



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

**Educación entre telarañas:
las experiencias educativas de mujeres
en la Unidad Penitenciaria N.º4 de Bahía Blanca**

Autora: Alejandra Rosio Patricia Hecker

Directora: Dra. Jessica Visotsky

Co directora: Lic. Andrea Quiroga

BAHÍA BLANCA

2024

PREFACIO

Esta Tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Alejandra Rosio Patricia Hecker, en la modalidad Educación Social, bajo la dirección de la Dra. Jessica Visotsky y la co dirección de la Lic. Andrea Quiroga.

RESUMEN

La investigación indaga sobre las experiencias educativas de mujeres privadas de libertad. El objetivo general radica en comprender las experiencias educativas de mujeres en contexto de encierro en la Unidad Penitenciaria N.º4 de Bahía Blanca. Para el estudio se establecen diálogos entre la perspectiva interseccional que posibilita la visibilización y la comprensión de las múltiples opresiones que confluyen en la mujer; una concepción de la educación en clave freireana, entendiéndose como práctica para la libertad y un enfoque de derechos humanos para comprender los contextos de encierro.

Para tal fin se opta por un estudio de enfoque cualitativo, encontrando puntos de encuentro en la co-investigación etnográfica y la investigación acción participativa; con instrumentos de recolección de datos flexibles -observación participante, entrevistas, grupos focales, mapeos colaborativos y diarios guiados-, atendiendo a las particularidades del contexto. Se pretendió así, visibilizar cómo la experiencia educativa en contexto de encierro asume características diferentes para las mujeres, resultando doblemente estigmatizante y dolorosa. Los resultados de esta investigación procuran ser un aporte dentro del campo de las ciencias de la educación, particularmente para la educación en contextos de encierro, así como para los estudios de género desde el paradigma interseccional.

Palabras clave: Educación - Contexto de encierro - Mujeres - Experiencia educativa - Bahía Blanca.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación y la culminación de la carrera, no hubieran sido posibles en soledad. Porque se aprende con otrxs es que quiero dedicar este apartado a quienes me dieron una mano y su corazón para que yo me sienta acompañada en este proceso.

Primero y principal a mi familia. Hermanxs: Vochy, Fer, Vane y Dani, gracias por confiar en mí desde que somos chiquitxs, por creer que yo podía y merecía hacer esto. Sus abrazos y alegría cada vez que volvía al pueblo, me llenaron de energía, y me dieron fuerzas para volver a la ciudad y seguir luchando por mis sueños. A mi sobrina Fran, que llegó en el momento justo. En medio de un año de crisis facultativa nació ella, quién me enseñó a reír otra vez y me demostró que lo importante de la vida pasa por fuera de la paredes de la universidad, pero también me dió un motivo más para aprender y terminar la carrera. Y a mi mamá, mi más grande fan y mi más grande maestra. Gracias por repetirme mil veces que yo podía hacer de todo en esta vida, aunque las condiciones materiales fueran complicadas. Gracias por llenarme de confianza, amor y perseverancia. Gracias por creer en mí, por siempre alimentar mis ganas de volar y crecer. Sin tu apoyo, yo no estaría hoy acá, con los ojos llenos de lágrimas, escribiendo esto.

A mi pareja y compañero de vida, Lautaro. Gracias por sumarte a esta aventura. Convivir con una tesista tiene sus obstáculos: libros invadiendo la casa, el cargador de la compu ocupando todos los enchufes, reuniones virtuales a casi cualquier hora, y eso sin contar los nervios, el estrés y la ansiedad del proceso. Quiero decirte que fuiste y sos un compañero excepcional, gracias por cada palabra de aliento, por cada mate y café mientras estudiaba y por ayudarme a desconectar cuando era necesario. Gracias por elegir ser parte de este viaje, por sostener mis sueños cuando yo me quedaba sin fuerzas, y recordarme todos los días que puedo con esto y con todo. Te amo.

A mis amigas. Las que conocí gracias a la carrera, Les, Malvi, y Huil; con las que conviví en mis años de residencia, Cele y Cami, Caro, Heidi, Cami y Abi; y a la que se quedó en el pueblo esperándome cada vez que volvía, Meli. Todas fueron parte de todo el proceso. Meli se emocionó más que yo cuando le conté que me iba a estudiar; amiga gracias por todas tus palabras de aliento, por alegrarte por mi, y siempre desearme lo mejor, sos incondicional, gracias por todo. A “las chicas de la resi”, gracias por aguantarme en la convivencia, por abrazarme cada vez que extrañaba a mi familia, o me sentía sobrepasada por la universidad, gracias por ser un pilar fundamental en mi adaptación a la ciudad, les estaré eternamente agradecida. Y a mis “futuras licenciadas”... que inolvidable fue transitar la carrera con ustedes, cada día juntas fue enriquecimiento puro y genuino, me enseñaron a

la par de lxs docentes. Estoy orgullosa de decir que seré colega de profesionales responsables, inteligentes y comprometidas con lo que hacen. Para mi, son un ejemplo y una inspiración. Le doy gracias a la vida y a la carrera por juntarnos.

A todxs lxs docentes que tuve durante el transcurso de la carrera y en especial a quienes me acompañaron en este último tramo: Jessica y Andrea. Sepan que todxs hacen que la carrera sea un espacio de formación tanto académico como personal. Es sumamente valioso el esfuerzo y dedicación que recae sobre cada una de sus clases; sepan que cada unx de ustedes contribuyó a la construcción de cimientos firmes para mi desarrollo profesional. De ustedes aprendí a trabajar con ética, compromiso, empatía, mirada crítica, y autorreflexión; gracias.

A las mujeres del pabellón 7, gracias por abrirme la puerta, gracias por lo compartido, gracias por enseñarme tanto. Espero hacerles honor a cada una de ustedes, haber sido fiel a sus experiencias y vivencias, y que cuando lean esta investigación se sientan identificadas, es mi única preocupación y meta.

Por último, pero no menos importante... A la Rosio chiquita: ¿te acordas cuando estudiar era sólo un deseo, una idea, una ilusión? Bueno... sé que en ese momento no sabíamos cómo íbamos a llegar, pero no te preocupes, lo logramos, ¡Fuimos a la Universidad! Empezaste, terminaste, y hoy recibís. Gracias por confiar y persistir...

ÍNDICE

PLANTEANDO UN PROBLEMA EN UN NUDO DE DILEMAS.....	8
LA INTERDISCIPLINARIEDAD DEL ENCIERRO: LA HISTORIA DE LA CÁRCEL EN SU ENTRAMADO CON LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN.....	11
LOS ESPACIOS QUE PENSÓ LA IGLESIA PARA LAS CONTRAVENTORAS SOCIALES DE LA HISTORIA.....	11
EL DERECHO HECHO BENEFICIO.....	14
LA EDUCACIÓN INTRAMUROS, Y EL ABORDAJE DESDE LAS DISCIPLINAS SOCIALES.....	16
PUNTOS DE ENCUENTRO Y CONCLUSIONES PARA CONTINUAR.....	18
CONSIDERACIONES TEÓRICAS: VER MÁS ALLÁ DE LAS REJAS.....	20
LAS ESTRATEGIAS PARA SALTAR EL MURO.....	24
IMPLICANCIAS ÉTICAS EN LA INVESTIGACIÓN.....	26
CONTEXTO PARA SEGUIR EL TEXTO.....	29
EL LUGAR DE CONTROL DE LA CIUDAD PORTUARIA: LA UP N.º4 DE BAHÍA BLANCA.....	29
SOBRE EL PABELLÓN 7 Y LAS MUJERES QUE LO HABITAN.....	31
LOS LUGARES QUE ADOPTA “LA ESCUELA” EN LA UP N.º4.....	33
CON QUÉ ME ENCONTRÉ TRAS CRUZAR EL MURO.....	37
EN LA INTERSECCIÓN DE OPRESIONES Y RESISTENCIAS: LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE MUJERES PRIVADAS DE LA LIBERTAD.....	37
Recursos de autocuidado.....	37
Ante el encierro, madres y cuidadoras.....	38
Lazos que contienen y acompañan.....	40
La experiencia educativa en intersección, reflexiones de cierre y apertura.....	41
LOS SENTIDOS DE TRANSITAR ESPACIOS EDUCATIVOS.....	42
Zonas de confianza.....	42
Zona de alerta.....	43
Sostener los vínculos con el afuera: umbrales hacia el exterior.....	44
Mecanismos de supervivencia y adaptación.....	45
Proyección para el futuro.....	46
Recapitulación de los sentidos en las palabras de cierre.....	46
LOS SABERES DE LAS EXPERIENCIAS.....	48
Los conocimientos y su intencionalidad activa de conocer.....	48
Los saberes que - a veces- no sabemos qué sabemos.....	49
Conclusiones «entre» conocimientos y saberes.....	51
LA TELARAÑA QUE CUBRE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.....	52
Rutinización de los días.....	52
El control a través de la organización de los pabellones.....	53
Vigilancia adicional.....	54

El proceso de castigo como prioridad.....	55
El mercado de sanciones y beneficios.....	56
Bordeando la telaraña y sus últimos hilos, puntos de cierre.....	57
REFLEXIONES FINALES: SOBRE LOS HILOS EXPUESTOS Y LOS QUE AÚN QUEDAN POR TEJES.....	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62

PLANTEANDO UN PROBLEMA EN UN NUDO DE DILEMAS

La presente investigación aborda la educación en contexto de encierro desde las experiencias educativas de mujeres en la Unidad Penitenciaria N°4 de Bahía Blanca.

En Argentina, la educación intramuros se encontraba a cargo del Servicio Penitenciario, hasta la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206/2006, a partir de la cual quedó bajo la responsabilidad del –entonces– Ministerio de Educación. Esta ley establece como modalidad específica a la “Educación en Contexto de Privación de Libertad” destinada a promover la formación integral y el desarrollo pleno de la persona detenida, sin limitaciones ni discriminaciones por su situación de encierro.

A su vez, se encuentra la Ley Nacional 26.695/2011¹ sobre “Estímulo educativo” la que establece que los fines y objetivos de la política educativa son iguales para la totalidad de la población de la Nación por lo que, las personas privadas de la libertad, deben contar con acceso a todos los niveles y modalidades conformes con las leyes educativas². Por otra parte, a nivel provincial, en 2021 la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos, y Adultos Mayores –dependiente de la DGCyE– crea la Subdirección de Educación en Contexto de Encierro (Resolución 868/21), destinada a garantizar el acceso a la educación en las unidades penales.

En la ciudad de Bahía Blanca, en 1909 se creó el actual edificio de la Unidad Penitenciaria N°4 perteneciente a la provincia de Buenos Aires, ocupando una manzana del entonces despoblado barrio de Villa Floresta. Inicialmente poseía una capacidad para 650 personas, luego de ampliaciones edilicias la capacidad aumentó a 668 pero, según el último informe del Programa de Cumplimiento de la Sentencia³ actualmente se encuentran alojadas 937 personas, de las cuales 27 son mujeres. El establecimiento se encuentra dividido en “sector A”, que es el edificio creado desde su inauguración, y el “sector B” construido posteriormente, y en ambos hay espacios específicos para el desarrollo de actividades educativas.

¹ Sustituye los artículos comprendidos entre el 133 a 142 de la Ley 24.660, referidos a la educación en la ejecución de la pena.

² Educación Nacional N° 26.206/2006, de Educación Técnico-Profesional N° 26.058/2005, Educación Sexual Integral N° 26.150/2006, Educación Superior N° 24.521/1995 y toda otra norma aplicable.

³ [Informe APCS 2022-2024 - APCS](#)

Las mujeres se encuentran alojadas en el Anexo Femenio, el cual se ubica en la parte más antigua de la institución, al igual que los espacios educativos a los que asisten, desconociendo totalmente la nueva infraestructura, con mejores condiciones edilicias. En dicho sector se encuentran: la Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos N°701, el Centro Educativo de Nivel Secundario N°463, un espacio destinado al nivel superior en donde se desarrolla la carrera de abogacía y diversas diplomaturas a cargo de la Universidad Nacional del Sur, el Centro de Formación Profesional N°401 en donde se dictan talleres como peluquería, serigrafía, carpintería y otros espacios, como la “sala de conectividad” destinados a diferentes programas y talleres como lo son el taller literario y de consumo problemático. Algunos de ellos son exclusivos para las mujeres, pero su mayoría son de carácter mixto.

A la luz de lo expuesto, resulta evidente la inexorable relación entre las propuestas educativas y las lógicas del servicio penitenciario, tiñendo de particularidad la experiencia educativa de las personas privadas de libertad quienes participan de una doble pertenencia a instituciones con lógicas diferenciadas, como lo son la escuela y la cárcel (Aires Cunha, et. alt., 2020).

A su vez, si consideramos el rol que se le ha asignado a las mujeres en la sociedad, el encierro resulta doblemente estigmatizante y doloroso puesto que “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” (Antony, 2007, p. 76). Al ser, en su mayoría –según ellas mismas expresaron–, las encargadas del sostén familiar, su encarcelamiento implica el desmembramiento de las organizaciones familiares, resultando angustiante el destino de sus hijxs que muchas veces terminan separadxs en casas de diferentes familiares. Por su parte, quienes logran hacer uso del beneficio de transitar en encierro con su hijx –quien debe ser menor de 4 años según establece la Ley 24.660, art. 195⁴– se encuentran atrapadas en un nueva forma de control y disciplinamiento sobre sus cuerpos y conductas (Malacalza, 2015), sumando estigmatizaciones a las ya adquiridas por encontrarse privadas de libertad. Estas problemáticas reflejan la falta y necesidad de un enfoque de género en las políticas penitenciarias (Antony, 2007), para que esta institución creada y pensada para varones comprenda las múltiples opresiones que interseccionan en las mujeres, y construya así los mecanismos para mejorar su calidad de vida dentro y, posteriormente, fuera de la institución.

En este sentido, nos preguntamos: ¿Cómo son las experiencias educativas en contexto de encierro de las mujeres en la UP4 de Bahía Blanca? ¿Qué sentidos construyen de los

⁴ [Texto actualizado | Argentina.gob.ar](https://www.argentina.gob.ar/justicia/penitenciaria)

espacios educativos en contexto de encierro? ¿Qué saberes construyen en los espacios educativos en contexto de encierro? ¿Cómo influyen las lógicas del servicio penitenciario en dichas experiencias? A partir de las preguntas formuladas se desprendieron como objetivos de investigación:

Objetivo general:

- Comprender las experiencias educativas de mujeres en contexto de encierro en la UP4 de Bahía Blanca.

Objetivos específicos:

- Indagar los sentidos que las mujeres construyen de los espacios educativos en contexto de encierro en la UP4 de Bahía Blanca.
- Identificar los saberes que las mujeres construyen en los espacios educativos en contexto de encierro en la UP4 de Bahía Blanca.
- Identificar las lógicas del servicio penitenciario y su relación con las experiencias educativas de las mujeres en la UP4 de Bahía Blanca.
- Promover procesos de investigación acción participante con las mujeres en la UP4 de Bahía Blanca.

Este estudio partió de entender a la educación en contexto de encierro como un derecho humano fundamental⁵, remarcando su carácter universal para todas las personas sin excepción. Si se toma en consideración que la mayoría de las personas privadas de libertad ingresan con bajos niveles de escolaridad (Rangel, 2013), entonces posibilitar espacios educativos en el sistema penitenciario significa restituir un derecho vulnerado anteriormente.

Teniendo en cuenta la población de estudio, resultó fundamental posicionarse desde una perspectiva interseccional, que brindó las herramientas para contemplar y comprender los múltiples mecanismos de opresión que imbrica en las mujeres. Opciones que se deberán tener en cuenta para: comprender su experiencia educativa en contexto de encierro, visualizar el ejercicio real del derecho a la educación, los sentidos y saberes que se construyen de y en los espacios educativos que habitan, y la posible influencia de las lógicas del sistema penitenciario en sus trayectos formativos, en el marco de procesos de investigación y participación.

⁵ [La Declaración Universal de los Derechos Humanos | Naciones Unidas](#)

LA INTERDISCIPLINARIEDAD DEL ENCIERRO: LA HISTORIA DE LA CÁRCEL EN SU ENTRAMADO CON LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN

LOS ESPACIOS QUE PENSÓ LA IGLESIA PARA LAS CONTRAVENTORAS SOCIALES DE LA HISTORIA

La cárcel como institución de encierro posee una larga tradición de historiadores e historiadoras que se han ocupado de restituir las piezas de aquellos incógnitos y precarios lugares de encierro que, durante muchas décadas, estuvieron lejos de funcionar como mecanismos de control social por parte del Estado. A comienzos del siglo XIX –mucho antes de la conformación del sistema penitenciario–, en América Latina, los mecanismos coloniales de castigo y control social no incluían a las prisiones como un elemento central, de hecho no eran instituciones organizadas como tales sino que se trataban de lugares de detención de sospechosos o delincuentes ya condenados. Los castigos como las ejecuciones públicas, los azotes y el destierro, eran los que predominaban (Aguirre, 2009).

Así de incógnitos eran también los lugares de encierro destinados a mujeres, aunque no eran instituciones ostentosas de articulación ni reconocimiento, existió ya en 1692 una institución que albergaba huérfanas pobres, mujeres marginales, doncellas y delincuentes (Caimari, 2007). Décadas más tarde, se registra en Buenos Aires, en 1760, una “Casa de Retiros Espirituales de la compañía de Jesús” destinada a alejar y asilar a mujeres, damas abandonadas y prostitutas para incitarlas al decoro y la virtud femenina (Giacomelli, 2015). Años después, en 1774, el entonces Virrey Vertiz ordenó la creación de una “Casa de recogidas” con la misma finalidad. Quienes no tenían la “fortuna” de ser encerradas en estas instituciones, eran enviadas a cárceles comunes, en las que quedaban expuestas a los abusos y violencias por parte de la población masculina del lugar –hombres detenidos y personal de vigilancia–, quedando sometidas a condiciones de vida inhumanas.

