, I. y Pons Bonals, L. (2017). Valor pedagógico de las narrativas escolares. Configuración de currículos regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII (1), pp. 7-41, Centro de Estudios Educativos, A.C. Recuperado de <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/156/597>
- Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficante de Sueños.
- Freire, P. (1996). Escuela pública y Educación popular. En *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- flores, v. (2013). *Interruptiones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Florio, A. (2010). *Sujetos educativos en contextos institucionales complejos, Módulo 3*. Colección *Pensar y hacer educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. (Trad. Garzón del Camino, A). Buenos Aires: Siglo veintiuno. (Obra original publicada en 1975).
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Butelman, I. *Pensando las instituciones* (Pp 126-158). Buenos Aires: Paidós.
- Gatens, M. (2002). El poder, los cuerpos y la diferencia. En: M. Barret y A. Phillips (eds.). *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos* (Pp. 133-150). México: Paidós.
- Giamberardino, G. (2019). Regímenes sexo-genéricos en la Academia y políticas orientadas a revertir desigualdades. En prensa. Rosario: Primer Congreso de Políticas Universitarias de Género de Rosario.
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortur.

- Gregorio Gil, C. (mayo-agosto 2017). Etnografiar las migraciones ‘Sur’-‘Norte’: la inscripción en nuestros cuerpos de representaciones de género, raza y nación. En *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (37), pp. 19-39. [DOI/empiria.37.2017.18975](https://doi.org/10.1016/j.empiria.2017.18975).
- Grosso, B. (2021). *Conversar la escuela*. Buenos Aires: Chirimbote.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Herrera, P. y Frejtman, V (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión. Módulo 1*. Colección *Pensar y hacer educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Hincapié-García, A. y Escobar-García, B. (2017). El encierro del cuerpo. Lecturas en torno a la maternidad en la prisión. En *Revista CES Psico*, (11), 26-39.
- Hunt, L. (2018) La vida privada durante la revolución francesa (1985). En Aries, P. y Duby, G., *Historia De La Vida Privada vol. IV, de la revolución francesa a la primera guerra mundial*, ed. Digital. Recuperado de <https://archive.org/details/AriesPhilippeDubyGeorgesHistoriaDeLaVidaPrivada/Aries%2C%20Philippe%20%26%20Duby%2C%20Georges%20-%20Historia%20de%20la%20vida%20privada%2C%201.%20Del%20Imperio%20romano%20al%20ano%20mil/>
- Igareda, N. (2010). La maternidad de las mujeres presas. *Encarceladas – Emakume atxilotuak*, (5), pp. 60-76. Recuperado de https://www.feministas.org/IMG/pdf/dossier_encarceladas_5.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina. CENSO 2010. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>
- Irigaray, L. (2007). *Espéculo de la otra mujer*, (trad. de Raúl Sánchez Cedillo). Barcelona: Akal.
- Kalinsky, B. (marzo-abril, 2004). Madres que matan: Un estudio de caso (Argentina). En *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana* (34). Recuperado de <http://www.aibr.org/antropologia/boant/etnografias/mar0402.html>

