

**Investigación educativa etnográfica. Presentación del proyecto “mujeres, encierro y educación: una mirada etnográfica en la cárcel de mujeres de Bouwer”<sup>1</sup>**

**Autor/es:** CRAVERO, Carolina; [carocravero@yahoo.com](mailto:carocravero@yahoo.com)

**Institución de procedencia:** Centro de Estudios Avanzados CEA Universidad Nacional de Córdoba UNC

**Eje temático:** Diseños metodológicos de la investigación educativa con predominio de enfoques cualitativos.

**Palabras clave:** mujeres – encierro - educación - etnografía

**Abstract**

La ley que regula el encierro en Argentina es la 24.660 y contempla la educación en su capítulo VIII, a la que enuncia como un derecho. Sin embargo, éste no es garantizado en la Argentina y mayores desventajas presentan las mujeres (Scarfó: 2006, Daroqui: 2000, APDH, UN & GESEC: 2007) La ley hace mención y pone letra a la “voluntad” de aprender. Pero en las condiciones reales de detención de las mujeres ¿cuál es la oferta educativa que se les brinda?; si el Sistema Penitenciario entiende a la educación como parte del “tratamiento” de rehabilitación ¿qué les enseñan a las mujeres presas para lograr la tan ansiada re-socialización? ¿Para el cumplimiento de qué tipo de roles se disciplina a las mujeres presas? ¿Cómo se “normaliza” el género a través de la educación en la cárcel? ¿Cuáles son los intereses educativos de las mujeres presas? ¿Qué respuesta da y/o podría brindar la universidad? ¿Cómo se asume la educación en dicho espacio? Estas, y otras, son las preguntas a las que se pretende dar respuesta.

Los objetivos del trabajo son:

1. Describir y comprender los intereses educativos de las mujeres presas en la cárcel de Bouwer, en relación a los programas y talleres ofrecidos por la Universidad Nacional de Córdoba.
2. Describir y comprender cómo se construye el espacio carcelario como espacio educativo para mujeres a partir del encuentro entre las actividades y talleres desarrollados por la UNC y el Servicio Penitenciario Córdoba SPC.

---

<sup>1</sup> El mismo se elabora como proyecto final de tesis para la Maestría en Investigación Educativa mención Socio-antropológica de la UNC bajo el financiamiento de la Secretaria de Ciencia y Tecnología SECYT de la UNC.

La perspectiva que orienta la investigación se puede definir de modo amplio como *socio-antropológica*. Se realiza un trabajo de tipo *etnográfico* que conjuga los campos teóricos - empíricos (Bourdieu: 1986, Rockwell:1987, Batallán:1999 & Guber:2004). Esta perspectiva incluye lo que se conoce desde la tradición antropológica como *ver las cosas desde el punto de vista de los sujetos* (Geertz:1987 & Malinowski:1986). Se busca desnaturalizar lo visible entorno a las mujeres presas y la educación en contextos de encierro, entendiendo a la misma como un derecho humano inalienable que debe ser respetado (Stromquist: 1997, Subirats: 1998, Daroqui:2000 & Scarfó: 2006).

### I. Introducción:

La ponencia tiene dos ejes fundamentales. El desarrollo de los mismos se encuentra en el apartado *aspectos metodológicos* y constituyen el núcleo y objeto de la presentación. La reflexión entorno a la perspectiva metodológica, para su posterior discusión e intercambio con otras perspectivas, es personalmente lo que me convoca para este encuentro. Previo a ello, y a modo de presentación, me referiré a los *antecedentes investigativos y referentes conceptuales* que orientan la investigación “*Mujeres, encierro y educación: una mirada etnográfica en la cárcel de mujeres de Bower*”. La misma constituye mi tesis final de maestría en investigación educativa. No voy a adentrarme en el tema concreto de la investigación, más allá de lo consignado dentro de los *referentes conceptuales*, sino que elijo, por la temática particular que convoca al encuentro, referirme especialmente a la perspectiva que orienta la investigación y que podría denominarse de modo amplio como *socio-antropológica y de género*. Para ello examinaré estos dos ejes. En primer lugar me referiré a la mirada socio-antropológica en la “investigación educativa”, claramente vinculada con los métodos cualitativos en ciencias sociales, pero sobre todo con la etnografía. Esta última abarca mucho más que meros aspectos metodológicos, ya que tiene relación con lo que Rosana Guber (2004) denomina *método, campo y reflexividad*. En segundo lugar haré mención a la perspectiva de género (vinculada a una posición dentro de las teorías de género) y su relación con las técnicas etnográficas.

### II. Antecedentes y referentes teóricos – conceptuales que orientan la investigación

#### “mujeres, encierro y educación”:

Los antecedentes investigativos sobre este tema no son precisamente abundantes. Tradicionalmente se ha estudiado a la escuela como el lugar donde reside “lo educativo”, siendo recientes los estudios que analizan espacios como el carcelario como ámbitos de educación.