Con la naciente independencia del siglo XIX, surgió entre los sectores pudientes de la época el dilema sobre qué hacer con la población que no se adaptara el nuevo modelo de gobierno, encontrando respuesta en las modernas penitenciarías de Europa y Estados Unidos. Es a partir entonces que comienza a surgir interés por la emergente criminología positivista, arribando, años después, a la construcción de la primera Penitenciaría Nacional en Buenos

Aires en 1877 a la que fueron trasladados parte de la población procesada y condenada de hombres, dejando la Casa Correccional de la capital para uso exclusivo de mujeres. Sin embargo, en simultáneo y al margen del prometedor proyecto criminológico, persistieron las cárceles y lugares de detención que continuaron por varias décadas con los castigos coloniales considerándose apropiados para las masas incivilizadas y bárbaras (Aguirre, 2009). Incluso, en los primeros años, la Casa Correccional de Mujeres funcionó como espacio de confinamiento “civilizatorio” para las mujeres indígenas pampeanas capturadas durante la campaña de Roca (Caimari, 2007).

Para fines del siglo XIX y principios del siglo XX, el país se encontraba en plena etapa de estructuración estatal. La economía agroexportadora iba en ascenso, acompañada de una oleada de inmigrantes quienes constituyeron, en gran medida, la naciente clase obrera (Caimari, 2007; Giacomelli, 2018). Las cárceles, como toda institución a cargo del Estado, no podían quedarse al margen de los procesos de modernización, es por esto que criminólogos, doctores y abogados, entre otros especialistas, colmaron las instituciones de encierro para estudiar las causas de los “genes del crimen”, aspirando a revertirlos a partir de métodos de regeneración (Caimari, 2007).

Esta no fue la suerte de las instituciones de encierro destinadas a mujeres. Alejadas del interés administrativo del Estado, éstas instituciones quedaron en manos de una Congregación Religiosa proveniente de Francia. A mediados de 1855, las religiosas de “Nuestra Señora de Caridad del Buen Pastor” se asentaron en Chile, para luego esparcir sus servicios en otros países de América del Sur, como Argentina, Paraguay, Brasil y Uruguay. La expansión del clero europeo fue aprovechada por los nacientes Estados nación (Caimari, 2009) puesto que, si bien llevaban adelante procesos de secularización, el encierro y castigo de mujeres no merecía tal batalla puesto que los crímenes sancionados traían consigo un fuerte tinte moralizador, haciendo de las religiosas las mejores candidatas para la tarea de regeneración. Surgió así un modelo de carácter mixto en donde la administración se encontraba a cargo de las religiosas y las –escasas– colaboraciones económicas provenían del Estado (Giacomelli, 2018).

Al proceder de la misma matriz, todas las Casas de Asilo de mujeres en el país compartían el mismo reglamento y se sostenían bajo el mismo fundamento: llevar adelante mecanismos para maternizar a las mujeres, presentándolas como las encargadas del hogar, ya sea propio o ajeno en el mercado laboral doméstico. Las religiosas de la Orden postulaban un modelo de tratamiento basado en la ideología de la domesticidad, pretendiendo revincular a las mujeres con el ámbito doméstico y las tareas de exclusividad femenina, a través de los

viejos mecanismos de la religión: la culpa y la redención (Maritano y Deangeli, 2015; Caimari, 2007; Giacomelli, 2015). El fin era reeducar a aquellas mujeres que se habían salido del rol de feminidad establecido en la época, que se vinculaba en contraposición con la noción de criminalidad femenina.

Los crímenes sancionados se asociaban con la prostitución, la vagancia, el hurto o la sospecha de conductas inmorales –escándalo, ebriedad, faltas contra su marido, etc–, sin embargo pocas mujeres llegaban a estar condenadas, la mayoría se encontraban en estado de procesadas o detenidas por algunos días, enviadas por la policía, o por alguna autoridad doméstica ya sea el patrón o el marido (Maritano y Deangelis, 2015). Entre las contraventoras se encontraba una heterogeneidad etaria, y una homogeneidad de clase; la mayoría provenían de los márgenes de las grandes y nuevas urbanizaciones, en su mayoría pobres o de clase trabajadora, y solteras, aunque se informaron de casos de mujeres casadas ingresadas a pedidos de sus maridos o por escaparse del hogar (idem).

Las tareas que realizaban durante el día se vinculaban con aquellas que realizarían en el hogar una vez liberadas, puesto que lo que se buscaba era revincular a las contraventoras con el rol femenino socialmente aceptado y esperado en la época. Es así que, una vez finalizada las oraciones matutinas y las instrucciones religiosas impartidas por las hermanas de la Orden, las actividades se centraban en coser, bordar, lavar, limpiar, cocinar y en casos como la Correccional Femenina de Córdoba también cocinar para varones detenidos en cárceles aledañas (idem). Estas tareas no preparaban a las mujeres para una inserción laboral que les permitiera su propia independencia económica, ni respondía a las demandas laborales de la época que requerían de las mujeres como mano de obra en las industrias. Más bien relegaban a la mujer al cuidado del hogar, o al mercado del servicio doméstico, quedando siempre presas en el ámbito de lo privado y propensas a la reinserción.

A mediados del siglo XX, en los años '60 y '70, las correccionales de mujeres comenzaron a colmarse de presas políticas acusadas de subversivas, quienes, a su vez, veían a la cárcel como un lugar más en donde encontrarse con mujeres de pensamientos similares. Es por esto que la administración de las religiosas comenzó a compartir supervisión con el personal penitenciario femenino, se vieron obligadas a abrir paso a las inspección de doctores, y comenzaron a convivir con la presión del Patronato de Recluidas y Liberadas quienes exigían el dictado de talleres que permitieran una salida laboral. En simultáneo, la organización de estas mujeres, resultaba en constantes motines y fugas de los establecimientos, obteniendo como resultado la saturación de las hermanas de la Orden, quienes se vieron sobrepasadas y decidieron de a poco ceder su responsabilidad al Estado.

Las contraventoras comenzaron a ser trasladadas a la cárcel de Ezeiza y en 1971 se crea en la cárcel de Devoto la sección de mujeres, siendo éste el primer paso de la transición (De la Fuente, 2023).

EL DERECHO HECHO BENEFICIO

Hablar de “contraventoras sociales” implica necesariamente hablar de las reglas que impone esta sociedad. En el contexto de encierro punitivo, hablar de esas reglas implica referirse implícitamente a los beneficios y castigos propios del tratamiento correccional. Como el encierro contiene diferentes características, en este apartado se contempla el campo del derecho que se ha propuesto analizar este universo considerando la particularidad de la población femenina.

La autora Antony (2007) analiza el panorama latinoamericano dejando en claro la desigualdad de condiciones de encierro que experimentan hombres y mujeres, siendo para estas últimas “doblemente estigmatizadora y dolorosa si se tiene en cuenta el rol que la sociedad le ha asignado a las mujeres” (p. 76). Para realizar dicha afirmación tiene en cuenta: la desigual formación profesional, que se traduce en una despreocupación por las futuras inserciones laborales; las restricciones y controles en los –pocos– establecimientos en los que se permiten las visitas íntimas a las mujeres; y a la discriminación sobre las mujeres lesbianas para recibir dichos encuentros. Estas son problemáticas que no se comparten con el resto de la población carcelaria, como tampoco los casos de la violencia sexual ejercida por parte de personal del servicio penitenciario que obligó, en muchas legislaciones de América Latina, a que el cuidado de las reclusas esté a cargo de personal femenino. Es por esto que la autora expone la necesidad de una perspectiva de género para el sistema penal y específicamente en el tratamiento de la ejecución de la pena.

Resulta relevante destacar que se está frente a una población que resulta minoritaria en términos cuantitativos, entre la totalidad de la población carcelaria, y que a su vez no responde a los patrones generales de la población. En términos descriptivos, en nuestro país, las mujeres privadas de libertad resultan ser “jóvenes sin un empleo previo, que no tienen antecedentes penales, que están detenidas sin una condena definitiva y que están imputadas, fundamentalmente, por infracción a la ley drogas” (Oleata, 2016, p. 97), como así también presentan mayor participación en los programas de capacitación, formación y educación.

Dentro del análisis de las particularidades de la población, existen estudios que ponen el foco en las experiencias de quienes son madres y analizan cómo aún en el encierro, los

mandatos que les ha destinado la sociedad como cuidadoras y sostenedoras de vínculos, perduran y se hacen más fuertes.

Una vez sentadas en el banquillo de las acusadas, las mujeres son juzgadas en virtud de si cumplían con otras expectativas tradicionales sobre las “buenas madres”, si su casa estaba ordenada, si era una madre dedicada, si amaba a sus hijos. (Hopp, 2024, p. 33).

Es así que, el encierro de mujeres, efectivamente significa el desmembramiento de las organizaciones familiares (Antony, 2007; Galera, 2024; Pedrozo Dacunda, 2024; Hopp, 2024; Malacalza, 2015) tanto porque sus parejas dejan de visitarlas, delegando a otras mujeres el sostenimiento del vínculo, o porque sus hijxs pueden terminar separadxs en diferentes familias, dejando a criterio de cada persona la posibilidad de llevarlxs a las visitas o no. Sin embargo, aún cuando se vieron forzadas a separarse de sus hijxs, las tareas de cuidado continúan ocupando gran parte de su día. Pedrozo Dacunda (2024) analiza cómo muchas de ellas, por medio del celular, continúan en comunicación con lxs niñxs, con lxs cuidadores o lxs docentes de estxs. Estas horas de conexión terminan por consumir el tiempo que podrían destinar a otras actividades impartidas por el penal, ya que “las mujeres que estudian o trabajan, deben optar entre eso o hablar con sus hijos⁶ en las limitadas horas en las que les permiten el uso de celulares” (p. 5). Sin embargo, cuando acceden al beneficio de convivir con sus hijxs se administran “las condiciones de vida de las mujeres y sus hijos en términos de premio o castigo” (Malacalza, 2015, p. 161) siendo de esta forma una herramienta más de control y disciplinamiento.

Lo expuesto por las autoras, refleja la realidad de las mujeres detenidas en distintas unidades penales del país, y esto no exime los límites de Bahía Blanca. Deboli (2024) realiza un análisis sobre las prácticas violentas en espacios de privación de libertad de mujeres, y allí expone el caso de la UP N.º4 de la mencionada ciudad, en cuanto a su gestión en tiempo de dictadura cuando se encontraba bajo control operacional del ejército. Según testimonios, las mujeres allí detenidas vivían bajo una constante amenaza de ser trasladadas al Centro de Clandestino de Detención “La Escuelita”, y “también eran sometidas a simulacros de fusilamiento o a requisas personales que incluían revisiones vaginales, así como en algunos casos fueron expuestas a torturas” (p. 10). Sin embargo, durante el encierro, eran obligadas a firmar un documento en el que constataban que no habían sufrido torturas ni vejaciones, por

⁶ Se respeta la redacción de la cita, aunque se reconoce y utiliza el lenguaje inclusivo a lo largo de esta investigación.

lo que la unidad penitenciaria funcionaba como una instancia intermedia para “legalizar” las detenciones que realizaban los militares.

Parte del contexto e historia de la UP N.º4 también es abordado por Montiguel (2019) quien analiza el origen de las Oficinas Judiciales intramuros. El autor introduce las prácticas de dicha oficina, y destaca que entre sus principales funciones se encuentra garantizar que no se vulneren los derechos de las personas privadas de libertad, entre ellos, el derecho a la educación. En la misma línea, López de Armeria (2024) analiza la Ley de Estímulo Educativo 26.695/2011 a la luz de los Tratados Internacionales de Derechos Humanos a los que adhiere el país, y que contemplan a la educación como un derecho humano fundamental. El autor expone que, si bien desde el momento de la sanción de la ley, la participación en los niveles de educación formal ha aumentado, a su vez al ingresar la educación a las lógicas de los sistemas penitenciarios ésta se reduce a un componente del tratamiento penitenciario porque

Durante el tiempo de escuela (si es que la persona consigue cupo), no se concibe a la persona ejerciendo un derecho humano que le es propio, sino que se la percibe como “interno” que, en caso de aprobar y de respetar las normas de convivencia del establecimiento penitenciario, recibirá un premio (menor tiempo privada de su libertad). (p. 231).

Las preocupaciones que llevaron a estxs autorxs a enfocar la mirada del derecho sobre la situación de las personas privadas de libertad, y particularmente de mujeres, contemplan algunos de los motivos para demandar una perspectiva de género en la justicia, que propone Galera (2024). Las características particulares que asume el encierro para las mujeres, resultan evidencia suficiente para exigir una perspectiva de género tanto para las políticas penales, como en la ejecución de la pena, si lo que se pretende es elaborar políticas para mejorar la vida de las mujeres privadas de libertad, dentro y fuera de la institución.

LA EDUCACIÓN INTRAMUROS, Y EL ABORDAJE DESDE LAS DISCIPLINAS SOCIALES

En lo que respecta a la educación intramuros, las Ciencias de la Educación encuentran en la problemática un campo amplio y basto por investigar. Sin embargo, la particularidad institucional y de lxs sujetxs que la habitan invitan a indagar sobre el fenómeno educativos desde una multiplicidad de disciplinas y enfoques ya que ésta modifica las condiciones de encierro y las relaciones que allí se construyen. Es así que, luego de la sanción de la Ley de

Educación Nacional 26.206/2006 en la que se inauguró la modalidad de educación en contexto de encierro, aumentaron considerablemente las investigaciones que hacen foco en la temática y que se encuentran producidas por profesionales en ciencias de la educación, como también de trabajo social, antropología, psicología, entre otros.

La mayoría de las investigaciones hicieron foco en la educación en contexto de privación de libertad y cómo las prácticas educativas pueden inscribir lógicas de justicia e igualdad, sobre todo en las sociedades latinoamericanas donde los sectores sociales más desfavorecidos cuentan con menores posibilidades de solventar los gastos que implican los procedimientos legales, y por ende, cuentan con mayores posibilidades de ingresar a la cárcel (Rangel, 2013). En este sentido la educación intramuros contribuye a revertir esta lógica de desigualdad, considerando a las personas privadas de libertad como sujetos de derecho.

A raíz de esto, en el campo educativo se procura investigar, entre otros aspectos, los diversos motivos por los que se ve vulnerado el derecho a la educación. Una de las causas se debe a los constantes traslados que padecen la mayoría de las personas detenidas mientras se encuentran cursando algún nivel educativo, lo cual dificulta la continuidad que requiere dicho proceso y los lazos pedagógicos formados entre docente y estudiante (Scarfó y Castro, 2016). Otro motivo contempla la organización del espacio de encierro, como los tipos de pabellones y las categorizaciones de los detenidos, contribuyen al acceso desigual a la educación (Routier, 2020). Y por último, la falta de financiamiento por parte del Estado y del Servicio Penitenciario, lo cual desencadena otra dificultad como la escasez de materiales didácticos y tecnológicos, que muchas veces son aportes de los y las docentes, para poder llevar adelante sus prácticas (Scarfó y Zapata, 2014).

Una forma adicional de infringir los derechos, consiste en no ofrecer las mismas propuestas educativas entre hombres y mujeres detenidas. Resulta nodal tener en cuenta que la mayoría de los estudios sobre experiencias educativas *in situ* de educación formal aquí analizados contemplan entre su población de estudio a hombres; mientras que aquellos que abordan la educación con menor grado de formalización, a mujeres.

Entre las investigaciones de experiencias educativas *in situ* se pueden distinguir aquellas que tomaron el punto de vista de lxs docentes y aquellas que optaron por el de lxs estudiantes. En relación con la primera línea de estudio, los trabajos centraron su mirada en las percepciones sobre el real ejercicio del derecho a la educación. De Caso y Villanueva (2013) realizaron un estudio de caso con docentes de la UP4, en donde coinciden en responsabilizar al Estado por su ausencia al momento en el que la persona sale en libertad, así como también, consideran a la educación como un instrumento esencial para que las personas

detenidas puedan tener un abanico de opciones para enfrentar el futuro. Sobre el mismo espacio Godoy (2023) aborda el trabajo docente y la construcción de identidad laboral. Resalta cómo la flexibilidad, la empatía y la naturalización del riesgo cobran relevancia en la práctica educativa, afirmando que “para algunas/os se trata de tener una especial vocación, porque trabajar en contexto de encierro no es tarea que puede realizar todo el mundo” (p. 88).

En relación con la segunda línea de estudio, centrada en la perspectiva de lxs estudiantes, se puede subdividir en espacios de educación formal y no formal. Sobre esta última, priman las investigaciones sobre espacios con modalidad de taller. Tanto en el caso del taller de poesía con mujeres (Gallardo y Pérez, 2019) como del taller de alfabetización mixto (Pérez, 2019; Pérez 2020) coinciden en caracterizar estos lugares como espacios vitales, de refugio, de compromiso educativo y favorecedores de acuerdos de convivencia y reflexión. En tanto educación formal, el nivel universitario fue abordado por las autoras Landoni y Suárez (2016) a través de las voces de estudiantes universitarios quienes destacaron a la universidad como esencial durante el cumplimiento de la pena, así como también en el plano subjetivo y de consciencia, permitiendo la construcción de pensamiento complejo y el reconocimiento de derechos y obligaciones en tanto sujetos de derecho. En lo que respecta al nivel secundario vale destacar la categoría construida por Cunha Aires, et al. (2021) de “rutina de las tizas” para referirse a las vivencias dentro del contexto escolar. En el marco de este estudio los estudiantes del CENS N°463 de la UP N.°4, expresan que allí se fomentan estilos de vida vinculados a la responsabilidad, al trato humanizado y a las relaciones horizontales donde prima el respeto.

PUNTOS DE ENCUENTRO Y CONCLUSIONES PARA CONTINUAR

A lo largo del estado de la cuestión de la temática, en los diferentes campos disciplinares, se da cuenta de la relevancia que cobra el ejercicio del derecho a la educación para las personas privadas de libertad. Desde el Patronato de Recluidas y Liberadas que luchaban por el dictado de talleres en los años ‘70, lxs profesionales del derecho avalados por tratados internacionales de Derechos Humanos, hasta docentes que conviven día a día con personas privadas de libertad, coinciden en nombrar a la educación como una herramienta de libertad e independencia tanto dentro, como una vez fuera de la institución de castigo.