- (2008). El agente penitenciario: la cárcel como ámbito laboral. En *Runa*, 28 (1), pp. 43-57. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina37888.pdf>
- Kalinsky, B. y Cañete, O. (2010). *Madres Frágiles. Un viaje al infanticidio*. Buenos Aires: Biblos.
- Kogan, L. (1993). Género, cuerpo, sexo. Apuntes para una sociología del cuerpo. En *Debates en Sociología*, (18), pp. 35-57.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Ciudad de México: Siglo veintiuno.
- Lerchundi, M., y Bonvillani, A. (2018). Narrativas racistas y criterios de selectividad policial. Experiencias de violentación policial de jóvenes de sectores populares (Río Cuarto, Argentina). En *Encrucijadas. Revista Crítica De Ciencias Sociales*, (16), pp. 1-21. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/79160>.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), pp. 73-101. Recuperado de <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1501>
- Macaya Andrés, L. (11 de junio de 2018) Contra el feminismo punitivo: herramientas para destruir la casa del amo. En *Catalunya Plural*. Recuperado de <https://catalunyaplural.cat/es/contra-el-feminismo-punitivo-herramientas-para-destruir-la-casa-del-amo/>
- Malacalza, L. (2015). Gobernabilidad y violencia: acerca del ejercicio de la maternidad en las cárceles bonaerenses. En *Derecho Y Ciencias Sociales*, (12), pp. 154–168. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/dcs/article/view/2151>.
- Mazzeo, C. (26 de mayo de 2020). Mayor riesgo de suicidio en mujeres en cárceles sudamericana. En *Periódico digital Scidevnet*. Recuperado de <https://www.scidev.net/america-latina/news/mayor-riesgo-de-suicidio-en-mujeres-en-carceles-sudamericanas/>
- Méndez, L. B. (1996). Micromachismos: la violencia invisible en la pareja. En *Primeras Jornadas de género en la sociedad actual*. Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 25-45.
- Morgade, G. (comp.). (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada*. Buenos Aires: La Crujía.

- (julio- diciembre 2013). Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre educación sexual, en *Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), pp. 199-208.
- (2016). Toda educación es sexual. En Merchán, C. y Fink, N. (comp.). *Ni una menos desde los primeros años: educación en géneros para infancias más libres*. Buenos Aires: Ed. Chirimbote. (Pp. 43-63).
- Morgade, G., Malizia, A., González del Cerro, C., Ortmann, C., Grotz, E., Díaz Villa, ...Toufeksian, A. (octubre 2018). Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado. (Colectivo Mariposas Mirabal). *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)- FFyL-UBA*. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf>
- Musumeci, E. (2018). Against the Rising Tide of Crime: Cesare Lombroso and Control of the “Dangerous Classes” in Italy, 1861-1940. *Open editions journals* (2), pp 83-106. [DOI:10.4000/chs.2313](https://doi.org/10.4000/chs.2313)
- Navia, N. (2018). *Educación Sexual Integral. Contextos de Privación de la Libertad*. Equipo Provincial ESI. Neuquén: Ministerio de Educación del Neuquén.
- Ojeda, N. (2013). “Cárcel de mujeres”. Una mirada etnográfica sobre las relaciones afectivas en un establecimiento carcelario de mediana seguridad en Argentina. En *Sociedad y economía*, (25), pp. 237-254.
- Oleastro, I. (diciembre 2018). ¿Qué nos dice un cuerpo? Cuerpo y sexualidades en la cárcel de varones. En *Cuestiones Criminales*, Universidad Nacional de Quilmes, (2), pp. 1-28.
- Palomar V., C. (octubre 2004). “Malas madres”: la construcción social de la maternidad. *Debate Feminista*, 30, 12-34. Recuperado de <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/49736-malas-madres-construccion-social-maternidad>
- Palomar V., C. y Suárez de Garay, M. E. (mayo-agosto 2007). Los entretelones de la maternidad. A la luz de las mujeres filicidas. En *Estudios Sociológicos*, 25(74), pp. 309-340.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.