Sin embargo, se puede mencionar como antecedente relevante los trabajos realizados por el GESEC (grupo de estudio sobre educación en cárceles) de la Universidad Nacional de La Plata. La mayoría de las investigaciones realizadas en este marco están centradas en educación básica, poniendo el acento principalmente en cuestiones curriculares y situándose en cárceles de varones de la Provincia de Bs.As.

El género aparece como “vacío” teórico en los antecedentes revisados: *“La población de las unidades penales señaladas está compuesta por varones (...) Dicho recorte tiene su basamento en la profundidad teórica y conceptual que merece el tema de la mujer privada de libertad y la educación en esta situación (...) las diferencias de género trae consigo consecuencias en varias dimensiones del proceso educativo (...) Aún más, **el tratamiento de la mujer privada de libertad, en relación con la educación, presenta características muy diferentes a la educación en cárceles de hombres..**”* (Scarfó, F.: 2006, p. 8).

Por otra parte, la mayoría de los trabajos realizados sobre educación en situación de encierro, así como los programas encarados desde la universidad nacional, reflejan una dispar oferta académica para las dependencias de varones y mujeres, a la vez que discordancia en los tiempos de institucionalización de los programas universitarios para las últimas, situación que coloca a las mujeres en un escenario de desigualdad. En el trabajo titulado *“La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en las normativas y prácticas interinstitucionales”* de Alcira V. Daroqui<sup>3</sup> (2000) se aborda el sentido político-institucional que le otorga la universidad (en este caso la UBA) a un programa de trabajo al interior de una institución de encierro. Hay dos lógicas diferentes que se encuentran en un espacio común: por un lado, la universidad pública centrando su mirada en el reconocimiento de los derechos humanos y de las sujetas como portadoras de los mismos, y por otro lado, el sistema penitenciario con su lógica de castigo y encierro. Entonces, el estudio, el sentido y la producción de sentido del acceso al estudio para ambas instituciones, parten de principios, objetivos, y por consiguiente, prácticas diferentes.

Daroqui (2000) concluye que entra la universidad a la cárcel pero se impone la lógica del servicio penitenciario (SP de ahora en adelante) sobre la primera, y que falta una política institucional desde la universidad hacia la cárcel.

---

<sup>2</sup> El destacado es mío.

<sup>3</sup> Coordinadora de la carrera de sociología del Programa UBA XXII (Programa de la Universidad de Bs.As. UBA en la cárcel de Devoto, Caseros y recientemente Ezeiza –mujeres-).

La situación de aislamiento que viven las mujeres al interior del sistema con su implicancia de invisibilidad<sup>4</sup> y vulnerabilidad social, se convertirá en instrumento, tanto del SP, así como de la misma universidad, coadyuvando a la *reproducción social* (Bourdieu, P., Passeron, J.C.: 1998; Foucault, M.: 2006).

*“En la cárcel de mujeres de Ezeiza, la distancia y el espacio serán los instrumentos de los que dispondrá el SPF para delimitar, acotar y obturar el avance del ingreso de un “afuera” distinto a lo carcelario (...) también serán argumentos sostenidos desde la universidad para limitar la oferta académica que no fue organizada en base a los intereses manifiestos de las mujeres<sup>5</sup>”* (Daroqui, A.: 2000, p. 143).

La prisión es una institución que reproduce la dominación social y que está destinada a quienes no se ajustan a lo que ha sido establecido y construido como “la norma” (Foucault, M: 2006)

Es reconocida y explorada la relación entre el delito y la clase social desde la teoría marxista y la criminología crítica (Basaglia, F.:1981; Marcos, S.:1983, Baratta, A.:1995; Argibay, C.:2000; Zaffaroni, E.: 1992) y en especial desde Michel Foucault (2006), quien define que las fuerzas sociales dominantes y el poder hegemónico construyen culturalmente el hecho delictivo, designando y definiendo qué es lo “normal” y aceptado en una sociedad determinada. Así, la prisión es la institución que produce y reproduce el orden social, a través de la administración de los ilegalismos, trazando los límites de tolerancia a través de la penalidad.

*“...la penalidad no reprimiría pura y simplemente los ilegalismos, los diferenciaría, aseguraría su economía general. Y si se puede hablar de una justicia de clase no es solo porque la ley misma o la manera de aplicarla sirvan los intereses de una clase, es porque toda la gestión diferencial de los ilegalismos por la mediación de la penalidad forma parte de esos mecanismos de dominación”* (Foucault, M.: 2006, p 277-278).

Foucault establece la existencia de una “tecnología penitenciaria” sustentada en la naturalización del poder legal de castigar y la legalización del poder técnico de disciplinar. El verdugo se ha suplantado por un ejército de técnicos: *los vigilantes, los médicos, los capellanes, los psicólogos, psiquiatras y educadores*. Su presencia tranquiliza a la justicia; el dolor ya no es el objetivo de su acción punitiva.

---

<sup>4</sup> No solo en el sentido de aislamiento o ubicación de los centros penitenciarios a varios kilómetros de distancia, como es el caso de Bower en Córdoba, sino por el componente sexista y selectividad del sistema penal. (Zaffaroni: 1992).

<sup>5</sup> El destacado es mío.

El encierro se justifica en una pedagogía del castigo o violencia pedagógica. Es decir, la detención penal tiene como función esencial la transformación del comportamiento. Esto ha cargado a la operación penal de elementos no-jurídicos para evitar que el castigo sea puramente legal, y para disculpar al juez de ser pura y simplemente el que castiga.

La justicia criminal funciona y se justifica por esta perpetua referencia a algo diferente de sí misma; un saber, unas técnicas, discursos “científicos” se forman y entrelazan con la práctica del poder de castigar. De acuerdo con esto la justificación de la pena es la *re-adaptación social* (cuestión que figura en el código penal y en la constitución nacional) Acá subyace la *justificación del encierro*. Y la tan ansiada re-adaptación social tendrá dentro del sistema penitenciario dos pilares básicos: *el trabajo y la educación*.

Por tal motivo, entiendo que tal como se encuentra estructurado el SP, y de acuerdo a la ideología subyacente en la ley, la educación en el encierro, así como el trabajo, deben ser leídos dentro de la función pedagógica o correctiva del sistema. Es decir, como parte del “tratamiento” de la lógica carcelaria.

Esta tecnología penitenciaria está montada con el objetivo de vigilar y castigar. Se busca transformar al sujeto delincuente en objeto de intervención penitenciaria. Se busca un nuevo hombre, o mujer, adaptado, o adaptada.

Desde diversas vertientes del feminismo se ha estudiado e incorporado la relación compleja entre el género, el tipo de delito y el papel de las mujeres en el hecho delictivo, tanto las que participan como “delincuentes”, así como las que son víctimas de ello; y se ha criticado a las tradicionales corrientes criminológicas del derecho (Azaola, E.: 2006; Facio, A.: 1993; Frigon, S.: 2000; Lagarde, M.: 2006; Larrauri, E.: 1991; Smart, C.: 1989; Vassallo, J.: 2006).

Las circunstancias y significados del delito son diferentes y están determinados también por el género. Así, la institución total no solo reproducirá la dominación social de clase y étnica, sino también la dominación masculina hetero-sexista.

Marcela Lagarde (2006) establece que hay un cautiverio que compartimos todas las mujeres por el único hecho de ser mujeres en un mundo patriarcal. Pero *“existe un grupo estereotipado de presas que son las prisioneras, ellas concretan social e individualmente las prisiones de todas. A pesar de no ser el suyo un reflejo del cautiverio genérico de las mujeres, las prisioneras viven real y simbólicamente, en el extremo de su realización, un cautiverio, de tal manera que el análisis de las presas da luz sobre las prisiones diversas que viven todas las mujeres”* (Lagarde, M.: 2006, p 642).

La abierta desigualdad en el tratamiento que las mujeres reciben, en el sentido diferente que el encierro tiene para ellas, en las consecuencias para sus familias, en la forma en que la

administración de justicia opera sobre sus conductas “desviadas” a través del componente sexista del derecho penal, la concepción que la sociedad les atribuye y la significación de los mecanismos de control (formales e informales) frente a las mujeres que delinquen, hacen que el paso por la cárcel constituya un estigma mayor para éstas que para los “delincuentes” varones (Giuliani; Zold; Chamorro: 2003, p151).

En este sentido, las mujeres encarceladas viven una doble, o triple, o múltiples opresiones. Están oprimidas por su condición genérica en el mundo y la cultura patriarcal y hetero-sexista, están oprimidas por su condición de clase en un mundo arraigadamente capitalista y muchas veces, están oprimidas por su procedencia étnica en un mundo violentamente etnocéntrico. Así, y partiendo de las premisas de Joan Scott (1999), el género se asume como una noción relacional y plural, es decir, no desconoce la clase, la etnia, la orientación sexual y la edad<sup>6</sup>.

#### *La educación*

La ley que regula el encierro en Argentina es la 24.660, llamada de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad y complementaria del Código Penal Argentino. La ley contempla la educación en su capítulo VIII. El artículo 133 dispone: “*Desde su ingreso se asegurará al interno el ejercicio de su derecho de aprender, adoptándose las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar su educación e instrucción.*” Este derecho no es garantizado en la Argentina, y mayores desventajas presentan las mujeres. Esta cuestión ha sido señalada por trabajos teóricos anteriormente mencionados, así como por organismos de DDHH como la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), el Comité contra la tortura de la Comisión por la Memoria; el Instituto de Estudios Penitenciarios y DDHH (Programa de Naciones Unidas) y el GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles); entre otros.

---

<sup>6</sup> Es menester aclarar que resulta inconveniente establecer una definición unívoca y acabada de género. Actualmente el género constituye un verdadero espacio de intensidad teórica que hace que no se pueda hablar de una teoría de género: “... las tensiones entorno al género que priman en los trabajos contemporáneos (...) demuestran que no hay una teoría de género sino varias”. (Bonder 1998, p.3). Estas tensiones fueron introducidas principalmente por las lecturas pos-estructuralistas y “posmodernas” del género, siendo su exponente Judith Butler (1992, 2002, 2004, 2007) En el presente trabajo el género se aborda como *categoría de análisis* en términos de Joan Scott (1992, 1999) y con el sentido que le imprime en sus trabajos Marta Lamas (1986, 1995) Resulta igualmente relevante establecer que género no se afirma ni asume como equivalente a mujer/es, aunque el recorte empírico del presente trabajo sea el establecimiento penitenciario n° 3 para mujeres. Por otro lado cuando se aborda la situación de las mujeres (así como se podría hacer con otras expresiones de género) desde una perspectiva de género no se afirma ni asume una entidad *mujer* homogénea, sino que se entiende que la identidad de las *mujeres* está atravesada por múltiples categorías que determinan sus realidades y sus preocupaciones. En este sentido me interesa dejar expuesta la contingencia del género como categoría permanentemente abierta, como sitio de continua disputa teórica y política, quitándole riesgos de fundamentalismo, clasismo y etno-centrismo. Entiendo que lejos de constituir una debilidad esta cuestión marca la fortaleza de la crítica feminista distanciándola de cualquier tipo de dogmatismo; en palabras de Sandra Harding (1990) citada por Bonder (1998, p.3) “*es necesario aceptar y aprender a ver como un recurso valioso la inestabilidad de las categorías analíticas creadas y utilizadas por la teoría feminista*”.

Sin embargo, la ley 24.660 en su artículo 105 establece las denominadas “recompensas”, donde dispone que *los actos del interno que demuestre buena conducta, espíritu de trabajo, voluntad de aprendizaje<sup>7</sup> y sentido de responsabilidad en el comportamiento personal y en las actividades organizadas del establecimiento, serán estimulados mediante un sistema de recompensas reglamentariamente determinadas.*

Si el SP entiende a la educación como parte del “tratamiento” de rehabilitación, cuando ingresa la universidad (a través de sus universitarios<sup>8</sup>) ¿Qué sucede? ¿Cómo es ese encuentro? ¿Cuáles son las dinámicas de esos talleres<sup>9</sup>? ¿Qué se les enseña a las mujeres presas en los talleres dictados por “universitarios”? ¿Cuáles son los intereses manifiestos de las mujeres presas que participan de dichos talleres? ¿Cómo se construye ese espacio como espacio educativo para mujeres? Estas son algunas de las preguntas que orientan el presente proyecto de investigación.

### III. Aspectos metodológicos:

Como mencioné en la introducción del trabajo, lo que realmente me interesa someter a discusión y compartir en el encuentro, está ligado a los aspectos metodológicos en particular. A grandes rasgos, la perspectiva que orienta la investigación se puede definir como *socio-antropológica y de género*. Se pretendió realizar un trabajo de tipo *etnográfico* que conjugue trabajo de campo con teoría (Rockwell, E.:1987; Batallán, G.:1999; Guber, R.:2004). ¿Qué significa esto?

En primer término, la etnografía está vinculada a la antropología, pero particularmente a una tradición dentro de ésta: *la descripción densa* de C. Geertz (2003). Previamente Malinowski

---

<sup>7</sup> El destacado es mío.

<sup>8</sup> Decido tomar la denominación “universitarios”, ya que la UNC tiene dos programas de extensión en contextos de encierro: el *PUC* (de la facultad de filosofía y humanidades) y el *PUSYC* (de la secretaría de extensión universitaria). El primero es el que se dedica exclusivamente a cuestiones educativas, el segundo es más amplio incluyendo observatorio de DDHH. Al momento de realizar el trabajo de campo, no todos los talleres que estaban ofreciéndose en la escuela de Bower mujeres se encontraban enmarcado en alguno de los dos programas, fue el caso del taller de derechos por ejemplo, motivo por el cual escojo la denominación “universitarios” para abarcar de alguna manera la forma en la que los nombran, tanto las internas, como el personal del SP (los llaman “los de la universidad”) y a aquellos estudiantes de alguna facultad de la UNC que realizan actividades en la escuela del establecimiento penitenciario n°3 de Bower. Por otra parte, es importante resaltar que tanto para las internas así como para el personal del SP, estos “universitarios” son “la universidad” al interior de la cárcel.

<sup>9</sup> Se tomaron los talleres dictados por la universidad nacional de Córdoba, ya que al momento de realizarse el trabajo de campo (2009 – 2010) aún no existía convenio para cursar carreras universitarias en la dependencia para mujeres. Solo se dictaban carreras en las dependencias de varones (Bower y San Martín) Para la realización de la observación participante se ha trabajado con un total de cuatro (4) talleres universitarios diferentes: fotografía (2010) derecho (2009) libre expresión – psicología (2009) y salud – nutrición (2009). Por los cuales pasaron un total de veinticinco (25) internas y diez (10) talleristas - docentes.

(2000) había establecido la importancia de “estar allí” para poder comprender el lenguaje y dejar de mirar únicamente a través de las categorías del mundo occidental científico, en definitiva, para poder comprender el sentido de la acción que se observa. Geertz (2003), quien toma esta tradición por *ampliar el universo del discurso social*, y consciente que el análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación, dirá que “*la etnografía es descripción densa*” (Geertz, C.: 2003, p. 24) Expresión frecuentemente devenida en cliché o slogan que llevó a confundir “descripción densa” con descripción tediosa (detallada), especialmente dentro del ámbito de la educación o pedagogía. En este sentido fui testigo directa en una clase de las tantas materias llamadas “pedagógicas” en la que la directiva de la profesora era “*tomar notas hasta que te duela la mano*” Lejos de ello, para comprender la noción de “descripción densa” en Geertz primero hay que tener presente su concepto semiótico de cultura:

*“Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales, la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa.”* (Geertz, C.: 2003, p.27)

Para Geertz (2003) la “densidad” de la descripción no está en el detalle o lo tedioso de la misma, sino en la inteligibilidad. Para el autor es como “*tratar de leer (en el sentido de interpretar un texto) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias...*” (ibídem, p.24) Lo que encara quien realiza etnografía son estructuras conceptuales complejas y deberá ingeniárselas para captarlas primero y explicarlas después. Para ello no hay que ser el “otro” “nativo” como ha solido (y suele) confundirse a la hora de incorporar la perspectiva etnográfica en campos o tradiciones distintas de la antropológica (incluso dentro de la misma antropología se planteaba esta cuestión “empática”), sino conversar con ellos. Esta cuestión que parece muy fácil, casi simplona, así enunciada reviste importantes dificultades para la investigación, ya que estamos acostumbrados a hablar “*por*”, pero no “*a*” “*otros*”, incluso, y especialmente, desde las ciencias sociales y humanas. Encuentro una especie de analogía entre esto último y lo que (salvando las diferencias) Donna Haraway (1999) llama “política semiótica de la representación” o “ventrilocuismo” cuando se refiere a la cuestión de la naturaleza y el aborto:

*“¿Quién habla por el jaguar? ¿Quién habla por el feto? Ambas preguntas descansan en una política semiótica de la representación. Constantemente mudos, requiriendo siempre los servicios de un ventrílocuo, (...) Como dijo Marx en un contexto algo diferente, “No se pueden representar a sí mismos, tienen que ser representados”. [...] Tanto al jaguar como al*



*feto se les aparta a la fuerza de una entidad colectiva y se les resitúa en otra, donde se les reconstituye como objetos de un tipo especial, como la base de una práctica representacional que autoriza para siempre al ventrilocuo. El tutelaje será eterno. Lo representado queda reducido al estatus permanente de recipiente de la acción, sin poder ser nunca un co-actor en una práctica articulada con otros compañeros sociales diferentes, pero vinculados.”* (Haraway, D.: 1999, p.138)

Este mecanismo por el que se transforma a sujetos en *recipientes de la acción* no es exclusivo de las políticas públicas, las investigaciones científicas tampoco están libres de él. Muchas veces, y con mayor frecuencia quizás cuando de proyectos de investigación-acción o de intervención se trata, pero no exclusivamente, se termina “poniéndole voz” a aquellos grupos denominados “vulnerables”, quitándoles posibilidad de enunciación y cayendo en una violencia simbólica ejercida con “las mejores intenciones”<sup>10</sup>.

Es por ello que me parece necesaria y sincera la aclaración de Geertz (1993) en cuanto a que los escritos antropológicos son siempre interpretaciones de segundo o tercer orden, ya que las de primer orden solo le caben al “nativo”. Describir los fenómenos culturales en el sentido semiótico, es decir como sistema simbólico, de manera inteligible, es para el autor, hacer descripción densa.

En cuanto a la “investigación educativa” etnográfica, es necesario mencionar como referente clave en América Latina la producción mexicana del DIE (Departamento de investigaciones educativas), cuyos trabajos si bien son actualmente re-conocidos en Argentina, especialmente de la mano de Elsie Rockwell (1987), la aceptación de la investigación antropológica en educación ha sido progresiva y difusa. De acuerdo con Graciela Batallán (1999) dicha admisión se produjo en los '80 y fue producto de la crisis de los sistemas educativos, donde aparecían cuestiones que no se podían “explicar” desde los viejos esquemas, así como “voces autorizadas” que reconocían la emergencia de un “nuevo paradigma”.

Introduciendo como preguntas de investigación cuestionamientos en apariencia ingenuos como por ejemplo *¿qué es la escuela?* o *¿qué sucede allí?* el nivel descriptivo de estas etnografías educativas se ubica “dentro” del mundo escolar o educativo para desentrañar la red o la trama de relaciones que hacen a dicho espacio o institución un mundo singular y mucho más complejo del que permiten ver las perspectivas ubicadas “arriba” (esta cuestión derivará en lo que comúnmente se denomina como *documentar lo no documentado*) Y, por

---

<sup>10</sup> Personalmente esta cuestión constituye materia constante de reflexión (reflexividad) por el tema de investigación escogido. Por otro lado reviste gran complejidad y merece toda una discusión aparte de la presente ponencia, siendo interesante en este sentido el trabajo de Gayatri Spivak y su controvertida pregunta sobre si puede hablar el subalterno.

otra parte, y en relación a lo mencionado sobre Geertz (2003) se trata de captar procesos más que conductas, y entenderlos como constitutivos de estructuras de significación superpuestas y sedimentadas históricamente. (Batallán, G.: 1999)

Es por ello que autoras como Rosana Guber (2001, 2004) establecen que la etnografía no es solo método, sino también campo y reflexividad. Este último punto me resulta primordial, ya que no solo se trata de tensionar las “categorías teóricas” con las que el/la investigador/a interpreta con las “categorías sociales” con las que los/las sujetos/as definen su mundo, sino también de la reflexión permanente por parte del/la investigador/a que se emparenta con la ruptura epistemológica y la duda radical en el pensamiento de Pierre Bourdieu (1986, 1995)

Esta forma de mirar discrepa con la hegemónica y no entiende como temas de investigación únicamente aquellos “problemas” que ésta fija para la agenda científica y académica. Esta característica, sumada a su forma literaria que la hacen análoga al relato, crónica o ensayo, le ha valido durante mucho tiempo a la antropología en general, y a la etnografía en especial, una restringida participación en los debates epistemológicos y metodológicos, fuera de su propio campo. (Batallán, G.: 1999)

Para entender qué significa la mira socio-antropológica o etnográfica en “investigación educativa” es necesario dejar expuesto lo que las autoras que aquí se han citado entienden como requisitos fundamentales por parte del investigador/a para este tipo de abordaje. La documentación etnográfica sobre la escuela o espacios educativos, así como otras instituciones de las sociedades contemporáneas, requiere por parte del/la investigador/a transformar lo ordinario en extra-ordinario y viceversa, así como un proceso paralelo al de investigación equivalente a una ruptura social como parte de la ruptura epistemológica que enuncia Bourdieu (1986). En este proceso deben cuestionarse permanentemente los supuestos subyacentes al/la investigador/a para no caer ni en el pre-juicio ni en el juicio valorativo moralista. Para ello será necesario acatar pautas para el trabajo de campo, así como revisión y análisis de los registros, congruentes con los marcos conceptuales mencionados (vigilancia epistemológica) que *“si bien abrevan en el interpretativismo geertziano, intenta evadirse a través de la búsqueda de una tensión dialéctica entre los procesos sociales que se dan en la escala cotidiana “local” y un marco histórico – social abarcativo definido por su estructura de clases”* (Batallán, G.: 1999, p6)

En la introducción hice referencia a que el abordaje de la investigación podría denominarse *socio-antropológico y de género*. Son muchos los aportes y vínculos entre estudios de género

y antropología en uno y otro sentido, pero no voy a explayarme sobre ello, ya que implicaría revisar un tema muy amplio y una extensión de la que no dispongo<sup>11</sup>.

En su título la investigación se presenta como *una mirada etnográfica*, esto hace referencia a una cuestión mucho más amplia que la sola perspectiva metodológica. *Una mirada* se expresa en el sentido de *posicionamiento*, que por una parte da cuenta de su característica de *conocimiento situado*, distanciándolo de posturas con pretensiones de “universalidad” y “objetividad” - (mal)entendida como “neutralidad”-, y por otra parte, representa un intento por contribuir al desarrollo de una “investigación educativa” que contemple la diferencia sexual, alejándose de comunes miradas androcéntricas.

Existe además una confluencia de intereses y posiciones entre método etnográfico, así como las técnicas de historias de vidas o entrevistas “no directivas” y estudios de género, que se vincula con la posibilidad y el sentido de incorporar (que no debe significar hablar *por*, cuestión sobre la que me he explayado previamente) a un sujeto “anónimo”, es decir, que no es el/la protagonista habitual de la historia.

Este discurso entraña la valoración de la subjetividad reivindicando la particularidad y diversidad de sujetos en un mundo que constantemente, desde los discursos hegemónicos, se nos presenta como homogéneo. Tanto la tradición antropológica a la que he hecho referencia, como ciertos estudios de género posteriores a la crítica feminista de los años '70, pretenden abrir espacios y discursos alternativos a los de la “historia oficial” (ocupada generalmente en héroes varones y hechos épicos).

El *género*, tal como puede leerse en el apartado *antecedentes y referentes conceptuales*, es mucho más que hablar de “mujeres”, es entender que frente a una materia (que no significa dada, inmutable o natural) que es el *cuerpo* se elabora culturalmente la diferencia sexual. Por ello la *perspectiva de género* alude necesariamente al orden simbólico con el que una cultura dada elabora esta diferencia. Es decir, cómo se establece (con la respectiva intervención de poderes médicos, legales, psiquiátricos y pedagógicos) lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer y cómo se construye lo “masculino” y lo “femenino” en una sociedad determinada.

El imaginario a partir de la simbolización de la diferencia sexual es políticamente contundente estableciendo concepciones sociales y culturales normativas acerca de la masculinidad y

---

<sup>11</sup> Al respecto y de mi autoría puede consultarse Cravero, C. *Las mujeres en el campo antropológico a partir de la crítica feminista de los '70: de la antropología de la mujer a la antropología de género*. En Revista Venezolana de Estudios de la Mujer. N° 36 año 2011. Centro de estudios de la mujer. Universidad Central de Venezuela. En dicho artículo hago referencia a las principales antropólogas que han abordado la cuestión; solo por mencionar a algunas de ellas: *Marta Lamas, Marcela Lagarde, Gayle Rubin, Rita Segato*, entre muchas otras.

feminidad que se traducen en una lógica de poder y dominación. En este sentido, y en lo que particularmente a mi tema de investigación respecta, es menester aclarar que las normas siempre están vinculadas a las regulaciones, es decir, las regulaciones siempre son normalizadoras, por eso cuando se regula el “delito”, la penalidad y el castigo en la cárcel de mujeres también se está normando qué (y cómo) debe ser una “mujer” y qué (y cómo) debe ser un “varón”.

El principio fundamental de di-visión del mundo social y simbólico es la oposición entre lo femenino y lo masculino<sup>12</sup> (binarismo). Dicha di-visión atraviesa todas las instituciones sociales. Por tal motivo entiendo que cualquier investigación social, más allá del campo disciplinar específico, que posponga o deje de lado esta cuestión, será sin duda una explicación inacabada o insuficiente.

#### IV. Resultados esperados:

Esta es una instancia que se encuentra en elaboración, ya que he finalizado mi trabajo de campo recientemente.

En concordancia con todo lo previamente expuesto, se espera, principalmente, aportar un discurso o mirada más, desde una perspectiva claramente definida, enunciado a partir de un nivel descriptivo etnográfico que se ubica “dentro”.

Se espera poder vislumbrar qué pasa en ese espacio educativo que se conforma entre “universitarios” (universidad) y mujeres presas cuando los primeros acuden a una escuela al interior de la institución de vigilancia y castigo por excelencia: la cárcel.

Por otra parte, si de acuerdo a lo explicado, sabemos que el SP no solo regula el encierro y el castigo, sino que también “normaliza” en términos de género, y además atraviesa con su lógica todos los espacios constituidos en su interior, especialmente al educativo, ya que lo asume pilar fundamental para la re-adaptación social sobre la que se justifica el encierro, entonces me parece importante preguntarse ¿qué sucede en estos términos cuando se produce el encuentro entre las mujeres presas y los “universitarios” (o la universidad) en un espacio que se asume como educativo dentro de la cárcel? Dar respuesta a éste, y otros, interrogantes es lo que se espera de la investigación.

---

<sup>12</sup> Incluso autores como Bourdieu (2007) establecen que el lenguaje corporal de la dominación ha sido proporcionado por el lenguaje corporal de la sumisión sexual, siendo esta “lógica del género”, en palabras del autor, la forma paradigmática de violencia simbólica: “... las oposiciones fundamentales del orden social, tanto entre dominantes y dominados como entre dominantes-dominantes y dominantes-dominados, están siempre sobredeterminadas sexualmente, como si el lenguaje corporal de la dominación y de la sumisión sexuales hubiera proporcionado al lenguaje corporal y verbal de la dominación y sumisión sociales sus principios fundamentales.” (Bourdieu. P., 2007:122 – 123).

## V. Bibliografía citada

- Argibay, C. (2000) Tribunal de mujeres contra la esclavitud sexual durante la segunda guerra, Japón. *Travesías: temas del debate feminista contemporáneo*, 7(9) 121-131.
- Azaola, E. (2003) *Género y justicia penal en México*. En Violencia contra las mujeres privadas de la libertad en América Latina [*versión electrónica*] (pp.91-109) México: Comisión de DDHH del Distrito Federal.
- Baratta, A.: (1995) *Criminología crítica y crítica del derecho penal*. México: Siglo XXI.
- Basaglia, F. (1981) *Los crímenes de la paz*. México: Siglo XXI.
- Batallán, G. (1999) La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile. En: *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, N° 14, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Bonder, G. (1998) *Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente*. En Montecino y Obach (comp.) *Género y epistemología: mujeres y disciplinas*. Chile: LOM. Obtenido el 20 de mayo de 2009 de [http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/Explotacion/genero\\_y\\_subjetividad\\_bonder.pdf](http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/Explotacion/genero_y_subjetividad_bonder.pdf)
- Bourdieu, P., Passeron, J.C.: (1981) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Bs.As.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. Y Passeron, J.C. (1986) *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. España: Siglo XXI.
- Butler, J. (2004) *Regulaciones de género*. En deshaciendo el género. Obtenido el 15 de abril de 2010 de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana23/judith.pdf>
- Daroqui, A. (2000) *La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales*. En Nari, M. y Fabre, A. (comp.) *Voces de mujeres encarceladas* (pp.101-159) Bs.As.: Catálogos.
- Donna Haraway (1999) La promesa de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. En *Revista Política y Sociedad*, n°30, Madrid. Pag. 121-163.
- Facio, A. (1993) *El derecho como producto del patriarcado*. Costa Rica: ILANUD.

- Foucault, M.(2006) Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Bs.As.: Siglo XXI.
- Frigon, S. (2000) Cuerpo, femineidad, peligro: sobre la producción de “cuerpos dóciles” en criminología. *Travesías: temas del debate feminista contemporáneo*, 7(9), pág. 11-43.
- Geertz, C. (2003) La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Giuliani; Zold; Chamorro. (2003) Trabajo y educación de las mujeres en las cárceles (Ley de ejecución de la pena privativa de la libertad) en El otro derecho. Número 29 de 2003: Visiones sobre el crimen y el castigo en América Latina. ILSA. Disponible on-line en: <http://ilsa.org.co:81/node/252>
- Lagarde, M. (2006) Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: CEIICH – UNAM.
- Lamas, M. (1986) *La antropología feminista y la categoría de género*. En Nueva antropología. Estudios sobre la mujer: problemas teóricos [versión electrónica] México: CONACYT/UAM Iztapalapa.
- \_\_\_\_\_ (1995) *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género*. En La Ventana revista de estudios de género N° 1 [versión electrónica]. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Larrauri, E. (comp.) (1991) Mujeres, derecho penal y criminología. Madrid: Siglo XXI.
- Malinowski, B. (2000) Los Argonautas del Pacífico Occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea Melanésica. Ed. Península.
- Marcos, S. (1983) Manicomios y prisiones. México: Red Ediciones.
- Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. (1982 – 1985). DIE – CINVESTAV- IPN México.
- Guber, R. (2001) La etnografía: método, campo y reflexividad. Bogotá: Norma.
- Guber, R. (2004) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. BsAs.: Paidós.
- Scarfó, F. (2006) Los fines de la educación básica en las cárceles de la Pcia. de Bs.As. GESEC. Universidad Nacional de La Plata.
- Scott, J. (1999) *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Navarro, M. Y - Stimpson, C. (comp.) Sexualidad, género y roles sexuales (pp. 43-80). Bs.As.: Fondo de la Cultura Económica.
- Smart, C. (1989) Feminism and the power of law. UK: Routledge.

Vassallo, J. (2006) Mujeres delincuentes. Una mirada de género en la Córdoba del siglo XVIII. Córdoba: CEA-UNC.

Zaffaroni, E. (1992) La mujer y el poder punitivo. Obtenido en junio de 2010 de [http://www.edured.ec/web\\_html/documentos/links/Ciencias\\_Penales/La\\_mujer\\_y\\_el\\_poder\\_punitivo.pdf](http://www.edured.ec/web_html/documentos/links/Ciencias_Penales/La_mujer_y_el_poder_punitivo.pdf)