Así mismo, lo diferencial que resulta ser la experiencia de encierro para las mujeres, siendo doblemente estigmatizante, doblemente juzgadas, y estando en desigualdad de oportunidades en cuanto al acceso y permanencia en la educación, hace necesario y urgente la

profundización en estudios que abarquen el encierro punitivo en intersección con el género, y demás mecanismos de opresión.

Por otro lado, la UP N°4 de Bahía Blanca ha sido abordada como objeto de estudio desde diferentes perspectivas, dejando en evidencia, que la población del Anexo Femenino, resulta ser la más vulnerada e invisibilizada en cuanto a experiencias educativas. Es por esto que se remarca el valor de la presente investigación para construir una imagen global de las experiencias educativas en la UP N.º4, posicionándose en defensa del derecho a la educación, y del equitativo acceso y permanencia de las mujeres a los espacios formativos.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS: VER MÁS ALLÁ DE LAS REJAS

Como se logró visualizar en el apartado anterior, la educación de mujeres en contexto de encierro puede ser abordada como problema de estudio en diferentes áreas disciplinares y a través de diferentes paradigmas. En el presente apartado se expondrán las consideraciones teóricas que fueron pilares indiscutibles a lo largo de las diferentes etapas de la investigación. Y se explicita, de esta manera, el posicionamiento que se tomó como investigadora, en defensa de la educación en contexto de encierro, en tanto derecho humano fundamental, procurando atender las particularidades que asumen el encierro para el grupo de estudio, desde la perspectiva interseccional.

Por interseccionalidad se entiende a la expresión de un complejo sistema de múltiples y simultáneas estructuras de opresión, en donde las categorías de raza, género, clase, orientación sexual, religión, entre otras, son tomados por dichos mecanismos para generar una nueva dimensión de desempoderamiento (Crenshaw, 1991; Muñoz, 2011). Dicha perspectiva viene a desmitificar la categoría de mujer como homogénea, puesto que invisibiliza experiencias de vida de cada una. En este sentido, Visotsky⁷ (2018) retoma a Apple (2012) al afirmar que el contexto puede aumentar o disminuir la influencia de una de las categorías. Es por esto que la autora resalta la necesidad de “analizar/indagar estos múltiples atravesamientos, considerando la relación entre estas categorías en función del contexto, la situación, y las particularidades de cada situación” (p. 159). En este sentido, para la presente tesis fue necesario reconocer la situación de encierro en la que se encuentran las mujeres “objeto” de estudio, las múltiples categorías que las atraviesan y cómo estas confluyen en una intersección de opresiones; solo así se podrán entender y analizar sus experiencias educativas.

Para comprender las experiencias educativas de las mujeres privadas de libertad, se parte de comprender la educación como una praxis dialógica que busca la conquista de la libertad y la transformación del mundo a través de la reflexión y la acción de las personas (Freire, 1970). Resulta interesante pensar dicha educación para la libertad, en un contexto en el que, además de la libertad ambulatoria, se suelen privar otros derechos que obstaculizan el

⁷ Quien a su vez se desempeña como directora de la presente tesis, y se encuentra implicada en la labor extensionista que posibilitó el ingreso al campo.

ser de las personas. La educación es un derecho que hace la condición de ser humano y que en contexto de encierro favorece la construcción de un lazo de pertenencia con la sociedad, la cultura, y la palabra (Scarfó, 2002). Resulta un *derecho llave* que “permite abrir la puerta al reconocimiento de los demás derechos, que, en la gran mayoría de los casos, les han sido negados o conculcados sistemáticamente fuera y dentro de la cárcel” (Scarfó y La Torre, 2023, p. 148). En este sentido, para luchar contra la opresión histórica hacia las mujeres, se vuelve necesaria una educación como práctica de libertad, la cual “implica la negación del hombre abstracto, aislado, desligado del mundo” (Freire, 1970, p. 94) resultando nodal comprender sus experiencias educativas atendiendo a la particularidad del contexto en el que se encuentran y las lógicas que allí imperan.

Las lógicas penitenciarias se encuentran constituidas por el encierro como castigo y el control social. El castigo es una técnica de coerción de lxs individu@s que activa procedimientos de sometimiento del cuerpo y del tiempo, dejando rastros en sus hábitos y en sus comportamientos (Foucault, 2002). Lo que se trata de construir es unx sujetx obediente, sometidx a reglas, a órdenes y a una autoridad que se ejerce sobre sí, cubriendo –cual telaraña– las experiencias educativas y el ejercicio del derecho a la educación. Es a partir de entonces que se desencadenan diversos mecanismos de sujeción que abarcan, entre otros aspectos, la violencia física y una violencia invisible. Para esta última, Segato (2003) nos introduce al concepto de violencia moral, como aquellos mecanismo legitimados por la costumbre para mantener los estatus relativos en términos de género (p. 105). La violencia moral reduce el autoestima, dinamita la autoconfianza y desestabiliza la autonomía de las mujeres y “por su sutileza, su carácter difuso y su omnipresencia, su eficacia es máxima” (Segato, 2003, p. 114) en el control femenino y reproducción de desigualdades. La violencia moral rodea todo lo vinculado a la agresión emocional de forma consciente o inconsciente, a través de una conducta opresiva que no requiere de agresiones verbales, sino que se hace evidente en gestos, actitudes y miradas. Según la autora, en América Latina las formas más recurrentes de violencia moral son: control económico, de la sociabilidad, de la movilidad, el menosprecio moral, estético, sexual, y la descalificación intelectual o profesional; aunque algunos de estos forman parte del encierro punitivo en términos de castigo.

Todos estas particularidades forman parte de las experiencias de las mujeres privadas de libertad, resultando relevante su consideración para la presente investigación puesto que “la investigación de la experiencia (...) se interesa por los modos subjetivos de vivir las situaciones y por las repercusiones personales, subjetivas, formativas que tienen estas vivencias” (Contreras Domingo, 2010, p. 46). La experiencia en sí deja huellas que forman y

transforman a lxs sujetxs de manera singular y subjetiva (Larrosa, 2009), en este caso, la experiencia educativa permitiría ver las huellas que deja la educación intramuros en los pensamientos, ideas y acciones de las mujeres. La experiencia se coloca en el cruce entre lo ajeno y lo propio, y para esto resulta inexorable “atender y escuchar lo que la realidad nos muestra (...) de las condiciones en la que tales experiencias se experimentan” (Contreras Domingo, 2010, p. 47) para poder ahondar en sus sentidos y en los saberes que posibilita.

Los diferentes registros de la experiencia vivida provocan una integración tensa y algunas veces contradictoria entre las configuraciones subjetivas presentes y aquellas en desarrollo, provocando así nuevos sentidos. Se concibe que los sentidos son subjetivos y que se constituyen en la relación inseparable entre lo simbólico y lo emocional sobre la realidad y sus múltiples efectos (Gonzalez Rey, 2012). Indagar sobre los sentidos que las mujeres le atribuyen a los espacios educativos, implica indagar sobre aquellas representaciones simbólicas y emocionales que han construido en torno a determinados lugares y es a partir del relato de experiencias que estos sentidos logran ser visualizados, como emergentes de las configuraciones subjetivas. No obstante, resulta nodal destacar el carácter dinámico e insaturable de los sentidos, puesto que, es a partir de la apertura a nuevas experiencias, que los sentidos se encuentran expuestos a ser modificados por nuevas configuraciones subjetivas, tensionando nuevamente las ya construidas, con las que se encuentran en desarrollo.

Del mismo modo, se afirma que toda experiencia vivida, produce un nuevo saber que invita a la expansión, a la apertura y profundidad (Contreras Domigno, 2010). Este saber, sólo existe en la medida que es incorporado, encarnado, por lo que no es algo que se posea y es aquí donde resulta necesario distinguir entre “conocimiento” y “saber”. Contreras Domingo (2010) cita a Zambrano (1989) cuando afirma que el conocimiento posee un origen distinto al saber, puesto que el primero supone la existencia de un método, que habilita un modo de transmisión de un contenido determinado, y por su carácter puramente intelectual se dice que es adquirido. En cambio, el saber, en palabras de Zambrano, es “experiencia sedimentada en el curso de una vida”, proviene de experiencias vitales, y su único método es la escucha de lo vivido. “‘Saber’ apela a un sentido interior, íntimo, no siempre expresable verbalmente (...) sabemos cosas que no siempre sabemos cómo decir” (p. 52).

En el interjuego entre el conocimiento y el saber, se encuentran lxs sujetxs aprendientes (Fernández, 2007) que, a su vez, se construyen en su relación con lxs sujetxs enseñantes. “El sujeto aprendiente se sitúa siempre en diversos «entres», pero a su vez los construye como lugares de producción y lugares transicionales” (Fernández, 2007, p. s/n)

como lo es el «entre» la certeza y la duda, que se vinculan con lo ajeno y lo propio con lo que se encuentra la experiencia. Es a partir de esto, que resulta relevante vislumbrar los saberes que las mujeres construyeron en los espacios educativos, puesto que significan una relación tensa entre el acontecimiento –asistencia a los espacios– y la subjetividad propia, generando una expansión que permite “hacer resonar en sí lo que llega como novedad” y se sedimenta en los pensamientos y acciones (Contreras Domingo, 2010, p. 59).

Estas consideraciones teóricas, resultan ser pilares fundamentales a la hora de mirar a través de las rejas. El panorama complejo y multifacético que presenta la educación en contexto de encierro y, particularmente, las experiencias educativas de las mujeres, requiere de herramientas teóricas que permitan abordar, en la mayor medida posible, las particularidades que asume el encierro para ellas. Es así que lo expuesto se presenta como aquellos lentes desde los cuales se elige mirar esta determinada realidad, y a partir de los cuales se construyen las diferentes categorías que emergen del análisis.

LAS ESTRATEGIAS PARA SALTAR EL MURO

En las etapas iniciales del proceso de investigación, la presente tesis se presentó únicamente desde un enfoque cualitativo, sin sujetarse a las bases metodológicas de un diseño específico, puesto que la imprevisibilidad del campo de estudio requería, por parte de la investigadora y las estrategias que pusiera en juego, de flexibilidad con los acontecimientos y oportunidades que susciten. Aún así, los aportes que brinda Vasilachis (2006) sobre cómo la investigación cualitativa busca comprender la perspectiva de lxs participantes sobre su propio mundo, mediante una interacción entre quien investiga y el “objeto” de estudio, resultaron primordiales como principio del enfoque y guía para la investigación.

En el transcurso del estudio, dicha flexibilidad en consonancia con el carácter reflexivo y dialéctico del proceso, permitieron ahondar, durante las instancias de recolección de datos, en prácticas y dinámicas que encontraron puntos en común con determinados diseños de investigación. Por un lado, con la co-investigación etnográfica puesto que se combinaron procesos de investigación con procesos de participación en acciones que involucran a la investigadora y las sujetas con las que se trabajó, a partir de determinadas problemáticas sociales (Achilli, 2017). Y por otro lado, con la investigación acción participante, que posee como ejes vertebrales la investigación, la participación y la praxis educativa (Rigal y Sirvent, 2014), a través de la desintegración de la dicotomía sujeto - objeto, entrevistadorx - entrevistadxs, observadorx - observadxs; para dar paso a una relación horizontal entre sujetxs sentipensantes que respetan y valoran los diversos puntos de vista de cada unx (Fals Borda, 2008; Brandao, 2001). Es a partir de entonces que, la presente tesis, concluyó en la construcción de prácticas que fueron dialécticamente modificantes entre quien investiga y las participantes (Achilli, 2017) como así también, además de la producción de conocimiento, concluyó en la consolidación de relaciones sociales que abogaron por la reflexión y el compromiso con las sujetas “objetos” de estudio (Visotsky, 2013).

El referente empírico se resolvió a partir de las aproximaciones al campo que se dieron en el marco de los Talleres Literarios para la Libertad, programa promovido por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires (EX-2021-04062552)⁸ al que se adhirió el Anexo Femenino N.º 7 de la Unidad Penitenciaria

⁸ ARTÍCULO 1. Crear el Programa “TALLERES LITERARIOS PARA LA LIBERTAD”, que como ANEXO ÚNICO (IF-2021-08769041-GDEBA-SSTAYLMJYDHGP), forma parte integral del presente acto administrativo, el cual se desarrollará en los diferentes Establecimientos Penitenciarios dependientes del

N.º 4. En toda la provincia, los talleres son dictados por voluntarixs y, en este caso, quienes somos responsables de este taller a su vez formamos parte de un Proyecto de Extensión⁹ y un Proyecto Grupal de Investigación¹⁰ de la Universidad Nacional del Sur. Es así que, durante mayo del 2023 hasta agosto del 2024, se estuvo realizando una estancia prolongada en la UP N.º 4, a partir del dictado semanal de los Talleres Literarios, destinados a las mujeres que habitan en el Anexo Femenino.

La unidad de análisis estuvo conformada por las mujeres que conviven en el Anexo Femenino. Cabe destacar que el contacto con ellas dependió de su asistencia al taller, y a su vez esta resultó ser una población en constante cambio –por los procesos legales de cada una de ellas– por lo que el total de la muestra resultó ser el total de mujeres conocidas durante el tiempo transcurrido en el campo, llegando así a una muestra final de 25 mujeres.

El acceso y permanencia en el campo se realizó en dos etapas. La primera delimitada de mayo del 2023, hasta diciembre del 2023, y la segunda de marzo del 2024, hasta agosto del 2024. Por la regularidad con la que se pudo acceder al campo fue posible realizar, en ambos períodos, observación participante, ya que se destaca la presencia directa como “una valiosa ayuda para el conocimiento social porque evita algunas mediaciones -del incontrolado sentido común de terceros- ofreciendo a un observador crítico lo real en toda su complejidad.” (Guber, 2001, p. 60). Fue solo “estando ahí” que fue posible pasar de la reflexividad de la investigadora, a la reflexividad de las mujeres privadas de libertad, en un proceso que permitió reaprender el mundo desde otra perspectiva (idem).

A su vez, en la primera etapa del trabajo de campo, se pudo realizar un grupo focal (Canales, 2006; Domínguez Sánchez-Pinilla y Davila Legerén, 2008) en el que se trabajó en la construcción de un mapeo colectivo (Risler y Ares, 2013) para identificar los espacios educativos que ellas habitan en el penal. El mapeo es una práctica, una “herramienta que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos” (p. 7). Su objetivo es generar espacios para la discusión y reflexión, por lo que su convergencia con el grupo focal dió como resultado una discusión dirigida y organizada de las experiencias

Servicio Penitenciario Bonaerense y Alcaldías Departamentales de esta cetera ministerial. ARTÍCULO 2. El Programa creado por el artículo que antecede, será planificado, desarrollado, implementado, coordinado y supervisado por Subsecretaría de Política Penitenciaria y funcionará en el ámbito de la misma, pudiendo delegar sus funciones en dependencias de su órbita; y ejecutado, conjuntamente con la Jefatura del Servicio Penitenciario Bonaerense, cuando se desarrollare en Unidades y/o Alcaldías Penitenciarias. ARTÍCULO 3. Registrar, comunicar y dar al SINDMA. Cumplido, archivar.

⁹ Educación popular en derechos humanos: experiencias territoriales y curricularización de la extensión universitaria.

¹⁰ Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en perspectiva territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas.

particulares de las mujeres, sobre un territorio determinado. Por último, en esta etapa, se realizó una entrevista a un informante clave de la Unidad Penitenciaria N°4, perteneciente al Servicio Penitenciario Bonaerense, quien brindó información relevante sobre la dinámica de la unidad, sus modos de organización, y experiencia vividas durante su trabajo en el servicio.

En una segunda etapa, transcurrida en el presente año lectivo, se realizó una entrevista a otra informante clave de la Unidad Penitenciaria N°4, a partir de la que se pudo recabar información sobre el Anexo Femenino N°7, sus dinámicas, modos de organización, características sobre las mujeres que lo habitan, y sobre los espacios educativos a los que pueden asistir. En esta misma línea, y como último de instrumento de recolección de datos utilizado, se realizó un encuentro con las mujeres que conviven en el pabellón de población –por fuera de los días y horarios de los Talleres Literarios– en dónde se hizo entrega de los diarios guiados, que previamente fueron revisados por la encargada del pabellón, antes de mi ingreso al mismo. Allí mismo se explicó la dinámica de trabajo, en donde se pretendía un intercambio de preguntas y respuestas para indagar y profundizar sobre sus experiencias educativas. Finalmente, fueron 3 mujeres las que continuaron con la dinámica del diario guiado, y a partir de dicho instrumento se pudo indagar en sus experiencias educativas, profundizando sobre los sentidos, saberes y su vinculación con las lógicas del servicio penitenciario.

Al no poder predecir ni asegurar el contacto con todas las mujeres con las que en estos meses se ha trabajado –porque pueden ser castigadas, aisladas, trasladadas, o liberadas–, la flexibilidad de los instrumentos de recolección de datos fue fundamental para poder continuar con el proceso de investigación, y potenciar las posibilidades de recolección de datos cuando las oportunidades se brindaban. Por esta optimización del tiempo en el campo, fue pertinente realizar el análisis de los datos obtenidos a través del Método de Comparación Constante, el cual refiere a la recolección, codificación y análisis simultáneo de los datos recabados, para generar nueva teoría (Vasilachis, 2006). Este método inductivo buscó generar categorías nuevas y significativas partiendo de, en este caso, las experiencias educativas de las mujeres privadas de libertad, y su simultaneidad permitió ir ajustando la mirada persiguiendo los objetivos de investigación.

IMPLICANCIAS ÉTICAS EN LA INVESTIGACIÓN

Realizar investigación en ciencias sociales, tomando los lineamientos de la co-investigación participante (Achilli, 2017) y la investigación acción participativa (Fals

Borda, 2008; Brandao, 2001; Rigal y Sirvent, 2014), implica el encuentro con otras personas quienes, en términos metodológicos, se denominan como objetos de estudio, sin embargo, resulta nodal no perder de vista su carácter subjetivo, individual, colectivo y vital, que también termina co-formando la investigación. Es entonces donde nos compete hablar de la ética de la investigación, entendiéndose como aquellas protecciones mínimas para asegurar “el respeto de los participantes, preservar su integridad, anticipar posibles daños y buscar alternativas para minimizarlos” (Santi, 2016, p. 49).

Durante el proceso de construcción del proyecto de tesis y el ingreso al campo el cuidado y respeto por el grupo de estudio, resultó ser un pilar fundamental que se compartió con quienes formamos parte del equipo de talleristas del Taller Literario. Para nuestro equipo, cuidar cada ingreso a la Unidad Penitenciaria, se traducía –traduce, aún hoy– en cuidar y minimizar los riesgos posibles para las integrantes del taller, porque entendíamos que quienes conviven en el encierro son ellas, y nuestro ingreso no podía suponer un sobrecargo de problemas a sus vidas. Es así que en cada reunión de planificación de los talleres, se buscó pensar en propuestas significativas, pero también recreativas; entrelazar la literatura con el juego, la lectura, con la corporalidad y la diversión, y reivindicar la escritura como canal de expresión y difusión. Se buscó que cada propuesta trajera consigo nuevos aires al pabellón, que se pensarán en otras cosas, que se intercambiaran puntos de vista, que se construyera un pensamiento crítico y transformador, pero siempre entendiendo que las acciones como talleristas se circunscribían en lógicas amplias y complejas, que en su momento desconocíamos. Es por esto que nuestro decir no podía suponer la construcción de ilusiones que a posteriori no se podrían sostener por lo que cada palabra, propuesta, y acción fueron pensadas entre lo posible y lo real.

Teniendo como referencia el marco de cuidado y respeto que se llevó adelante en cada momento de la entrada al campo, resulta insoslayable sostener el compromiso con lo ya construido y finalizar la investigación procurando, del mismo modo, causar el menor daño posible. La construcción y análisis de datos no puede suponer la exposición a riesgos de quienes formaron parte de la investigación como grupo de estudio, porque hablamos de mujeres que se encuentran conviviendo dentro de un sistemas de restricciones y castigos, en el cual gran parte de sus capacidades de agencia se ven sujetas por hilos que sostienen otrxs, y cualquier “paso en falso” puede suponer un sobrecargo de sanciones y suspensiones para ellas. Es por esto que los datos analizados y los relatos de experiencias transcritos se sujetan a los objetivos de investigación, pero dejan por fuera una multiplicidad de situaciones y experiencias que lamentablemente son habituales y naturalizadas en el ámbito carcelario. Sin

embargo, se reconoce y valoriza la existencia de organismos autónomos de defensa de los derechos humanos como la Comisión Provincial por la Memoria y el Comité contra la Tortura¹¹, con quienes articulamos desde el equipo de investigación, que cuentan con las herramientas necesarias para exponer y denunciar. Como así también, organismos gubernamentales como la Defensoría Pública, con la cual se articularon acciones que hicieron posible la implementación de los Talleres Literarios.

Entendemos que estas circunstancias, atraviesan las experiencias educativas de las mujeres en el contexto carcelario y que para sostener la veracidad de los datos es necesario reconocer estas realidades y analizarlas a la luz de marcos teóricos críticos. A partir de esto, se procedió a la citación de fragmentos de relatos de experiencias sin dar a conocer referencias a la identidad de cada mujer que brinda su testimonio, se seleccionaron extractos que no vulneran su intimidad, como así también, aun vez finalizada la investigación, se procedió a realizar una pre-presentación de los datos, ante las mujeres, para corroborar su conformidad con lo escrito. Estas decisiones son tomadas en primer lugar por un respeto a la dignidad humana, a la privacidad de su vida y a su vez para, además de la protección y prevención de daños, cuidar los lazos de confianza que se han generado a lo largo de estancias en el campo, que fortalecen las prácticas de acompañamiento, sostenimiento y educativas.

En la investigación de la experiencia, las implicaciones éticas son importantes ya que en ella, quienes resultan ser foco de la investigación “quedan expuestos en tanto que ponen en juego sus vidas, sus trayectorias, sus voces particulares, ... en definitiva, su subjetividad. Hay una exposición pública de estos factores que puede afectar de una forma u otra a su intimidad” (Rivas Flores, 2011). Es por esto que tener los cuidados expuestos anteriormente, resultaron pilares fundamentales que sostener durante todo el proceso de investigación, como también a posteriori en la redacción y difusión de datos.

¹¹ Ver [Informes anuales | El sistema de la crueldad | CPM \(comisionporlamemoria.org\)](#)

CONTEXTO PARA SEGUIR EL TEXTO

EL LUGAR DE CONTROL DE LA CIUDAD PORTUARIA: LA UP N.º4 DE BAHÍA BLANCA

A fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, Argentina se encontraba en pleno proceso de modernización, generando vínculos comerciales con otros países y formando lo que hoy conocemos como el modelo agroexportador. Para cumplir con la demanda agrícola, cerealera y ganadera, era necesario contar con tierras y mano de obra barata, es por esto que se profundizó la expropiación de territorio perteneciente a pueblos originarios, y proliferan la llegadas masivas de inmigrantes que formarían la clase obrera, junto con las familias campesinas que dejaban el campo para asentarse en las grandes urbanizaciones (Montigel, 2021).

Como las condiciones de trabajo que planteaba el naciente capitalismo consistían en malas condiciones laborales a cambio de una injusta retribución salarial, pronto comenzaron a gestarse reclamos y a producirse huelgas que requerían ser reprimidas para el mantenimiento del orden (idem). Es así que las penas corporales o económicas, pasaron a ser suplidas por la privación de la libertad, medida que comenzó a ser reconocida como la más inmediata y la más civilizada (Foucault, 2002) pero que a su vez requería de la creación de mayores espacios de detención.

La ciudad de Bahía Blanca, contaba con diferentes espacios de detención, que se encontraban en el centro de la metrópoli y que habían sido creados en simultáneo a una serie de protestas de trabajadores de la zona portuaria por las condiciones de trabajo y los bajos salarios. Sin embargo, pronto comenzaron a quedar insuficientes en cuanto a espacio y a condiciones de habitabilidad, las cuales ponían en riesgo la vida de las personas privadas de libertad. Es en este contexto que en 1909 se creó, a las afueras de la ciudad, el complejo que continúa actualmente en el barrio de Villa Floresta con el nombre de Unidad Penitenciaria N°4, contando con una capacidad para 650 personas, distribuidas en cuatro pabellones, además de espacios específicos para mujeres e incomunicados.

Actualmente posee una matrícula de 968 varones y 26 mujeres, según el último censo en 2022, del Sistema Nacional de Estadística sobre Ejecución de la Pena (SNEEP). Por el aumento de personas privadas de libertad ediliciamente el penal se fue expandiendo

quedando dividido en “sector A”, que es el edificio creado desde su inauguración, y el “sector B” creado posteriormente. Lo que alguna vez se ubicó en la periferia de la ciudad, hoy se encuentra rodeado de viviendas, comercios, sendas peatonales, paradas de colectivos, etc. pero aún así, continúa siendo un espacio que la mayoría de la sociedad elige no ver y hasta a veces, parece detenido en el tiempo.

La cárcel, como institución de la modernidad, alcanza su auge a partir de la necesidad de control social, imponiendo como primer principio el aislamiento de la persona detenida respecto del mundo exterior para, así, alejarla de las motivaciones de la infracción pero también para mantener garantizado el ejercicio de “un poder que no será contrarrestado por ninguna otra influencia” (Foucault, 2002, p. 217). Es por esto, que no debe extrañar la burocrática entrada a la institución, con diferentes postas de control y personal del servicio penitenciario resguardando cada puerta. Sin embargo, el tiempo que se puede demorar en el ingreso a la institución puede variar si se cuenta con alguien del personal esperando tu llegada.

En el marco del trabajo de campo los ingresos a la UP N.º4, para el dictado de los talleres literarios, se realizaron en su mayoría en compañía de una personal¹² de la institución, quien nos facilitaba el ingreso y superación de cada posta de control. Dicha persona nos esperaba en la puerta principal junto al guardia a quién previamente le había informado quiénes éramos y a qué pabellón nos dirigíamos. Una vez dentro de la institución, nos acompañaba a la recepción en donde, después de dejar nuestros DNI físicos, nos presentaba nuevamente. Por último, luego de cruzar unas rejas y un viejo scanner en desuso, nos encontrábamos en la última posta de control, en donde solían revisar nuestras pertenencias y comunicamos a que pabellón nos dirigimos. Las pocas oportunidades en las que ella no estuvo presente, los ingresos llevaron más tiempo, sin embargo en ninguna ocasión se nos negó el acceso.

Para quienes nunca habíamos transitado una unidad penitenciaria, el primer paso dentro de la institución significa una sobrecarga de estímulos visuales, auditivos, y hasta sensitivos. En los primeros ingresos resulta difícil prestar atención a los detalles del contexto, sobre todo cuando se ingresa desde un rol, que no es el de investigadora, y que impide tomar notas de campo en el momento. En principio son las cosas más alejadas de nuestra realidad lo que primero nos llama la atención: las llaves gigantes que abren rejas pesadas, los alambres de púas en la cima de las paredes, y los altos muros que casi llegan a tapar partes del cielo.

¹² Cabe destacar, que se trata de la coordinadora de actividades tratamentales, quien a su vez se desempeña en el rol de psicóloga en el pabellón de mujeres, pero no es miembro de las fuerzas de seguridad.

Con la sumatoria de ingresos a la institución otros detalles, que en principio fueron nublados, emergen del segundo plano y empiezan a captar nuestra atención. Comienzas a notar que el humo que flamea en el ambiente, proviene de personas fumando dentro del edificio cerrado; que el ruido de las rejas, cerraduras y trabas, son la música de fondo del lugar; y también que algunas caras serias que te reciben en cada posta de control, a veces -y solo a veces- emiten una mueca de agrado cuando de antemano adelantas un “Buenos días, muchas gracias”. También es habitual encontrarse con varones privados de libertad trabajando, ya sea en diferentes partes del edificio que se encuentran en construcción, limpiando espacios comunes o la vereda de la institución –siempre vigilados por personal del servicio–.

SOBRE EL PABELLÓN 7 Y LAS MUJERES QUE LO HABITAN

En más de un año de trabajo de campo, en ninguna oportunidad se observó a una mujer privada de libertad realizando trabajos en espacios comunes. Esto puede deberse a que ellas cuentan con un delimitado espacio de circulación en el ya mencionado “sector A”, del cual salen únicamente para ir a escuela o por procesos vinculados a sus causas, y siempre en compañía de personal de la institución. Situándonos en territorio, las mujeres han manifestado explícitamente, desconocer las instalaciones ubicadas en el “sector B” las cuales se encuentran en mejores condiciones edilicias: “Y esto es sector A, sector B nosotras no conocemos, está todo nuevo, unas aulas hermosas tienen los varones” (Diario de campo, 27 de septiembre del 2023).

Este limitado espacio de circulación se denomina como “Anexo Femenino” o también “Pabellón 7”, ambos refieren a un determinado área de la institución en donde habitan y conviven las mujeres y este, a su vez, se encuentra subdividido en tres sectores: población, medida de seguridad, y set de madres o casa madre. En este último, como nos advierte su nombre, conviven aquellas mujeres que se hallen en condiciones de transitar el encierro con su hijx¹³, y se localiza apartado del resto de los sectores. El espacio posee una puerta de ingreso distinta aunque cercana al de los sectores de población y medida de seguridad, y posee acceso a un patio con juegos para las infancias. Actualmente se encuentra vacío y, aunque no se ha podido verificar, las mujeres argumentan que es porque se encuentra clausurado por las malas condiciones edilicias. Seguidamente, en el sector de medida de seguridad se alojan aquellas mujeres que, por motivos de conflictividad, hayan sido separadas

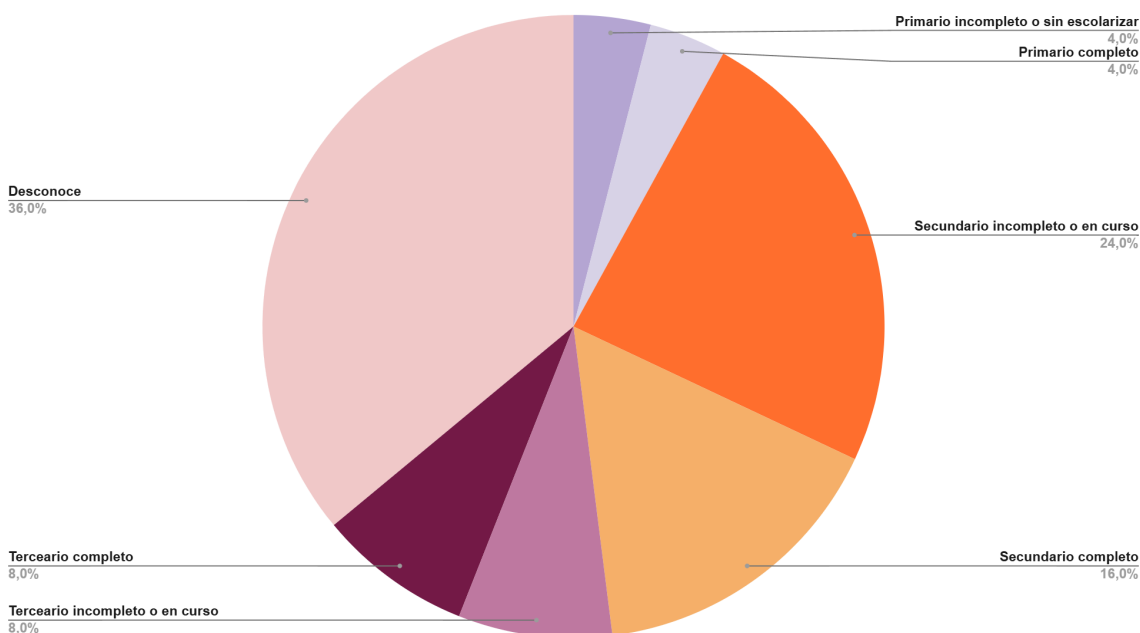
¹³ Ley 24.660, art. 195 y 196.

del resto de la población, o que por propia voluntad hayan elegido resguardarse del resto de los sectores. Según informaron las mujeres, utilizan los mismos espacios comunes que las que se encuentran en población, pero en diferentes horarios para evitar el encuentro, el espacio de las celdas se encuentra dividido por una puerta de madera, y actualmente conviven 4 mujeres. Por último, población resulta ser el área más amplia en relación al resto, debido a que es en dónde habitan y conviven la mayoría de las mujeres privadas de libertad.

Si se tiene en cuenta el último censo del SNEEP, en el Pabellón 7 se encuentran 26 mujeres, sin embargo, a partir de las entrevistas realizadas con informantes claves, actualmente se localizan 21. No obstante, resulta relevante tener presente que, los datos que refieren a la cantidad de población en general, se encuentran en constante fluctuación debido a los diferentes procesos de la ejecución de las penas, a saber: traslados, libertades condicionales, arrestos domiciliarios, liberación por condena cumplida, entre otros. Este constante desplazamiento de la población dificulta la construcción de datos cerrados, por lo que las referencias que contribuyen a la descripción de la población, resultan ser siempre de carácter provisional y se encuentran abiertos a modificaciones. Por esto mismo, y teniendo como referencia la muestra final de 25 mujeres obtenida a través del tiempo transcurrido en el campo, en ocasiones se hará referencia a experiencias de mujeres que ya no se encuentran en la UP N.º4.

Quienes encarnan los datos anteriormente mencionados, resultan ser mujeres de entre 24 a 59 años, que en su gran mayoría son madres y cabeza de familia. Haciendo referencia a los máximos niveles educativos alcanzados, a partir de la muestra final de 25 mujeres, se ha podido afirmar que el 4% de la muestra se encuentra con el nivel primario incompleto o sin escolarizar, y en el mismo porcentaje se encuentran quienes han completado el nivel. En lo que respecta al nivel secundario, encontramos los porcentajes más robustos, en donde el 24% posee el nivel incompleto o se encuentra cursando, mientras que el 16% lo finalizó. Y por último, encontramos en igual proporción a quienes se encuentran con el nivel terciario incompleto o en curso, y quienes han finalizado el nivel. Sin embargo, como se puede observar en el gráfico, hay un considerable promedio de mujeres de las cuales se desconoce su máximo nivel educativo alcanzado, y esto se debe, como se viene mencionando, a los efímeros contactos que se ha tenido con algunas de ellas. En varias ocasiones, a lo largo del trabajo de campo, se estuvo en contacto con mujeres que participaron del taller en reducidas ocasiones, debido a los diferentes procesos del cumplimiento de la pena o simplemente porque dejaron de asistir al Taller Literario por motus propio, lo cual impidió entablar vínculos que permitieran conocer sus experiencias educativas.

Points scored



LOS LUGARES QUE ADOPTA “LA ESCUELA” EN LA UP N.º4

En este apartado se realizará una descripción de algunos espacios educativos de la Unidad Penitenciaria N.º4. Específicamente, de aquellos que se encuentran en el ya mencionado “sector A”, puesto que son a los que las mujeres tienen acceso y, en consecuencia, los que se han llegado a conocer mediante su relato de experiencias, en el momento de la recolección de datos. Cabe destacar que, en una misma infraestructura conviven diversas instituciones de diferentes niveles educativos, por lo que se sugiere acompañar la lectura del apartado con la imagen del mapeo de dicho lugares, para una mejor comprensión.

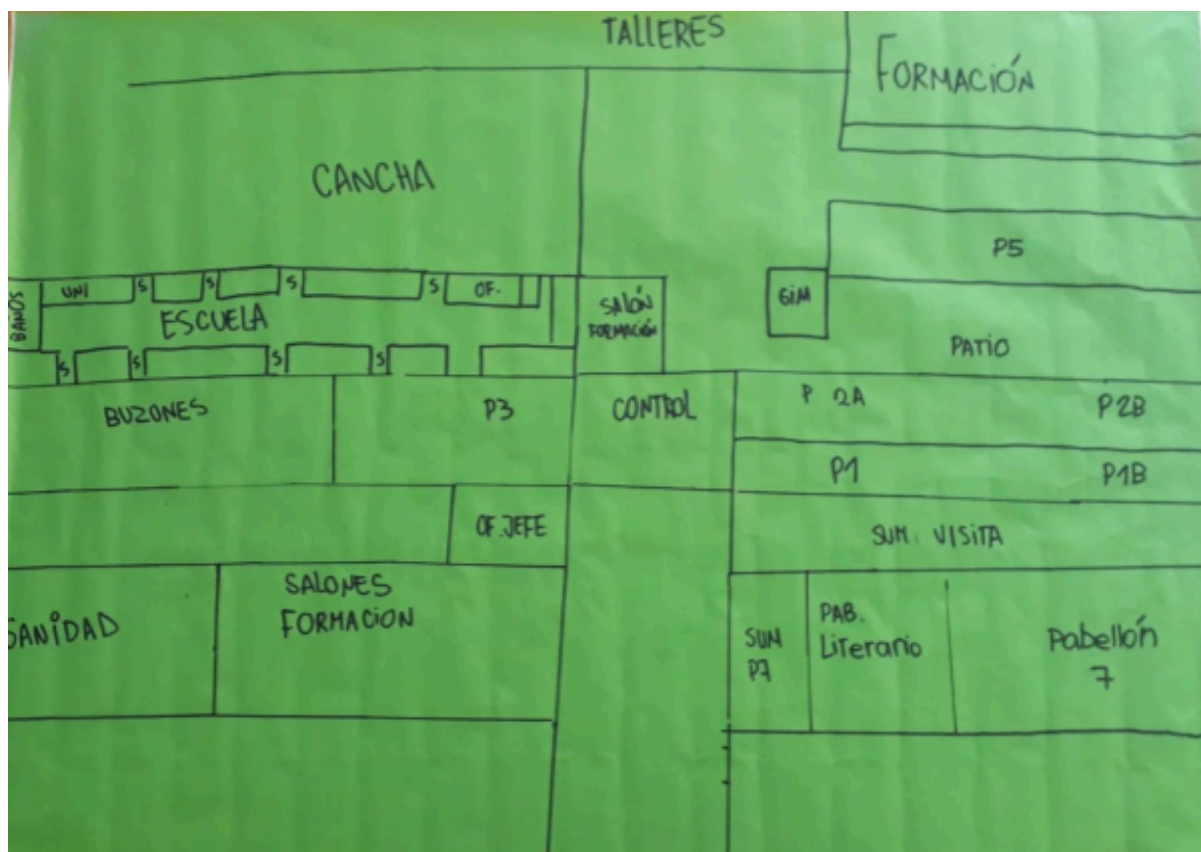
En primer lugar, nos encontramos con la Escuela Primaria N.º701 (véase en la foto como “escuela”). Se cursa en el turno de la mañana y resulta ser un requisito indispensable para poder realizar algún curso de formación. En la misma franja horaria, se cursan dichos cursos de formación, a cargo del Centro de Formación Profesional N.º401 (véase en la foto como “formación” y “salones de formación”) en donde se dictan talleres como peluquería, serigrafía, carpintería, y panadería. Sin embargo, algunos de estos cursos, se vuelven a dictar en el turno de la tarde por la demanda de cupos, como por ejemplo el de panadería. La inscripción a los cursos se realiza por un sistema de cupos, los cuales se reparten entre todos

los pabellones de la unidad, teniendo cada uno un total de 2 cupos por curso y teniendo en cuenta la cantidad de personas privadas de la libertad en la unidad, esto resulta ser una problemática: “No todos tienen la oportunidad de estudiar ya que los cupos para cursos y escuela son cada vez mas escasos por la super población esto hace difícil acceder a los programas educativos” (Anónima, Diario Guiado, 22/07/2024). También en el turno tarde nos encontramos con las clases del Centro Educativo de Nivel Secundario N.º 463 (véase en la foto como “escuela”) a las cuales tienen tiempo de anotarse hasta el mes de junio de cada año. Si alguien ingresa a la institución pasado dicho mes, deberá esperar hasta el próximo ciclo lectivo para poder inscribirse al CENS. Otra complicación, que suele dificultar el ingreso, es la falta o la pérdida de la documentación requerida para la inscripción al nivel secundario. Así se informaba a través de una entrevista:

A veces no lo tienen, no lo pueden conseguir, hay que poder llamar a la escuela. Muchas veces terminan perdiendo años de estudio porque por ahí tienen que volver a cursar no sé primer año de la secundaria porque no consiguen el certificado. (Informante clave, Comunicación personal, 30 de mayo del 2024).

Dentro del sector “Escuela” se encuentra un espacio destinado al nivel superior (véase en la foto como “Uni”). Allí se desarrollan tutorías para la carrera de abogacía y se dictan diversas diplomaturas a cargo de la Universidad Nacional del Sur. Por último, también se encuentran otros espacios, como la ‘sala de conectividad’ (véase en la foto como “pab. literario”) destinados a diferentes programas y talleres como lo son el taller literario¹⁴ y de consumo problemático.

¹⁴ Taller promovido por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires y acompañado desde un Programa de Extensión Universitaria de la UNS, a través del cual se realizó la entrada al campo.



Mapeo Colectivo sobre “Los espacios educativos” realizado por las mujeres que formaron parte del Grupo Focal.

La mayoría de estos espacios son de carácter mixto, es decir, comparten espacio hombres y mujeres, no obstante resulta evidente que éstas últimas siempre resultan ser minoría, situación que suele repercutir en la experiencia educativa de las mujeres: “algunas, bueno, ellas dicen como que se sienten un poco incómodas en el lugar, porque son todos varones y están ellas una por curso o dos entonces como que... terminan dejando por eso” (Informante clave, comunicación personal, 30 de mayo del 2024).

Por último, se considera de gran valor, retomar un relato de la experiencia de una mujer, sobre su rutina diaria para una jornada escolar, contada en primera persona. Esto permite visualizar los espacios mencionadas, como espacios humanizados, vividos y transitados:

A las 7 am las
 encargadas de la unidad de
 la parte de mujeres dan la
 abierta de las celdas a esa
 hora salimos de la selda [sic] y
 nos preparamos para poder ir
 a cursos y escuela, nos bañamos

nos preparamos y esperamos
que la encargadas de curso
nos venga a buscar para
llevarnos a formación
o escuela, nos viene a buscar
cruzamos una reja para salir
del pabellon nos revisan, nos
requizan [sic] y nos llevan a hacer
las actividades, no podemos ir
a ninguna parte de la unidad
sin que nos vigile una
encargada o encargado
estamos todo el tiempo
vigiladas.

(...)

terminamos
de helavorar [sic] y nos volvemos
al pabellon acompañadas
de una encargada llegamos
nos requizan y volvemos
a entrar al pabellon,
cosinamos [sic] comemos y nos
volvemos a preparar para
a las 14:00 ir a escuela
hasta las 18:00¹⁵

(Anonima, Diarios guiados, 22 de julio del 2024).

¹⁵ Se respeta la escritura original del relato, realizando una transcripción textual del mismo.

CON QUÉ ME ENCONTRÉ TRAS CRUZAR EL MURO

EN LA INTERSECCIÓN DE OPRESIONES Y RESISTENCIAS: LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE MUJERES PRIVADAS DE LA LIBERTAD

La experiencia educativa se vivencia en función de quiénes somos, y en cómo habitamos el mundo que nos rodea. Las vivencias previas, son la base de apoyo en la cual se sostienen las acciones futuras ante los nuevos acontecimientos. Es por esto que, para comprender en la mayor medida posible las diferentes capas que envuelven la experiencia educativa, resulta insoslayable contemplar las mujeres como sujetas circunscritas en un determinado contexto, pero también como sujetas con características propias que generan mecanismos para su autocuidado y el de otrxs.

A continuación se expondrán los datos recabados a través del método comparativo constante que, más que la identificación de categorías emergentes, llevó al reconocimiento de las mujeres como sujetas con capacidad de agencia para cuidar de su integridad, como así también de sus hijxs a la distancia, y a sus compañeras en el encierro.

Recursos de autocuidado

La hostilidad del contexto carcelario, y las diferentes experiencias vividas, generaron en las mujeres diversos mecanismos para su autocuidado y protección. Las mujeres dentro de la institución cárcel no son sólo objetivos de castigo y control, sino que también en ella, encuentran diversas herramientas que potencian su capacidad de agencia y decisión, para resguardarse a sí mismas.

Durante el trabajo de campo, se fueron generando diversos mecanismos para robustecer la recolección de datos y uno de ellos se plasmó en un encuentro dedicado al mapeo colectivo de los espacios educativos en el marco de un grupo focal.

Una vez finalizado el afiche, lo sostuvimos y fuimos preguntando por cada espacio en particular. Consultamos si podíamos grabar lo que ellas decían de cada espacio, y una de las chicas dijo que no, así que se continuó con la propuesta sin grabar. (Diario de campo, 27 de septiembre del 2023)

Las acciones que puedan llevar adelante para su resguardo, las hacen, sin titubear. Y en este caso, el grupo acompaña, porque si bien fue una sola mujer la que expresó la negativa a ser grabada, el resto de sus compañeras no la contradijo, emitiendo así una señal de acuerdo y acompañamiento a lo solicitado por una de ellas. Situación similar ocurrió en el dictado de otro Taller Literario, en el marco de una actividad de una carta a sí mismas: “Una de las chicas consultó a dónde iban a terminar esas cartas, quién las iba a leer, y una de las talleristas le respondió “ustedes solamente, es una carta para ustedes” y ahí se animaron a escribir más”. (Diario de campo, 12 de octubre del 2023). El resguardo de su intimidad, y de su vida personal resulta nodal, como para cualquier ser humano. Pero al encontrarse en una institución en donde poco de su intimidad resulta oculta, encontrar espacios en donde se puede elegir no exponerse, se vuelve fundamental para revitalizar su capacidad de agencia y decisión.

En esta misma línea, esa capacidad y el reconocimiento de su propia voz se hizo presente en otra ocasión. En el marco del Taller Literario, se sumó –sin previo aviso– una tallerista de otro espacio al que solían asistir las mujeres; sobre el final del encuentro las mujeres expusieron, ante la tallerista, los motivos por los cuales no iban a asistir más a su taller y le solicitaron que no regrese, que no querían verla de nuevo. En esta oportunidad, su capacidad de decisión se hizo más visible que nunca; ante tratos injustos y comportamientos inapropiados, en conjunto decidieron suspender su asistencia a dicho taller y comunicarle a la tallerista que no regrese. Incluso había mujeres, que por diversos motivos, no estaban al tanto de lo sucedido, y aún así mostraron explícitamente su apoyo con el reclamo de sus compañeras y se sumaron al pedido de suspensión de ese taller.

De este modo, se logra hacer evidente cómo, aún en el encierro punitivo, las mujeres encuentran espacios y formas en donde hacer valer su capacidad de agencia y decisión, dejando en claro que no son solo puntos de intersección de opresiones, sino que también confluyen en ellas mecanismos de resistencia y autocuidado.

Ante el encierro, madres y cuidadoras

Las mujeres privadas de libertad, experimentan la praxis educativas siendo, en su mayoría, madres y depositan en ese rol gran parte de su personalidad. En ocasiones, a través de diversas actividades del Taller Literario, se les ha solicitado que pronuncien cualidades que destaque de algunas de sus compañeras, y a modo de elogio surgieron: “*es una gran madre*”, “*muy madraza*”, “*re madraza de tres hijos*”. Sus hijxs y su relación con la maternidad, resultan ser pilares en su personalidad, y su preocupación más recurrente dentro

de la situación de encierro. Es a partir de esto, que ellas se vieron obligadas a generar mecanismos de conexión y sostenimiento de vínculos que les permiten seguir maternando y para esto el permiso de ingreso de celulares, a raíz de la pandemia por COVID-19, les permitió mantenerse en constante comunicación con el afuera. A partir del dispositivo celular, ellas logran acompañar a sus hijxs en los periodos de adaptación del jardín, a través de videollamadas, del mismo modo logran acompañar y ayudar en la realización de actividades escolares; se mantienen en comunicación con docentes quienes las mantienen al tanto de las trayectorias educativas de sus hijxs, como así también logran mantener comunicación con lxs cuidadorxs que se encuentren a cargo de ellxs.

Ser madres atraviesa su experiencia vital y educativa, sus hijxs forman parte de sus dibujos, de sus escritos, de sus conversaciones, de sus reflexiones, en cada actividades propuesta lxs hijxs están presentes y forman parte de la narrativa de las mujeres, y resultan ser una de las principales razones por las que piensan en el afuera y en qué hacer una vez allí.

Como yo lo veo, ellas tienen otras preocupaciones y otras dificultades a las que tienen los varones. Ellas están, como te digo la mayoría son madres, todo el tiempo pendiente de sus hijos desde ahí adentro. Y muchas veces es desesperante para ellas, es muy frustrante porque tienen que saber, están al tanto de si comieron, si no comieron, quién lo está cuidando, si fueron a la escuela, hablan con las maestras de sus hijos. Y es todo un trabajo y una tarea que obviamente está invisibilizado para quienes estamos afuera, imagínate para las que están ahí. Entonces muchas veces como que se quedan en eso (...) más abocada de eso, las tareas de cuidado. (Informante clave, Comunicación personal, 30 de mayo del 2024).

Lo expuesto, nos permite reflexionar en torno a la tensa intersección entre los roles de género y el encierro punitivo. La continuación de las tareas de cuidado, aún en un encierro carcelario, refleja la estructura familiar matricentrada que permanece y se perpetúa en la sociedad (Antony, 2006). Se evidencia, de esta manera, lo diferencial del encierro para las mujeres, en relación con los varones, puesto que, para ellas, el encarcelamiento no sólo asume características desiguales en cuanto al castigo, sino también por el doble estigma que sufren las mujeres como contraventoras de un rol que les fue socialmente asignado.

La perspectiva interseccional resulta ser una herramienta necesaria para poner el foco en ese punto de encuentro de mecanismos de sujeción y opresión que experimentan las mujeres en cuanto pertenecientes a dos grupos de personas subordinadas: mujeres y personas privadas de libertad. La conjunción de estos dos grupos, requiere del reconocimiento de

necesidades y obstáculos diferentes, que se traducen en la urgencia de políticas judiciales y penitenciarias con perspectivas de género.

Lazos que contienen y acompañan

Al cuidado de sí mismas, y de sus hijxs a la distancia, se suma el que tienen entre sí como compañeras en el encierro. A través de diferentes prácticas y estrategias, ellas logran generar diferentes lazos de contención que se traducen en acompañamiento y sostenimiento de vínculos que, en ocasiones, ayudan a amortiguar el peso de los días de castigo.

Una de las chicas nos contó que el viernes tiene salida transitoria y estaba muy angustiada por eso. Se dio un momento en el que la actividad quedó en un segundo plano, todas paramos lo que estábamos haciendo para escucharla. Ella empezó a llorar y todas sus compañeras la contuvieron, todas le dieron una palabra de aliento, todas le decían que la entendían. (Diario de campo, 25 de octubre del 2023).

En momentos como estos, sólo quien ha transitado una situación de encierro puede contener y acompañar en ese denso cruce de sentimientos y emociones. Es entonces cuando se vuelve fundamental contar con compañeras que se muestran abiertas a escuchar las angustias que suscitan y que dediquen palabras de consuelo que ayuden a transitar la inconmensurabilidad de estas circunstancias.

Situaciones de similar índole continuaron sucediendo:

Una de ellas se ofreció a leer, buscó el fragmento que más le había gustado, aquella vez que lo leyó, y comenzó. Unos párrafos antes de finalizar, se le quebró la voz y con lágrimas en los ojos dijo “no puedo seguir”. Al instante agarró el libro su compañera, continuando con la lectura, permitiendo a la mujer recuperar el aliento. (Diario de campo, 20 de marzo del 2024).

Los lazos que forman entre ellas, se transmutan en mecanismo de resistencia que se tensionan con la pretendida individualización que propone la cárcel con el castigo (Foucault, 2015) y construye lazos de permanencia con vínculos sociales y afectivos. Las palabras o acciones que tienen entre ellas como compañeras, transmiten sentimientos de solidaridad y sororidad que, se entiende, ayudan a transitar el encierro en compañía de una par que escucha y comprende. Así lo expresó una mujer que reingresaba a la unidad: “Yo no digo que quería volver, pero yo acá si me pongo mal o algo las chicas venían me abrazaban, me hablaban, estaban conmigo, me ceban mate, acá yo tengo contención” (Diario de campo, 22 de mayo del 2024). Este relato de experiencia vislumbra la vulnerabilidad a la que están expuestas algunas de ellas.

La falta de contención y recursos suele ser de las principales razones por las que –las personas en general– vuelven a ingresar a la cárcel, ya que una vez afuera, se requiere de toda una red de contención y acompañamiento que brinde las herramientas necesaria para el desarrollo autónomo de la persona. De lo contrario, todas las demás medidas resultan ser placebos que no reparan el daño causado, primero por la sociedad que excluye, y luego por la cárcel que castiga, sino que más bien resultan ser procesos que no hacen más que dilatar y profundizar los procesos de estigmatización.

La experiencia educativa en intersección, reflexiones de cierre y apertura

Después de lo expuesto cabe preguntarse ¿dónde se ubica la experiencia educativa de las mujeres? Los espacios educativos transitan y conviven en este nudo de dilemas y experiencias. Nada de lo que ocurra en la cárcel queda por fuera de las paredes del aula, como así también, todo lo que ocurra en “la sociedad libre” se filtra en las experiencias educativas de las mujeres.

Este apartado pretendió ahondar, inicialmente, en la encrucijada de opresiones y resistencias en la que se encuentran las mujeres protagonistas de la investigación. Entendiendo que nadie se educa en soledad (Freire, 1970), este primer panorama invita a mirar en perspectiva la experiencia educativa de las mujeres para que, en los próximos apartados, se logre visualizar en la mayor medida posible, la complejidad y singularidad que asume el encierro punitivo para ellas.

A continuación, se desglosan los apartados que responden a los objetivos específicos de la investigación y su análisis y puesta en diálogo con los marcos conceptuales asumidos a lo largo del estudio.

LOS SENTIDOS DE TRANSITAR ESPACIOS EDUCATIVOS

Hablar de experiencia educativa implica acercarse a la luz de las huellas y transformaciones que la realidad ha dejado, en este caso, sobre las mujeres. Aquellas huellas, resultan de la conjunción de relaciones simbólicas y emocionales que han generado a partir de determinados sucesos, es decir, aquellos sentidos que le atribuyeron a una realidad determinada. Al indagar sobre los sentidos que las mujeres atribuyeron a los espacios educativos, se buscó sondear sobre las representaciones simbólicas y emocionales que ellas construyeron sobre los espacios a los que asistieron en su situación de privación de libertad en la Unidad Penitenciaria de Bahía Blanca. Es a partir de lo expuesto, que en adelante se desarrollarán las categorías emergentes del trabajo de campo, y su análisis con los marcos teóricos adoptados en esta investigación.

Zonas de confianza

A través de los diferentes métodos de recolección de datos, se ha podido identificar que las mujeres han construido sentidos en común, sobre diferentes espacios. Como veremos, algunas de las mujeres han construido representaciones simbólicas en torno a diferentes cursos como: serigrafía, panadería, carpintería, y el taller literario, presentándolos como ámbitos en donde se posibilita la expresión personal, se generan espacios de escucha, y en donde se han entablado vínculos de confianza que potencian la construcción de un espacio seguro para ser y estar. Resultan ser lugares que ellas eligen habitar y permanecer, puesto que encuentran allí momentos de reflexión y comunicación, tal como manifestó una mujer que asistió al taller literario: “A veces era medio hasta terapéutico, más de una vez terminamos llorando, porque nos animamos a decir cosas muy íntimas” (Anónima, Comunicación personal, 22 de diciembre del 2023). Se ha generado, en torno a diferentes espacios educativos, los lazos necesarios para que la educación confluya en una práctica para la libertad, la libertad de expresión, la libertad de sentir, y la libertad de creación: “Tanto serigrafía como panadería son dos cursos que me gustaron mucho desde el primer día porque me puedo expresar creando cosas” (Anónima, Diario guiado, 22 de julio del 2024). La confianza en su capacidad creadora, diría Freire (1970), resulta ser indispensable para la acción del educadorx humanista cuya práctica debe “orientarse en el sentido de la libertad de ambos” (p. 83). La educación como práctica para la libertad, sostiene como eje vertebral la promoción de la expresión y reflexión de las educando en tanto al pronunciar la palabra, pronuncian el mundo que las rodea, y al reflexionar sobre este se fortalece la conciencia

crítica. Se podría afirmar, entonces, que algunas mujeres han construido, en torno a diferentes espacios educativos, un sentido de *zona de confianza*.

Zona de alerta

En la construcción de esta zona de confianza, se encuentra un factor fundamental que puede condicionar o vehicular la permanencia en determinados espacios educativos. Que las mujeres elijan habitar un espacio y día a día seguir asistiendo a él, depende no solo de las actividades que se realicen en el mismo, o de las buenas predisposiciones que presenten quienes se encuentran a cargo del espacio, sino fundamentalmente de con quiénes deban compartirlo. La compañía que encuentran en los diferentes espacios educativos, han generado en las mujeres tanto sensaciones de inseguridad, como de compañerismo. El primero, es el caso de aquellos cursos que comparten con varones, a los cuales, por el sistema de cupos, suelen asistir solas o de a dos, y que en un primer momento genera incomodidad y reticencia:

Una mujer contó su experiencia en el curso de serigrafía. Eran todos varones y ella era la única mujer. Comentó que al principio fue con desconfianza, que evitaba ir al baño y que cuando iba trababa la puerta con una pierna. (Diario de campo, 27 de septiembre de 2023).

El testimonio de una experiencia de una mujer, nos obliga a pensar en lo que vivencia una mujer en un lugar creado y pensado para varones; en un lugar que, aún rodeada de personal de seguridad, la inseguridad y el miedo se hacen latentes. Este relato de una experiencia intersecciona el género y la situación de encierro, y confluye en una experiencia educativa marcada por la desconfianza, el terror y hasta, en algunos casos, la interrupción de la trayectoria formativa: “Algunas, bueno, ellas dicen como que se sienten un poco incómodas en el lugar, porque son todos varones y están ellas una por curso o dos entonces como que... terminan dejando por eso.” (Comunicación Personal, 30 de mayo del 2024). A nivel subjetivo, el espacio educativo pasa a formar parte de una *zona de alerta*, en donde se ven obligadas a cambiar sus comportamientos y actitudes para mantenerse a salvo de un peligro que interpretan palpitante, en palabras de Gonzalez Rey (2010), este sentido tiene como efecto modificaciones en su organización subjetiva y, por lo tanto, en los espacios sociales en los que actúan. Es aquí, donde resulta palpable la violencia moral, de la que nos habla Segato (2010), que actúa en pos del mantenimiento de los estatus relativos en términos de género mediante la coacción psicológica constante. Estas zonas de alerta, despiertan en las mujeres sentimientos de temor por su integridad física, y ante el inminente autoresguardo,

esta invisible forma de violencia, termina por limitar la posibilidad de una experiencia educativa que abogue por la autonomía y la autoconfianza para consigo mismas.

Por otra parte, también se encuentran relatos de experiencias de mujeres que han logrado formar lazos de compañerismo y colaboración, con sus compañeros varones. En el relato de dos mujeres asistieron a dos cursos diferentes, expresaron: “Contó que sus compañeros la trataban con respeto, agregó que si en algún momento, alguno de sus compañeros se atrasaba, o tenía algo grande para hacer, iban todos a ayudar” (Diario de campo, 27 de septiembre del 2023); “Somos todos compañeros y nos ayudamos entre todo a preparar las fuentes prender los hornos batidoras etc” (Anónima, Diario Guiado, 22 de julio del 2024). En este sentido, se puede vislumbrar cómo el sentido de un espacio puede mutar en función de las nuevas experiencias vivenciadas allí, puesto que “la subjetividad como sistema de configuraciones subjetivas que se organiza en las prácticas de individuos y grupos, expresa la tensión entre su organización inicial, y las formas que toma en el curso de esas prácticas” (Gonzalez Rey, 2010, p. 251). Esto significa que, cómo la subjetividad de las personas cambia en función de sus propias acciones y las de los grupos que transita, genera tensiones que confluyen en un nuevo sentido.

Sostener los vínculos con el afuera: umbrales hacia el exterior

En otro orden de ideas, algunos espacios educativos adquieren un sentido en tanto el “producto” resultante de la asistencia al mismo, signifique el beneficio para unx otrx. Tal es el caso de una mujer que “había hecho un curso de confección, que le parecía difícil, pero que le había gustado porque le había podido confeccionar sabanitas para su nieta que recién había nacido” (Diario de campo, 27 de septiembre del 2023). Es así que en esta circunstancia, el sentido del curso de costura estuvo íntimamente relacionado con los lazos afectivos que se construían a partir de la confección de esas sábanas, a través de las cuales encontró una forma de estar presente aún en el encierro. Esto nos permite reflexionar sobre el pensamiento de Freire (1970) cuando nos advertía que nadie se educa solx, sino que las personas “se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p. 92). Aún en privación de su libertad, esta mujer no se educó sola, sino que estuvo en compañía de quienes la esperaban “afuera”, y es por esto que el curso adquirió un sentido más vinculado a lo emocional, que se antepone a las dificultades que puede ocasionar el aprendizaje de determinados conocimientos, y prioriza la creación final como canal a través del cuál sostener los lazos familiares. Es por esto que, el espacio educativo recibe el sentido de *sostener los vínculos con el afuera*, influyendo en la experiencia de quienes forman parte.

El “afuera” está siempre presente en la cotidianeidad de las mujeres y, cómo se expondrá a continuación, muchas veces resulta ser la razón por la que asisten a los diferentes espacios educativos. “Tanto acá, como en la uni, a mi me dan dos chicas que vienen de afuera, ya hablar con alguien de afuera a mi me hace sentir que no estoy acá adentro” (Anónima, Comunicación personal, 22 de diciembre del 2023); “Hay otros temas de conversación, yo visita de afuera no tengo (...) es un ratito en el que hablas de otras cosas” (Anónima, Comunicación personal, 22 de diciembre del 2023). Es así que la entrada al aula, se convierte en un pasaje hacia el “afuera”, en donde los temas de comunicación son diversos a los de la cotidianeidad del pabellón. Esto permite, retomando a Scarfó (2002), la construcción de lazos de “pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana” (p. 291). De este modo, el espacio educativo adquiere sentido en tanto *umbral hacia el exterior*, que permite sostener lazos culturales y sociales, y se impone al encapsulamiento del encierro.

Mecanismos de supervivencia y adaptación

La entrada al aula, como venimos analizando, supone algo más que las finalidades educativas, en ocasiones puede asumir sentidos que, por esta tensión entre sujetas y espacios, conducen a nuevas intenciones, así lo expresaba una mujer en el diario guiado de su compañera: “Dentro de la carcel, casi todos comienzan a estudiar por fines utilitarios: salir del pabellon, evitar los traslados, tener un mejor concepto ante las autoridades de servicio penitenciario [sic]” (Anónima, Diario guiado, 22 de julio del 2024). Desde esta perspectiva, resulta tangible asumir que el espacio educativo posibilita cuestiones que sobrepasan el mero encuentro de conocimientos y saberes, convirtiéndose en *mecanismos de supervivencia y adaptación* a un ambiente desconocido y con lógicas diferenciadas. En este ambiente, resulta relevante que las horas transitadas en los espacios educativos cuenten como antecedente para la Ley de “Estímulo Educativo”, o así mismo, se insiste en la recepción de los certificados para aportar a sus legajos y así demostrar “buena conducta” ante jueces o fiscales. Los espacios educativos intramuros cumplen, indirectamente, otras finalidad que se rigen por los lineamientos y exigencias del sistema penitenciario y los procesos de ejecución de las penas.

Sin embargo, si bien en un principio la motivación a entrar al aula puede estar vinculado con obtener “mejores condiciones” de vida en el encierro, con la sumatoria de encuentros estás prácticas de expresión, comunicación y reflexión, que se detallaron anteriormente, son las que terminan fomentando la permanencia en el espacio: “Yo antes no

quería venir porque estaba enojada con todo, hasta conmigo misma. Hasta que un día dije ‘ya estoy acá adentro, no voy a ser tan jodida, voy a ir a hacer bulto ni que sea’ y me terminé enganchando y diciéndole a otras que vengan” (Anónima, Comunicación personal, 22 de diciembre del 2023). En este sentido, se hace evidente que los sentidos que se le asignan a los espacios educativos, resultan encontrarse abiertos a las mutaciones, por lo que debe reconocerse su carácter insaturable y expuesto a nuevas interpretaciones a partir de las diferentes experiencias.

Proyección para el futuro

En el espacio de encierro punitivo, las proyecciones a futuro suelen condicionar las acciones presentes, y esto, por supuesto, supone implicancias en los espacios educativos. Así lo manifestaron dos mujeres que asistieron a espacios diferentes: “Yo tengo la oportunidad de poder hacerlo y de esta forma poder reincertarme a la sociedad y tener mas herramientas para proyectar mi futuro” (Anónima, Diario guiado, 22 de julio del 2024), “Me intereso mucho ya que no es algo difícil de aprender, aportando una posible salida laboral. Rapida y rentable.” (Anónima, Diario guiado, 22 de julio del 2024). La preocupación por el “afuera” y sobre el qué hacer una vez allí, resulta transversal a todos los relatos de experiencia y un pensamiento recurrente durante el encierro que condiciona las experiencias de las mujeres. Es así que la asistencia y permanencia a determinados espacios significa también el intento de resolución de una situación en el porvenir, sobre todo para quienes tienen hijxs o familiares a cargo. Por esto, se construye alrededor determinados espacios educativos un sentido de *proyección para el futuro*, que se promete en libertad y con herramientas para la inserción laboral y para el desarrollo subjetivo.

Recapitulación de los sentidos en las palabras de cierre

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que, los sentidos que las mujeres construyen de los espacios educativos resultan ser variables, íntimos y contextuales. No solo se vinculan con los deseos y percepciones individuales, sino que se encuentran en la intersecciones de diversos mecanismos y de circunstancias vitales. El sentido, como aquella expresión simbólica y emocional de la realidad, que produce efectos en la subjetividad de las sujetas y en los espacios sociales que actúan (González Rey, 2010), reconoce de antemano su carácter histórico y cultural como pie de partida de esa construcción. Y es en este sentido que se debe reconocer su “su imposibilidad de saturación (es decir, que los significados y efectos son siempre interpretables, y siempre abiertos a nuevos significados y efectos sobre quienes las

han vivido)” (Contreras Domingo, 2013, p. 45). Es por esto, que se reconoce que los sentidos expuestos anteriormente, resultan ser algunos de los posibles a interpretar; por cada mujer y cada espacio educativo, seguramente florezcan sentidos nuevos, que a su vez irán suscitando nuevas sentimientos, emociones y acciones en el transcurso de su tránsito por el encierro punitivo, sin más se intentó delimitar algunas líneas generales que pueden servir de base para continuar indagando su experiencia educativa.

LOS SABERES DE LAS EXPERIENCIAS

Sabemos y no siempre sabemos cómo hemos sabido

Contreras Domingo

En la experiencia educativa, aquellas huellas producto de lo vivido generan, a su vez, nuevos saberes, que ponen en tensión al acontecimiento y la subjetividad de quien lo vive. Estos saberes, a veces alejados de las posibilidades de transmisión verbal, son el resultado del choque con lo ajeno, con lo otro, que obliga a construir nuevas herramientas para su transitar y nos invita, nuevamente, a la apertura con lo inesperado (Contreras Domingo, 2013). Cada espacio educativo, representa eso otro, eso ajeno, que irrumpe con la realidad de las mujeres privadas de libertad y las orilla a nuevos saberes que las conducen a la expansión y la profundización. A partir del trabajo de campo realizado y de los datos recabados, se presenta a continuación el análisis sobre los saberes que las mujeres han construido a lo largo de su experiencia educativa, y se realiza una distinción en relación con los conocimientos adquiridos y las particularidades de sus orígenes y motivaciones en cada caso.

Los conocimientos y su intencionalidad activa de conocer

Por la lejanía del saber con lo que se consigue expresar, resulta previsible que al momento de interrogar sobre estos, los primeros en ser identificados sean, en realidad, conocimientos. “Estoy en el curso de panadería el cual me gusta mucho porque no solo aprendo la técnica de cada elaboración [sic] con sus proporciones sino lo remunerativo en cuanto al comercio de cada producto elaborado” (Anónima, Diario guiado, 22 de julio del 2024). Detrás de cada uno de estos aprendizajes, existe un método que respalda un modo determinado de transmisión, en donde se habilitaron vías de acceso y transmisión (Contreras Domingo, 2010). Hay una intencionalidad activa de conocer que es motivada por las preguntas que nacen de una inquietud interior, por lo que resulta ser un conocimiento adquirido, a través de un proceso. Del mismo modo, se hizo presente “la adquisición”, tal como lo plantea Contreras Domingo (2010) de conocimientos en esta otra ocasión: “Una de las chicas estaba muy involucrada con temas de la historia reciente de la última dictadura militar, porque ella está estudiando el profesorado en historia, entonces había un intercambio fluido de datos históricos” (Diario de campo, 27 de marzo del 2024). El impulso a conocer, que de este modo tiene como resultado un aprendizaje puramente intelectual, trasciende los

límites del espacio educativo que motorizo este proceso, y se hace presente en otras posibles áreas de conocimiento. Ésta última situación, continuó:

Luego de eso escribieron en la silueta del pañuelo y llegó D, que estaba en curso. (...) Se sentó, le comentamos lo que veníamos trabajando en el taller y dijo “ay, sí, de esto ya me estuvo hablando M” y M le preguntó “bueno y qué pasó” y ella respondió “el 24 se conmemora la Memoria”, “bueno, y qué más te dije?” “que fueron 30.000 los desaparecidos y que hay que conmemorar lo que pasó en esa fecha” y M dijo “ah, bueno, sirvo para profesora, o sea, a alguien le queda lo que yo le enseño (...) yo ya que me había perdido la fe” (Diario de campo, 27 de marzo del 2024).

La pregunta que motiva el impulso de conocer, nace de una intimidad, de algo interno, que se encuentra marcado por las vicisitudes de la vida y de la propia historia. En esta situación, se puede inferir que la mujer se conectó con eso íntimo que la movilizó a querer entender sobre Historia, y volviendo a esa intimidad una vez adquirido el aprendizaje intelectual, es que se genera un conocimiento que no se desentiende de la experiencia vivida, y por lo tanto del saber que esa experiencia posibilita (Contreras Domingo, 2010).

A partir de esta situación, se hace evidente el tránsito de esta mujer de sujeto aprendiz a sujeto enseñante (Fernández, 2007), siendo la coexistencia de estas dos posiciones subjetivas, necesarias la una para la existencia de la otra. Se reconoce, así, el carácter dialéctico de la educación, de la que nos habla Freire (1970), entendiendo que quien aprende, enseña, y quien enseña, necesariamente aprende.

Los saberes que –a veces– no sabemos qué sabemos

Algunos saberes, aunque en ocasiones han sido verbalizados, por su carácter íntimo, se evidencia que difícilmente son reconocidos por ellas mismas como saberes producto de la experiencia, del transitar por espacios educativos. Aún así, estos se hicieron presentes a lo largo del Taller Literario que, por tratarse del único acceso directo a un espacio educativo, fue donde se hicieron visibles para quien investiga. Durante el encuentro de cierre de fin de año, una de las mujeres expresó con mirada retrospectiva: “Eso de leer, escribir, yo decía ‘qué quieren que diga’ y el otro día la señora nos hizo leer y yo me puse re nerviosa, me trababa, pero bueno igual me animé” (Diario de campo, 22 de diciembre del 2023). En este relato se logra palpar cómo el animarse a leer aún con nervios, forma parte de un saber de la experiencia de haber transitado por un espacio en que la lectura ocupa un lugar fundamental. Animarse a leer, aún sabiendo que la fluidez puede perderse en el camino, es estar abierto a la novedad, exponerse a lo ajeno, remitiéndose a esa estructura de comprensión, acción y

disposición que trajo consigo la experiencia (Contreras Domingo, 2010). El “qué quieren que diga” se encuentra anudado a la validación de la propia voz, a la consideración de lo vivido como valioso por contar, por escribir, por narrar, y también implica un movimiento de apertura y expansión que nos coloca de otra manera frente a nuevas experiencias.

Otros saberes visualizados conforme se transitaba por el trabajo de campo, al tratarse de un Taller Literario, refieren a la creatividad y su enlace con la escritura. Para quienes inician el taller, teniendo en cuenta el movimiento poblacional constante se considera cada proceso en el espacio como individual y subjetivo, las consignas que refieren a la imaginación para la creación de cuentos, relatos o escritos, suelen ser las que más suscitan a la pregunta ¿qué quieren que diga?, y aunque la intención y el entusiasmo por escribir se hagan latentes, dejar volar la imaginación y recrear otros mundos posibles que contar, resulta ser un saber de la experiencia de escribir, de sentarse frente a una hoja en blanco y ejercitar el músculo que nos lleva a expresar lo desconocido. Así se vislumbró el proceso de construcción de este saber en una de las mujeres: a un mes iniciado el taller “Una de las chicas no sabía qué escribir. Las demás le tiraban ideas, pero ella parecía que “no quería escribir”... Finalmente pudimos ver que escribió dos renglones en su cuaderno, pero no quiso compartirlo con el resto del grupo” (Diario de campo, 7 de junio del 2023). En el mismo año, pero meses más tarde, la misma mujer manifestó el saber producto del camino recorrido,

Una de ellas decía que no sabían que escribir, entonces comenzamos a hacer preguntas con las que podían llegar a inspirarse, hasta que ella comentó que cuando terminara el taller tenía que ir a cocinar porque mañana tenía visitas y festejaban el día de la madre, así que decidió escribir sobre eso. Sin embargo, no quería escribir ella, así que una de sus compañeras se ofreció a escribir su carta. Mientras ella le dictaba, su compañera escribía y terminaron escribiendo, de manera colaborativa, una carta extensa. (Diario de campo, 12 de octubre del 2023).

En esta oportunidad vemos como la imaginación se ve transformada tras la experiencia del taller. Tras un tiempo de reflexión, las cosas por contar resultan ser más que las de un inicio del taller, las ganas de contar son otras y se acompañan del apoyo de una compañera para expresar aquello que la imaginación nos inspira a decir. El saber y el no saber van de la mano (Contreras Domingo, 2010), gracias a la apertura que genera la experiencia vivida, se reconocen las dudas, la incertidumbre, las contradicciones, como las que se generan entre saber qué escribir, pero no querer escribirlo una misma.

En la misma línea podría leerse este soporte que construyeron entre compañeras,

puesto que no fue algo reconocido en el inicio del taller. En los comienzos, se identificó un grupo de mujeres convivientes entre las cuáles algunas de ellas tenían relación amistosa entre sí, pero no se visualizaban a sí mismas como un grupo, que pueden realizar lazos de contención, acompañamiento y colaboración. Sobre el final, en el ya mencionado encuentro de cierre de año algunas mujeres expresaron: “Aprendimos a ser más compañeras, antes cada una estaba en la suya”; “Ahora sabemos que si una está con cara de cul* (sic) es porque le pasa algo (...) ahora hasta yo pido mesa de diálogo”. Este dispositivo de “las mesas de diálogo” creado por ellas mismas resulta ser una herramienta que les permitió hablar entre ellas, resolver conflictos, y establecer acuerdos de convivencia. Retomando a Contreras Domingo, esto se debe a que la experiencia no se constituye en soledad, sino en una relación con el mundo, puesto que “la apertura a la experiencia es pues lo mismo que “dejarse tocar”: reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada” (p. 30). Es esta experiencia sedimentada, de dejarse tocar, de dejar que lo ajeno irrumpa en ellas, que se devela como un saber, un saber estar entre compañeras.

Conclusiones «entre» conocimientos y saberes

Es a partir del análisis expuesto, que se pudo realizar un recorrido por la identificación de diferentes conocimientos y saberes que emergieron de la experiencia educativa de las mujeres, a partir de su tránsito por diferentes espacios. Se logró vislumbrar que, en la asistencia a cursos y talleres, se explicita una intención de conocer, una búsqueda e indagación por diferentes campos y disciplinas, que se encuentra movilizado por una inquietud interna. Y del mismo modo, gracias a la estancia prolongada en el trabajo de campo, se logró acercarse a la luz, aquellos saberes que muchas veces no son identificados como tales, que se han incorporado e interiorizado, más no verbalizado y asumidos como saberes.

La indagación sobre los saberes y conocimientos construidos en los espacios educativos en contexto de encierro, sin dudas resulta ser un área de vacancia y relevancia para continuar en futuras investigaciones, puesto que intentar conocer qué saberes nacen como producto del entrar al aula, resulta ser un punto de partida indispensable para la revisión de las prácticas educativas.

LA TELARAÑA QUE CUBRE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Es como una ciudad acá adentro

Mujer privada de libertad

Al momento de indagar sobre las lógicas del servicio penitenciario, se decidió utilizar la metáfora de una telaraña para intentar visualizar los diferentes hilos que sujetan y forman parte de los mecanismos de control y vigilancia de la institución cárcel. Lo primero a tener en cuenta es que esta telaraña realiza sus primeros nudos de inicio en el castigo, ella resulta ser el foco y el fundamento de las lógicas del sistema penitenciario. Su existencia y la de la institución tienen sentido en tanto su finalidad primera y última es castigar. Cómo ha analizado Foucault (2002) el castigo, como técnica de coerción, activa procedimientos de sometimiento del cuerpo y del tiempo, dejando huellas en sus hábitos y comportamientos. Se podría hablar entonces de la experiencia de castigo que, como se verá a continuación, envuelve la experiencia educativa.

En adelante, se desarrollarán categorías construidas a partir del método comparativo constante, que emergieron del trabajo de campo.

Rutinización de los días

El primer hilo del que podemos tirar refiere a la *rutinización de los días* de las mujeres privadas de libertad. Cómo ha expuesto el relato de experiencia de una de ellas a través de su diario guiado (ver fragmento de la página 35), los días dentro de la unidad transcurren indistintos y pocos sucesos pueden romper con la monotonía de su día a día. Cómo nos advierte Foucault (2015) en la búsqueda del disciplinamiento del cuerpo, el buen empleo del mismo, se traduce en un buen empleo del tiempo donde nada permanece ocioso o inútil. Es por esto, que las horas libres de “engome”¹⁶ del pabellón de población se encuentran completamente distribuidos en asistencia a cursos, talleres, escuela y tiempos intermedios en donde las mujeres se preparan para dichas actividades. Tal es el grado de desdibujamiento de los días que en reiteradas ocasiones, en el transcurso del dictado de los Taller Literarios, sucedieron circunstancias como la presentada a continuación: “Teníamos la puerta entreabierta, cuando vimos que pasó una de las chicas, quien volvía del taller de panadería y se dirigía al pabellón, nos vió y dijo “Ay era hoy el taller, bueno me quedo acá” le avisó a la encargada y pasó al aula” (Diario de campo, 24 de abril del 2024). Estas

¹⁶ Expresión que se utiliza para referirse al momento del día en el que todo el pabellón debe permanecer dentro de la celda.

situaciones exponen cómo los mecanismos totalizadores de “el buen encauzamiento del tiempo”, en términos de Foucault, se hacen presentes en día a día de las mujeres, afectando la experiencia educativa en términos de ausencias o llegadas en horarios diversos a espacios, como en este caso, el Taller Literario.

El control a través de la organización de los pabellones

Por otro lado, y como bien han destacado algunas investigaciones en el tema, otro hilo de esta estructura es *la organización de los pabellones* que suele obstaculizar o dinamizar el acceso y permanencia a espacios educativos. Tal es el caso de una mujer que durante el 2023 transcurrió sus días en el “set de madres” sola, una vez que fue apartada de su hijx.

Una de las chicas comentó que ésta -el Taller Literario- era la única actividad que hacía y en la cual podía salir de la celda. Cabe aclarar que ella se encuentra sola en sector de madres y no tiene contacto con sus compañeras del taller literario, por lo que su interacción con otros sujetos se reduce al personal del servicio penitenciario y a la psicóloga. Expresó su interés y necesidad por hacer cosas, por escribir, por usar la escritura como una forma de expresar lo que le estaba pasando. Comentó que tuvo un charla con autoridades del servicio “Le pedí por favor que me deje venir a este taller” -por el Taller Literario-. (Diario de campo, 7 de junio del 2023)

Es así que por la pertenencia a otro pabellón, su acceso a espacios educativos se encontraba limitado, y requirió de reuniones con autoridades del servicio para dinamizar el proceso. En ese punto, se puede establecer relación con los planteos de Segato (2010), y su identificación de las formas más habituales de violencia moral. En lo que respecta al “control de la movilidad”, entendido como el “cercamiento de la libertad de circular” (p. 114), si bien la privación de la libertad supone la pérdida del derecho a la libertad ambulatoria, en este caso, implicaba a su vez el acotamiento del espacio de circulación aún en el encierro. Puntos de coincidencia se encuentran con la experiencia de algunas mujeres que habitan el pabellón de “medida de seguridad”. Teniendo en cuenta los motivos por los cuáles estas mujeres se encuentran en dicho sector, su acceso y permanencia a un espacio educativo, depende del no encuentro con la persona que haya tenido conflicto, de lo contrario le será negado el ingreso al espacio, por parte de personal del servicio. Es así que el modo de organización de los pabellones, en este caso, obstaculiza el acceso a diferentes espacios educativos, concluyendo en una violencia moral que recae sobre el control de la movilidad e irrumpe por lo tanto el ejercicio del derecho a la educación.

Vigilancia adicional

Este control de la actividad se encuentra entretelado a los hilos de la vigilancia. Vigilancia que pone la mirada en la relación entre las mujeres como así también entre ellas, y el resto de los habitantes de la unidad: los varones. Si bien desde la inauguración de la Unidad Penitenciaria N.º4 existe un espacio destinado a mujeres, éstas representan menos del 5% del total de la población, por lo que se podría inferir que ésta es una unidad de varones, con un espacio para algunas mujeres. Es a partir de este dato que, sobre las mujeres recae una *vigilancia adicional* al momento de trasladarse a espacios educativos por fuera del pabellón. Si bien todas las personas detenidas circulan por la unidad bajo supervisión de personal del servicio, sobre las mujeres, el control conlleva un motivo extra:

Está esa idea de que hay riesgo de que ellas estén circulando por el penal, siempre tienen que estar acompañadas (...) sí, por el riesgo y no sé por una cuestión también de sesgo de género como de que no se crucen con varones por si pasa algo. (Informante clave, comunicación personal, 30 de mayo del 2024).

Así también lo expresaba una mujer que anteriormente había transitado una cárcel exclusiva de mujeres: “Allá no tenemos esos problemas de esperar a que pasen los varones, o “todavía no bajaron ellos” y hay que esperar. Hay otro manejo, yo hablaba con la encargada y pasaba” (Anónima, Comunicación personal, 24 de abril del 2024). Este adicional control de la movilidad, forma parte de esa violencia invisible que Segato (2010) entiende como aquellos mecanismos que perpetúan el status entre géneros. De este modo, se remarca una y otra vez que se encuentran en territorio ajeno y que si circulan solas puede pasar algo.

Esta dependencia de tener que esperar para trasladarlas a “escuela” suele generar retrasos o ausencias a los espacios educativos, así lo expresaba una mujer tras no haber podido ir a cursar: “Iba a ir a universidad pero no me fueron a buscar (...) Yo me empecé a preparar y avisé que iba a universidad, cuando terminé me dijeron que ya me habían llamado y yo no escuché (...) Encima hoy tenía ganas de ir, porque no me gusta estar en el pabellón” (Anónima, Comunicación personal, 5 de junio del 2024). Es así que la experiencia educativa de las mujeres se hallan anudadas a la interrumpida comunicación entre diferentes interlocutorxs, como así también a la cancelación de actividades a último momento. Tal como planteó la informante clave, anteriormente, este plus de vigilancia no es experimentado por los varones y ese adicional concluye por interrumpir la experiencia educativa de las mujeres.

El proceso de castigo como prioridad

Cómo la finalidad de la institución es castigar, a través de los diversos mecanismos que este presenta, resulta palpable inferir que la presencia de las mujeres en los espacios educativos, se encuentra anudada a el *proceso del castigo como prioridad* que, en ocasiones, logra interrumpir los encuentros en el aula. De este modo sucedió, en diversas oportunidades, en el transcurso del Taller Literario:

Una de las chicas salió afuera para hablar con la psicóloga, y otra de ellas fue llamada unos minutos por la encargada y cuando volvió estaba más pendiente al celular de lo habitual (...) Otra de las chicas no realizó ninguna actividad, aunque igualmente se llevó el señalador para hacerlo en otro momento. A ella se le negó las salidas transitorias, por lo que estaba mal y desmotivada. Ya la psicóloga nos había contado, previamente, que le manifestó ganas de dejar todos los cursos que estaba haciendo. (Diario de campo, 10 de abril del 2024).

El predominio recae sobre los diferentes procesos del cumplimiento de la pena, a saber: hablar con la psicóloga, ser solicitada por personal del servicio penitenciario, presentarse a exámenes criminológicos, entre otros posibles. Esto forma parte de la “omnidisciplina” que nos plantea Foucault (2015), para explicar la exhaustividad disciplinaria que posee la prisión, a través de la cual debe ocuparse de todos los aspectos de lxs individu@s, hasta de su “actitud moral”. Es así que en estas circunstancias, la participación en el espacio educativo queda interrumpida y pasa a una segundo plano.

Del mismo modo sucede, como se expuso en el relato, con la notificación negativa para un beneficio, la liberación repentina de una de sus compañeras, o de sí mismas, son circunstancias que afectan significativamente en el ánimo de las mujeres, en su dinámica como grupo, y en su permanencia en los espacios educativos. Situaciones de similar índole, continuaron sucediendo a lo largo del trabajo de campo: “Estaba ella, que estaba angustiada porque tenía las salidas transitorias, y otra chica que estaba enojada porque no se las habían dado, o sea, sobre el mismo pedido, dos respuestas diferentes, y sentimientos encontrados.” (Diario de campo, 25 de octubre del 2023);

Nos dijeron que estaba medio desintegrado el pabellón, yo les pregunté si tenía que ver con que se hayan ido tantas chicas y una de ellas me dijo: ‘sí, desde que se fue A, ella era la que proponía las mesas de diálogo, la que proponía empezar a cocinar, a hacer cosas juntas’. (Diario de campo, 13 de marzo del 2024).

Es por así que la incertidumbre, y las decisiones anunciadas de forma inesperada, forman parte de los mecanismos internos de represión y castigo y, en consecuencia, forman parte de la experiencia educativa en términos de presencia o ausencia de motivación, ambiente emocional, y dinámicas grupales.

En el cumplimiento de la pena, sus múltiples procesos y etapas, resulta ser uno de los principios fundamentales para convertir a la prisión en un aparato disciplinario exhaustivo. Cómo analiza Foucault (2015) la prisión excede la simple privación de la libertad, y se convierte en un instrumento de modulación de la pena para garantizar su efectividad, ya que el castigo “corre el riesgo de perder todo valor correctivo, si se fija de una vez para siempre” (p. 282). Situación explícita que vivenció una mujer: “Yo antes respondía mal a todos, al personal, por eso ahora me tengo que quedar más tiempo, si no saldría este año” (Diario de campo, 20 de marzo del 2024). Durante el trabajo de campo, casi la totalidad de las mujeres manifestaba no saber cuándo iban a salir, esta incertidumbre contiene un propósito que es la efectivización del valor correctivo de la pena, y la posibilidad de extensión de la misma cuando el comportamiento de las mujeres no se condice con lo requerido por las autoridades del servicio penitenciario.

El mercado de sanciones y beneficios

En este sentido, enlazado a los procesos de castigo como prioridad, se encuentran las sanciones ante el incumplimiento de determinadas normas arbitrarias, que por lo general se traducen en aislamiento y suspensión de actividades: “Una mujer nos contó, que había estado castigada un tiempo y que recién ahora la habían dejado salir a curso” (Diario de campo, 5 de julio del 2023). Estas diferentes medidas sancionatorias, logran irrumpir el ejercicio del derecho a la educación, presentándose como un “beneficio” para lxs buenxs presxs (Scarfó y Zapata, 2023). Estableciendo puentes de diálogo con los aportes teóricos de Segato (2010) este “control de la sociabilidad”, es una forma de violencia moral, y se traduce en el cercamiento de las relaciones personales y, en este caso particular, de los vínculos pedagógicos establecidos entre la mujer y lxs educadorxs de los diferentes espacios a los que asiste. En este sentido, lo que resulta ser un derecho fundamental a la condición humana, se transforma a las lógicas de un mercado de recompensas y premios, que no hace más que desvirtualizar la potencialidad transformadora de la educación, tanto a nivel social como subjetivo.

La educación como práctica para la libertad (Freire, 1970) es inherente a la condición humana y se asienta sobre acto creador y reflexivo para la transformación de la persona y del

mundo que lo rodea. Interrumpir el derechos a la educación, en pos de las lógicas del sistema penitenciario, no hace más que encasillar a la educación, en un proceso más de tratamiento y reducción de la pena, que desnute la educación problematizadora en tanto “quehacer humanista y liberador” (p. 100) que solo es posible en comunión y solidaridad con otrxs.

Bordeando la telaraña y sus últimos hilos, puntos de cierre

Una vez expuestas las categorías construidas, y llegadas las consideraciones finales, quizás se comprenda aún mejor porque se ha elegido utilizar la metáfora de la estructura de una telaraña para referirse a las lógicas del sistema penitenciario. Se puede afirmar que este entramado de mecanismos de opresión, se enlaza a los que sostienen las diferencias de estatus en cuanto a los géneros, y que desencadenan en las mujeres privadas de libertad procesos de sometimiento, control y vigilancia adicionales a los que conforman el contexto de encierro.

Es a partir de lo expuesto, que se evidencia cómo las mujeres se encuentran en la intersección de la experiencia educativa y la experiencia de castigo. Tomando como inspiración la conocida reflexión de Segato: “ninguna sociedad trata tan bien a sus mujeres como a sus hombres”, se podría afirmar también: ninguna cárcel castiga tan bien a sus hombres, como a sus mujeres. El encierro para ellas se traduce en el control intensificado, en la vigilancia duplicada, en el truncamiento del derecho a la educación, que terminan por limitar sus oportunidades de crecimiento personal y subjetivo.

Seguramente, en el transcurso del encierro punitivo, las mujeres se hayan encontrado con otros hilos no expuestos en este análisis, quedará pendiente para futuras investigaciones la indagación de otras hebras, quizás, imperceptibles a simple vista.

REFLEXIONES FINALES: SOBRE LOS HILOS EXPUESTOS Y LOS QUE AÚN QUEDAN POR TEJES

Investigar la experiencia educativa implica contemplar anticipadamente su inconmensurabilidad, por lo que se debe pretender reconocerla, reforzarla y acompañarla, más que intentar describirla en su totalidad. Esta investigación, buscó ayudar a percibir las vivencias de mujeres que se encuentran privadas de libertad, intentando ser un canal de visibilidad a una población vulnerada, que contiene una voz potente, y experiencias vitales fundamentales para comprender la intersección del castigo y el género. Es por esto que, para comprender en la mayor medida posible sus experiencias educativas se buscó contemplar a las mujeres, no solo como objetivos de castigos y vigilancias, sino también como sujetas con autogestión, que maternan a la distancia, y generan acuerdos de convivencia que les permiten verse entre ellas como compañeras, que sostienen y contienen. Son sujetas con conocimientos y saberes previos, pero que también han podido continuar construyendo otros, a partir de su transitar por diferentes espacios educativos.

No obstante, lo que se vive, no es ajeno a las condiciones materiales y contextuales por las que se transita. Los diversos mecanismos de opresión que interseccionan en las mujeres en términos históricos, y que condicionan sus experiencias vitales, se filtran cual hongo por los muros de la prisión y se reproducen y multiplican en un lugar donde se intensifica y explicita lo vivido en la sociedad tras las rejas.

Considerando el escaso interés que el Estado ha tenido, a lo largo de la historia, en relación al castigo de mujeres, no causa extrañeza explicitar la continuación de la desigualdad de condiciones de encierro entre mujeres y hombres. Sobre ellas, recae un sobrecargo de estigma, no sólo por encontrarse privadas de libertad, sino por ser contraventoras de los roles que les ha asignado la sociedad. Incluso, en ocasiones, resultan adquirir mayor peso sus conductas como mujeres y madres, que los presuntos delitos cometidos. Esto forma parte de la telaraña, con la que se eligió representar a las lógicas del sistema penitenciario, que envuelve y cubre la experiencia educativa y el efectivo ejercicio del derecho a la educación. A veces, no se suele percibir la presencia de una telaraña hasta que se ve atrapada en ella, porque la transparencia y sutileza de sus hilos vuelven estas redes imperceptibles a simple vista. Sin embargo, las telarañas existen y parecen no moverse, por lo que identificarlas e indagar sobre sus nudos y entramados resulta fundamental para el reconocimiento de los problemas que acarrea, su reflexión y posterior acción hacia su erradicación.

Es por esto que, luego de la pre-presentación de los hallazgos obtenidos, las mujeres manifestaron su deseo de que la presente investigación llegue a manos de jueces y fiscales, para que estos adquieran otros puntos de vista en cuanto a ellas como sujetas de derechos y a sus condiciones de encierro. “Ellos tienen otra mirada sobre nosotras” dijo una de ellas.

El acto de pronunciar el mundo, es uno de los elementos fundamentales de una educación para la libertad, transformadora de situaciones de opresión y sometimiento, y esto es lo que se pretendió a lo largo del proceso de investigación. La tesis, fue una excusa y un canal para buscar que las mujeres pronuncien su propio mundo, y así otrxs puedan conocer sus experiencias educativas y vitales. En palabras de una abogada perteneciente a la Defensoría Pública: “Cuando hay una pata del afuera, en un sistema tan cerrado, permite visibilizar mejor cuáles son las problemáticas para mejorarle los estándares de tratamiento carcelario de esas mujeres” (Comunicación personal, 7 de octubre del 2024).

La puesta en discusión y reflexión del ejercicio del derecho a la educación de las mujeres en situación de privación de libertad, resulta fundamental para abogar por una educación pública, gratuita y de calidad para todxs. Es así, que la perspectiva interseccional, resulta ser una valiosa herramienta para el análisis de estas experiencias, puesto que los múltiples mecanismos de desempoderamiento se hacen carne en las mujeres y se manifiestan en un desigual acceso y permanencia a los espacios educativos. “El anexo 7, es un anexo dentro de una cárcel que está diseñada y prevista para los hombres, entonces eso a generado, en las mujeres que les toca estar alojadas allí, enormes dificultades en lo que tiene que ver con su tratamiento carcelario y el impacto pos penitenciario” (Comunicación personal, 7 de octubre del 2024). El encierro para ellas se traduce en la intensificación del control, en el sobrecargo de vigilancia, en la añadidura de estigmas, que finalizan con el truncamiento del derecho a la educación limitando sus oportunidades de crecimiento subjetivo.

A partir de lo expuesto, se estima que la presente investigación resulte ser un aporte al campo de la educación en contexto de encierro, poniendo el foco en las experiencias de las mujeres desde una perspectiva interseccional. Del mismo modo, se reconoce la inconmensurabilidad del objeto investigado, y se proponen líneas de exploración para futuras investigaciones que busquen profundizar en la complejidad del problema de estudio, también desde otros campos disciplinares, a saber:

- La indagación sobre los mecanismos de vinculación que les permiten, a las mujeres, seguir maternando y realizando tareas de cuidado en el encierro.

- Un estudio comparativo de las experiencias educativas de hombres y mujeres privadas de libertad, atendiendo a los facilitadores y obstaculizadores del ejercicio del derecho a la educación.
- El análisis sobre la particularidad, de las experiencias educativas, de las mujeres que cursan carreras del nivel superior, indagando sobre sus obstáculos y desafíos.
- Un estudio que indague sobre la relación entre los cursos de formación, cursados por mujeres en el encierro, y las efectivas salidas laborales una vez en libertad.

Estos pretenden ser el puntapié para continuar sondeando y analizando la temática, intentando abordar en la mayor medida posible las particularidades que asume el encierro para las mujeres, y seguir visibilizando otros hilos de la telaraña, que cubre la experiencia educativa.

Para finalizar, se referencia un poema escrito por dos mujeres en el marco del Taller Literario. Sus palabras y expresiones nos invitan a continuar reflexionando, visibilizando y accionando en pos del ejercicio y cumplimiento del derecho a la educación de las mujeres entendiendo que, en el contexto de encierro punitivo, la educación se traduce en el umbral que permite contemplar otras problemáticas, pero a su vez, pone a disposición herramientas para la construcción de lazos de solidaridad y compromiso con otras.

Mujeres

Vos, ella y yo.

Nosotras.

Juntas.

No desesperes.

En algún momento esto se va a terminar.

En algún momento la palabra sororidad y el NO, no van a tener que ser definidas y explicadas como cual primario que recién entiende el mundo y sus cualidades, o defectos en su defecto...

En algún momento ella no te va a detestar por su vasto entendimiento

En algún momento la justicia va a dejar de ser injustamente machista

En algún momento él va a dejar de molestarte

*En algún momento las constelaciones van a brillar tanto que todo se va a dar a tu favor
mientras tanto seguí*

Seguí luchando

Seguí gritando

Seguí empoderando
Seguí danzando
Seguí demostrando
Seguí enseñando
Seguí amando
Que lo estás haciendo bien
Los dinosaurios van a desaparecer
y tu huella es más grande e histórica que la de ellos
Gracias MUJER 🌹
- M. y A.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C. (2009). Cárcel y sociedad en América Latina: 1800-1940. En E. Kingman Garcés (Ed.), *Historia social urbana. Espacios y flujos*. (pp. 209-252). FLACSO.
- Antony, C. (2007). Mujeres invisibles: las cárceles femeninas en América Latina. *Nueva Sociedad*, 208, 73-85. [Nueva Sociedad | Democracia y política en América Latina \(nuso.org\)](http://nuso.org)
- Aued, V., et al. (2023) *Educación, cárceles y derechos humanos. 20 años de militancia del GESEC*. Liminal.
- Brandao, C. (2001). *Repensando a presquiso participante*. Ed. Brasiliense.
- Canales Cerón, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. 265-287. LOM ediciones.
- Caimari, L. (2007). Entre la celda y el hogar. Dilemas estatales del castigo femenino. (Buenos Aires, 1890-1940). *Nueva Doctrina Penal*, . ISBN 978-987-1397-12-9, 427-450
- Caimari, L. (2009). Entre el panóptico y el pantano: avatares de una historia de la prisión argentina. *Política y Sociedad*, 46(3), 135-147. [Política y Sociedad \(ucm.es\)](http://ucm.es)
- Contreras Domingo, J. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6). Traducido por: Raquel (Lucas) Platero y Javier Sáez.
- Cunha Aires, Alba Marilao, Klampachas, Lopetegui, Rausch y Sánchez, (2021) “Conceptualizaciones a partir del relato de las experiencias educativas de los estudiantes del CENS 463 situado en la Unidad Penal No 4 de Bahía Blanca: Entre el sello de la cárcel y el sello de la escuela”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 243-258. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-299>
- De Caso, S. y Villanueva, P. (2013). ¿Educación para Liberar o Educación para Reinsertar? Una reflexión sobre el derecho a la educación en los contextos de encierro. El caso del Penal de Villa Floresta. *Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades*, 14, 17-27. [De La Fuente \(uns.edu.ar\)](http://uns.edu.ar)
- Deboli, S. (2024). Violencia en instituciones carcelarias de mujeres: orígenes, dictadura y actualidad. *Revista Pensamiento Penal*, (501). <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/91217-violencia-instituciones-carcelarias-mujeres-origenes-dictadura-y-actualidad>

- De la Fuente, V. (2023). El Asilo San Miguel: archivos, poder de policía y castigos contravencionales de mujeres en la Ciudad de Buenos Aires (Siglo XX). *Descentrada*, 7(2). <https://doi.org/10.24215/25457284e211>
- Domínguez Sánchez-Pinilla y Davila Legerén (2008) La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. (pp. 97-125). Pearson Educación.
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participante). *Peripecias*. (110).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo veintiuno.
- Galera, N. M. (2024). 8 motivos para seguir demandando una perspectiva de género en la justicia ante casos relacionados con drogas. Reflexiones en torno al 8M. *Revista Pensamiento Penal*, (498) <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/91175-8-motivos-seguir-demandando-perspectiva-genero-justicia-ante-casos-relacionados>
- Gallardo, N. P. y Pérez, C. (2019). La potencia de un taller de poesía en un contexto de encierro punitivo. *Propuesta Educativa* (52), 194-206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403062991016>
- Giacomelli, M. J. (2015). Representaciones de género de la Iglesia y el Estado. Una primera aproximación al caso del Correccional de mujeres del Buen Pastor en Buenos Aires en la década de 1930. En D. Agesta (et al.), *VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel* (pp. 1038 - 1044). Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Giacomelli, M. J. (2018). Religión, Estado, asistencia y sociedad: un análisis de sus relaciones a partir de las particularidades del encierro femenino en Azul (1918 - 1932). *Avances del Cesor*, XV(19), pp. 1 - 23. <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/AvancesCesor/index>
- Godoy, L. (2023) *Identidades laborales y trabajo docente en contexto de encierro. Un estudio en la Unidad Penitenciaria N°4 de la ciudad de Bahía Blanca*. [Tesis de grado, Universidad Nacional del Sur]. RIDCE <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/6489>
- González Rey, F. L (2010). La categoría de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de

- subjetividad. *Universitas Psychologica* (1), 241-253.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156019>
- Guber, R. (2001). La observación participante. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. 22-29. Grupo Editorial Norma.
- Hopp, C. M. (2017). Maternidad y delito: Una agenda para el feminismo. *Revista Argentina de Teoría Jurídica*, 17, 24 - 33.
- Landoni, E. E. y Suárez, M. P. (2016). *Universidad en la cárcel: el derecho a estudiar, un modo de resistir en el encierro*. [Tesis de grado, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires].
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. *Experiencia y alteridad en educación*. 13-44. Homo Sapiens Ediciones.
- La historia de la Unidad Penal de Villa Floresta, la cárcel de Bahía. (2023, 2 de julio). *Wips.Digital*. [La historia de la Unidad Penal de Villa Floresta, la cárcel de Bahía | Wips ❤️ Bahía Blanca](#)
- López de Armentia, V. E. (2024). Ley de Estímulo Educativo, análisis jurídico e impacto en el acceso a la educación formal en cárceles bonaerenses entre 2010 y 2019. *Revista Pensamiento Penal*, (pp. 220 - 240).
<https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/91173-ley-estimulo-educativo-analisis-juridico-e-impacto-acceso-educacion-formal-carceles>
- Malacalza, L. (2015). Gobernabilidad y violencia: acerca del ejercicio de la maternidad en las cárceles bonaerenses. *Derecho y Ciencias Sociales*. (12), 154-168.
<https://revistas.unlp.edu.ar/dcs/article/view/2151>
- Maritano, O. y Deangeli, M. (2015). Un proyecto correccional femenino. Universo social y lógica institucional de la Cárcel del Buen Pastor, Córdoba 1892 - 1910. *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*, (7), pp. 37-53.
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuariohistoria>
- Montigel, L. D. (2019). Oficinas judiciales en contexto de encierro. Fundamentos de su creación y principales funciones. *Derecho Penal Online*.
<https://derechopenalonline.com/oficinas-judiciales-en-contextos-de-encierro-fundamentos-de-su-creacion-y-principales-funciones/>
- Montigel, L, D. (2021). Cárcel y Fábrica de Pavarini y Meloso. Una cercanía con los orígenes de la cárcel de Bahía Blanca. *Derecho Penal Online*,
<https://derechopenalonline.com/carcel-y-fabrica-de-pavarini-y-melossi-una-cercania-con-los-origenes-de-la-carcel-de-bahia-blanca/>

- Muñoz Cabrera, P. (2011). *Violencias Interseccionales. Debates Feministas y Marcos Teóricos en el tema de Pobreza y Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica*. Central America Women's Network. www.cawn.org
- Olaeta, H. (2016). Mujeres privadas de libertad en Argentina. Una mirada a partir de los datos provenientes del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP). *Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación*, pp. 87 - 98.
- Pedrozo Dacunda, L. E. (2024). Mirada feminista sobre la criminalización y la vida en prisión de mujeres privadas de su libertad. *Revista Pensamiento Penal*, (503), pp. 1 - 6. <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/91250-mirada-feminista-sobre-criminalizacion-y-vida-prision-mujeres-privadas-su-libertad>
- Pérez, C. (2019). “De Brasilia al Conurbano: El Sistema Penal como pedagogía de la irresponsabilidad”. Un diálogo situado a partir de la propuesta teórica de Rita Segato. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-023/691>
- Pérez, C. (2020). Entre el beneficio, el compromiso y la oportunidad. La importancia de la educación para los participantes del taller de alfabetización de una cárcel bonaerense. *Revista Pensamiento Penal* (433) 1-32. www.pensamientopenal.com.ar
- Pérez, C. Morini, L. Olguín, M. (2021). Sortear lo incierto: Mujeres encarceladas, pandemia y el derecho a la educación. *Pandemia, no solo una crisis sanitaria*. 47-61. Publicaciones LatiCe.
- Rangel, H. (2013). Educación contra corriente en las cárceles Latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. *Educação e realidade* (1) 15-32. [Revista Educación y Realidad \(ufrgs.br\)](http://www.revistaeducacionyrealidad.ufrgs.br)
- Rigal, L. y Sirvent, M. T. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. *Revista Decisión*. (38).
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo : recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón. [//iconoclasistas.net/4322-2/](http://iconoclasistas.net/4322-2/)
- Rivas Flores, J. I. (2011). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *A prática na Investigação Qualitativa*. 5, pp. 139-151. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.139-151>
- Routier, M. (2020). Experiencias de desigualdad. Trayectorias de detención, condiciones de encierro y selectividad intramuros en el acceso a la educación secundaria de jóvenes y adultos privados de su libertad de Santa Fe, Argentina.

- Santi, M. F. (2016). *Ética de la investigación en ciencias sociales Un análisis de la vulnerabilidad en la investigación social*. Geneva.
- Scarfó, F. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, 36 291-324. [revista-iidh36.pdf](#)
- Scarfó, F. y Zapata, N. (2014). Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad Argentina. *Cátedra UNESCO de investigación aplicada para la educación en la cárcel*. <http://www.cmv-educare.com/es/centro-de-referencia/documentos-de-los-miembros-del-comite-cientifico/obstaculos-en-la-realizacion-del-derecho-a-la-educacion-en-carcel-es-una-aproximacion-sobre-la-realidad-argentina>
- Scarfó, F. y Castro, J. C. (2016). Estado, educación y cárceles. *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales* (46). 409-425. <https://revistas.unlp.edu.ar/RevistaAnalesJursoc/article/view/4014>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Prometeo.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa editorial.
- Visotsky, J. (2013). Métodos cualitativos e investigación participativa: Reflexiones desde la praxis en Argentina. *Paideia* (53). 117-141. [Núm. 53 \(2013\) | Paideia Revista de Educación \(udec.cl\)](#)
- Visotsky, J. (2018). Interseccionalidad crítica y educación. *Cuadernos de descolonización y liberación* (21). 155-171. <http://doi.org/10.5281/zenodo.2581314>