- Piazzini Suárez, C. E. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder*, 5(1), pp. 11-33. [Doi:10.5209/rev.GEOP.2014.v5.n1.47553](https://doi.org/10.5209/rev.GEOP.2014.v5.n1.47553).
- Porta, L. y Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En Kaplan, C. Miño y Dávila. *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*, 59-75.
- (2022). Los afectos en la investigación: devenires performáticos en la educación. En *Praxis Educativa*, N° 26(2), pp. 1-14. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6720>.
- Posada K., L. (2015). Las mujeres son cuerpo: reflexiones feministas. En *Investigaciones Feministas*, 6(108), pp. 108-121. [DOI: 10.5209/rev_INFE.2015.v6.51382](https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2015.v6.51382)
- Preciado, P. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Opera Prima.
- Procuración Penitenciaria de la Nación (s.f). *Mujeres en situación de cárcel*. <https://ppn.gov.ar/index.php/files/109/New-category/233/Mujeres-en-situacion-de-carcel.pdf>
- (s.f). *Informe de Género*. <https://www.ppn.gov.ar/index.php/component/tags/tag/genero>
- Quintero, F. y Galvani, I. (diciembre 2014). Etnografías carcelarias: Una aproximación cualitativa aplicada a la complejidad institucional. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. *Memoria Académica*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4255/ev.4255.pdf
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, 777-832. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>.
- Racca, I. (2014). La resocialización como fin de la pena privativa de la libertad: análisis del último legado del positivismo criminológico. Recuperado de <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/07/doctrina39378.pdf>
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Norma.
- Reybet, C. y Bonacorsi, N. (2020). “Tirar” el Patriarcado: Una misión (im)posible para la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). En Seoane, V. Y Martínez, M. E. (Comps). *Derechos Humanos, feminismos y educación. Interpelaciones y experiencias*. (pp. 177-196). Rosario: Prohistoria ediciones.

- Rich, A. (1980). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. En *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 10 (1996). Recuperado de <http://www.mpisano.cl/psn/wp-content/uploads/2014/08/Heterosexualidad-obligatoria-y-existencia-lesbiana-Adrienne-Rich-1980.pdf>
- Salinas B., C. (2016). Que no nos olviden. Investigar desde las mujeres en prisión. En Blazquez G., N. y Castañeda S., P. *Lecturas críticas en investigación feminista*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Scarfó, F. (2014). Debates sobre la formación, selección y el rol del educador/a de adultos en las escuelas públicas en cárceles. Recuperado de <http://www.gesec.com.ar/wp-content/uploads/2010/02/Debate-sobre-la-formaci%C3%B3n-docente-scarfo.pdf>
- Scarfó, F., Cuellar, M.E. y Mendoza, D. (enero-abril 2016) Debates sobre el rol de la escuela y del educador/a de adultos en las cárceles. En *Revista Cuadernos CEDES*, 36, (98), 99-107. Sao Paulo: UNICAMP.
- Segato, R. L. (2003a). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- (2003b). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto “Habla preso, el derecho humano a la palabra en la cárcel”. *Serie Antropología*, (329), 1-21. Brasilia: Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia.
- (2007a). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- (marzo-abril 2007b). El color de la cárcel en América Latina. En *Nueva Sociedad*, (208), pp. 142-161.
- (2010). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En Quijano, A. y Navarrete, J. (eds.). *La Cuestión Descolonial*. Universidad Ricardo Palma - Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder. Recuperado de https://nigs.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_en_busca_de_claves_de_lectura_y_de_un_vocabulario_estrategico_descolonial_ritasegato.pdf.
- (2011). Racismo, Discriminación y Acciones Afirmativas: Herramientas Conceptuales. *Observatório Da Jurisdição Constitucional*, 1(1). Recuperado de <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/686>

- (2012). Conferencia magistral. *I Congreso de Estudios (Pos) coloniales y II Jornadas de Feminismo (Pos) colonial*. 5 de diciembre.
- (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G.(comps). *Las formas de lo escolar* (pp. 263-284). Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Scharagrodsky, P., y Andrada, M. (2001). Construcción del "verdadero" hombre en los textos escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas. En *Diálogos (San José)* 2(4), pp. 1-14. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14622/pr.14622.pdf
- Sedgwick, E. K. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Al Puerto.
- Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (2021) <https://www.argentina.gob.ar/justicia/politicacriminal/estadisticas-e-informes/sneep-2021>
- Suárez, D. (2007a). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. En *e- Eccleston. Formación Docente*, 3, (7), pp. 1-30.
- (2007b). ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? *Colección Materiales Pedagógicos de la Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*, Fascículo 2, pp. 1-49. Buenos Aires: Siglo XXIII.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2003). La documentación narrativa de experiencias escolares. *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*, módulo 2. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005399.pdf>
- (julio- diciembre 2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En *Revista Nodos y Nudos*, 2, (17), pp. 16-31. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1228/1225>

- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. MECyT / OEA. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>.
- Suárez, D. y Dávila, P. (2019). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en Argentina: un dispositivo de investigación-formación-acción docente (Simposio), XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2706.pdf>
- Suarez de Garay, M. E. (2006). *Los policías: una averiguación antropológica*. ITESO.
- Tabbush, C. y Gentile, M.F (2015). Emociones tras las rejas: maternidad y crianza en cárceles federales argentinas. *Afectos, emociones y sentimientos: reconfiguraciones de los órdenes de familia, género y sexualidad* (dossier). Recuperado de <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/09/doctrina42019.pdf>.
- Torres, R. M. (1988). *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: CEAL.
- Trebisacce, C. (2016). Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista. En *Cinta Moebio* (57), pp. 285-295.
- Unidad Fiscal Especializada en Violencia contra las Mujeres (s.f). Informe. *Ministerio Público Fiscal de la Nación*. <https://www.mpf.gob.ar/ufem/>
- Valverde Molina, J. (1997). *La cárcel y sus consecuencias: la intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid, España: Ed. Popular.
- Villagómez, B. (septiembre 2010). Resocialización imposible. En *Resistencia: revista de los estudiantes de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador*, (2), pp. 40-43. Recuperado de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4337/1/11-OT-Villagomez.pdf>
- Wacquant, L. (2002). De la esclavitud al encarcelamiento masivo. Recuperado de <https://loicwacquantorg.files.wordpress.com/2019/03/lw-2002-de-la-esclavitud-al-encarcelamiento-masivo.pdf> (pp. 38-58).
- (2010). Estigma racial en la construcción del estado punitivo norteamericano. En *Astrolabio, revista del Centro de estudios avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*, (5), pp. 145-159. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/182/193>
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro: Cortito que's pa'largo.

- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet. Queer Politics and Social Theory* (Studies in Classical Philology). Minnesota: University of Minnesota Press.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. (J. Saez y P. Vidarte Trans.) Barcelona: Egales. (Obra original publicada en 1992)
- Yagüe Olmos, C. (2005). La maternidad en la prisión. Estado actual de la cuestión. *Revista de Estudios Penitenciarios*, (251). Recuperado de <https://es.scribd.com/document/25330113/La-Maternidad-en-Prision-Yague-C-REP-2005#>.
- Zaffaroni, E. (1993). *Hacia un realismo jurídico penal marginal*. Caracas: Monte Ávila.

FUENTES

- Ley nacional N° 24.660 (1995). Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad.
- Ley nacional N° 25.326 (2000). Ley de Protección de los Dato Personales.
- Ley nacional N° 26.150 (2006). Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley nacional N° 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional.
- Ley nacional N° 26.791 (2012). Modificaciones al código penal.
- Ley Provincial 2302 (1999). De Protección integral de la niñez y la adolescencia
- Resolución 1463 del Consejo Provincial de Educación del Neuquén (2018). Apartados sobre Marco Político Pedagógico, Marco Didáctico y Perspectivas. En *Documento definitivo del Diseño Curricular Jurisdiccional para los tres primeros años de la Escuela Secundaria Neuquina – Ciclo básico común y enlace pedagógico interciclo-*.
- Resolución 1046 del Consejo Provincial de Educación del Neuquén (2019). Apartado sobre Educación Sexual Integral. En *Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Secundario. Educación permanente de jóvenes y adultos - ciclo orientado-Bachiller en Comunicación*. Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén.