

EL SELLO: EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

AIRES CUNHA, Juan Pablo
ALBA MARILAO, Brenda
KLAMPACHAS, Bautista
LOPETEGUI, María José
PIRES, Romina
RAUSCH, Héctor Darío⁷.

Universidad Salesiana, Facultad de Ciencias Sociales

El proyecto de investigación “Educación en situaciones de privación de libertad y proyectos de vida” aprobado por resolución del Consejo Superior de la Universidad Salesiana (RES. CS N°008/2018- RES CS N° 004/2019) propone indagar, a partir de las representaciones de los estudiantes, los posibles cambios producidos desde su ingreso en una institución educativa, CENS N°463 (ex Escuela de Enseñanza Media N°9) emplazada dentro del penal de Villa Floresta en la ciudad de Bahía Blanca.

Desde el inicio de la investigación, siguiendo los lineamientos de un diseño cualitativo enmarcado en la Teoría Fundamentada, el equipo de investigación logró construir una serie de categorías en torno a la percepción personal de los estudiantes respecto al posible efecto de la escolarización en su proyecto de vida, y la identificación de las experiencias educativas que, según ellos, promueven cambios significativos en su forma de ser (pensar, sentir y actuar).

Esta ponencia representa la continuación, desarrollo y profundización de aquellas construcciones, junto a un refinamiento de las categorías establecidas en función del objetivo explícito de determinar una categoría central que represente el eje de investigación. A partir de los datos recolectados en las encuestas y focus groups llevados a cabo en la escuela, se desarrolla la categoría de “sello-de-la-cárcel vs. sello-de-la-escuela”, junto a las propiedades emergentes “la indeterminación dentro de la determinación” y “las rutinas”, y se presenta la “rehumanización dentro de un mundo

⁷ Todos los autores de la ponencia forman parte de un mismo equipo que lleva adelante el desarrollo de un proyecto de investigación evaluado por el Consejo de Investigación de la Universidad Salesiana y aprobado por resolución del Consejo Superior de esa casa de estudios para el año 2018 y 2019. Mediante esta aclaración, respondemos a la solicitud del área de vinculación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, referida a la excepción realizada en cuanto al número de autores.

deshumanizado”, a desarrollar en una próxima publicación. Se espera con ello contribuir a estimular la reflexión sobre las prácticas educativas en contextos de encierro, y las posibilidades de inclusión y de transformación que experimentan los estudiantes en función de los vínculos, el lenguaje y el afecto presentes en el aula.

escuela, afecto, vínculos, contextos de encierro.

Introducción

La Ley de Educación Nacional (2006) toma en cuenta el carácter circunstancial de la educación en contextos de encierro, oponiéndose a las concepciones que dan por supuesta una identidad inamovible e inmutable de los estudiantes bajo esa condición. Sin embargo, autores como Herrera (2008), mencionan que “(educar en contextos de encierro)... puede convertirse en una acción para la liberación –incluso en el encierro– o una pieza más del aparato disciplinador y moralizador de aquellos ‘violentos’, ‘peligrosos’, ‘inmorales’”.

La liberación que menciona Herrera, está ligada a la posibilidad de un futuro mejor construida desde la escuela a través de la efectivización concreta y cotidiana de los derechos humanos, de la recuperación de la palabra, de la historia (propia y colectiva), y de la producción de nuevos sentidos que permitan nuevos modos de subjetivación, gracias a la apuesta que realiza el docente al ofrecer herramientas, despertar inquietudes y encender algún deseo (Herrera y Fretjman, 2010).

En la medida en que la educación en contextos de encierro sea entendida como la posibilidad de realizar un derecho, se abre la posibilidad de interrumpir lo que a veces se decreta como un destino inexorable (Frigerio, 1994). Sin embargo, según afirma Florio (2010), estos jóvenes han vivido una vida, en buena medida, narrada desde o por otros: los jueces, los trabajadores sociales, la policía, etc., y en este sentido, “reelaborar un recuerdo, mirar un pasado que ha dejado huellas que condicionan los vínculos con el mundo, puede resultar liberador”. (Florio, 2010:107).

Si se comprende que la posibilidad de “narrarse” es una valiosa alternativa pedagógica, en especial en los contextos de los que nos ocupamos⁸, sería pertinente evaluar las capacidades al respecto, y trabajar en ellas: ¿con qué recursos se cuenta para estimular e incentivar la posibilidad de los alumnos de contar su propia historia? ¿cómo desarrollar estas capacidades en el aula? ¿perciben los alumnos su concurrencia a la escuela como catalizadora de cambios en su forma de pensar, sentir y hacer?

⁸ Uno de los miembros del equipo de investigación trabajó como profesor en contextos de encierro durante dos años, y otro de los integrantes continúa haciéndolo desde hace 25 años.

Es a partir de estas preguntas que el equipo de investigación decidió elaborar un proyecto cuyo objetivo sea conocer las representaciones de los estudiantes acerca de los cambios producidos en sí mismos a raíz de su ingreso en el CENS N°463 (ex Escuela de Enseñanza Media N°9), emplazado en la Cárcel de Villa Floresta de Bahía Blanca, si es que los hubo, y avanzar en la construcción de una teoría que dé cuenta de la situacionalidad de lo que enuncian los estudiantes.

Desde la aprobación del proyecto a inicios de 2018, el equipo de investigación ha venido generando un ordenamiento conceptual que sirvió como insumo de gran parte de la teorización que se comparte en la presente ponencia. El recorrido completo, en el que se detallan las sucesivas producciones que fueron emergiendo de los datos pueden consultarse en Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Pires, R., Rausch, H.D. (2018a, b, c, 2019).

Referentes teóricos-conceptuales

Pensar la educación exige un enorme trabajo teórico-conceptual y empírico, sobre todo si se pretende lograr una mirada sistémica y compleja que no deje de lado las particularidades y situacionalidades del campo estudiado. Se decidió organizar la presentación de los referentes teóricos en torno a cuatro grandes ejes que estructuraron la presente investigación con la intención de presentar un marco general que permita explicitar el posicionamiento del equipo de investigación en torno al objeto de estudio, y sentar las bases de comprensión de las conclusiones que se detallan en el apartado final.

Educación en contextos de encierro

Una mirada ingenua sobre el espacio educativo en contextos de encierro podría limitarlo a imágenes de castigo, sufrimiento y aislamiento; y quizás sólo furtivamente podría hacer emerger unas tenues imágenes de libertad, actividad y derechos.

Una mirada crítica, que busca apartarse de supuestos, impulsa a iniciar un recorrido teórico que rescata palabras de autores como Florio (2010), quien considera que la escuela en el ámbito de la cárcel, además de establecer formalmente el derecho a la educación común,

“requiere de una atención especial para reconciliar al sujeto con el deseo del conocimiento y el proceso de aprender. Será necesaria entonces una educación que, junto con los contenidos establecidos, ofrezca otros elementos a los alumnos en situación de privación de la libertad: la posibilidad de análisis de la realidad, el aprendizaje social de la convivencia, el desarrollo de valores democráticos. Esto, sin la pretensión de anular las distintas representaciones del mundo que cada alumno posee”. (Florio, 2010:60).

Educación en contexto de encierro implica no sólo pensar otro mundo posible, sino también la creación y recreación constante de los sujetos implicados en una praxis educativa que conmueve no sólo los aspectos cognitivos, sino también los emocionales, sociales y espirituales (Florio, 2010). Frente al deterioro que produce el encierro, se apuesta a la co-construcción de un proyecto persona. Frejtman y Herrera (2010) explicitan que el acto de educar “se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante, tanto para el que aprende como para el que enseña” (2010:16), y definen al *encuentro subjetivante* como “la posibilidad de establecer relaciones pedagógicas que, sin abandonar las posiciones asimétricas, sean habilitantes para procesos de aprendizaje creativos y significativos en la vida de los sujetos, en el marco de una historia y un entramado particular” (2010:16).

Como se mencionó en otro lugar (Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Pires, R., Rausch, H.D., 2018c), es en este encuentro subjetivante, en donde los sujetos pueden reposicionarse como sujetos activos de su historia personal, pasar de ser objetos de un designio o destino que se vive como inexorable (Frigerio, 2004), a ser autores de una narrativa propia.

En relación a lo expuesto, se encuentran algunas relaciones con la filosofía de Ricoeur (2006) respecto a la importancia del relato en la construcción de la identidad de vida. Siguiendo al autor francés cuando refiere a la operación de la intriga en “*La vida: un relato en busca de narrador*”, la composición de un relato transforma la multiplicidad de incidentes de una historia, es decir, un acontecimiento es más que algo que ocurre, forma parte de aquello que contribuye al progreso del relato desde su principio a su fin. Dicha composición se da, para el autor, particularmente a través de dos procesos: la sedimentación y la innovación. La sedimentación refiere a los vestigios de la cultura que se han acumulado a lo largo de la historia y son resistentes al cambio. Frente a esto la innovación se presenta como la condición de posibilidad hacia la transformación de aquello previamente establecido.

La vida se transforma, para Ricoeur, en una búsqueda incesante de un relato que se encuentra mediatizado por un entramado simbólico constituido por signos, reglas, normas que articulan la acción, y que se encuentra en tensión a partir de lo “sedimentado” y la posibilidad de la innovación. Lo interesante en este punto es considerar, al igual que Ricoeur, que la historia no solo remite a un pasado vivido, sino a un presente en el que se está siendo y la proyección de un nuevo futuro. (Ricoeur, 2006). Dando cuenta de que la posibilidad de narrarse se convierte en un factor que favorece cambios en los sujetos ¿cuáles son las condiciones que habilitan dicha posibilidad? ¿con qué recursos cuenta la institución escolar para posibilitar la reelaboración de los recuerdos o mirar al pasado con otros ojos? ¿de qué manera interpretan los vínculos pedagógicos los alumnos del CENS N°463? Según sus palabras, ¿viven procesos de

aprendizaje creativos y significativos? ¿se tiene en cuenta su historia y entramado particular?

Derecho

La educación en contextos de encierro es un campo atravesado por múltiples tensiones, siendo el par punición-prevención uno de los que ha sido resaltado en otros trabajos (Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Pires, R., Rausch, H.D., 2018b, 2018c). Allí se menciona la necesidad imperiosa de generar las condiciones de posibilidad para la realización efectiva del derecho a la educación de los procesados/condenados e impulsar la educación en contextos de encierro. La discusión que tuvo lugar en Argentina, involucrando a teóricos de los campos educativo y jurídico, acerca de si la educación en contextos de encierro es un favor o un derecho (dado que, generalmente el motivo para estudiar dentro de la cárcel suele ser la posibilidad de reducción de la pena)⁹, puede considerarse superada por una mirada atenta que contemple siempre que el espacio educativo es un espacio de producción de oportunidades y posibilidades, en la construcción de la subjetividad e identidad, un espacio que probablemente los sujetos privados de su libertad de acción no han vivenciado anteriormente debido a su situación de vulnerabilidad y cualquier motivación que los lleve a habitarlo debe ser valorada positivamente. En palabras de Florio al describir las etapas que pasan estos sujetos en su acercamiento a la escuela: “considerar primero la sola conveniencia de mejorar su imagen frente al juzgado; encontrarse con que puede[n] aprender; y descubrir que le[s] gusta aprender” (2010:46).

Vulnerabilidad

Según los datos del último informe del Sistema Nacional de Estadística sobre la Ejecución de la Pena (2017), sobre un total de 85.283 sujetos privados de la libertad, el 42% se encontraba desocupado al momento de ingresar al sistema carcelario, el 17% era trabajador de tiempo completo, y el 41% restante, trabajador de tiempo parcial. En cuanto al nivel de instrucción, y específicamente en el nivel secundario, el 21% de los sujetos no lo había completado y sólo el 8% lo había logrado.

⁹ Se ha dado una tensión a partir de la modificación de la Ley 24.660 (Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, 1996) en la Ley 26.695 (2011), ya que, por un lado, al asistir a la institución educativa, el condenado/procesado accede a un beneficio (disminución de la pena) que sirve de estímulo para que él mismo estudie, por otra parte, la educación es un derecho de cualquier persona que debe ser garantizado por el Estado y no debe confundirse con un premio.

En relación a lo expuesto, Pablo Martinis (2006) afirma que socialmente se ha sostenido un *discurso*¹⁰, en el cual el niño, adolescente o joven inmerso en situaciones económicas o culturales desfavorables se convierte en un sujeto ineducable y peligroso. En este contexto se asume la “diferencia” natural, hereditaria e innata como fundamento de la desigualdad social, que es masivamente naturalizada. En este sentido, los sujetos que viven en estos entornos son profundamente estigmatizados y excluidos. En palabras de Zaffaroni, Alagia y Slokar (2002:9): “por tratarse de personas desvaloradas es posible asociarle todas las cargas negativas que existen en la sociedad en forma de prejuicio, lo que termina fijando una imagen pública del delincuente con componentes racistas, clasistas, etarios, de género y estéticos” (en Gutiérrez, 2010:37).

La lectura social, a partir de la justificación de la desigualdad por alguna característica natural conduce, en palabras de Martinis, al encadenamiento “niño pobre = niño carente = fracaso escolar = sujeto en riesgo = sujeto peligroso = delincuente” (Martinis, 2006). Teniendo en cuenta que este autor designa como último eslabón de la cadena al sujeto catalogado como delincuente, es necesario repensar las categorías que conducen a tal determinismo, desde una mirada crítica y desde la educación como posibilidad para la transformación personal y social. Si no se pone en tela de juicio la tensión que se da entre el paradigma educativo, con opción a la superación y a la transformación, y el paradigma meramente punitivo en el cual estos sujetos son catalogados socialmente como ineducables, y por lo tanto peligrosos, la escuela corre el riesgo de consolidarse como reproductora de las relaciones de poder que se encuentran fuera de ella: en los discursos políticos en favor de la “seguridad” popular que pueden encontrar asiento en los docentes y alumnos fortaleciendo el pesimista e inexorable destino de los más vulnerables, y de esta manera, negar cualquier posibilidad de transformación.

Subjetividad

Como se mencionó anteriormente, el acto de educar trae aparejada la posibilidad de desarrollar un encuentro subjetivante que motive un cambio de perspectiva en los participantes del acto: de ser objetos a ser sujetos. Esta concepción crítica de la educación se fundamenta en un modo particular de producción de subjetividad. En palabras de Silvia Bleichmar (2009:96)

“la producción de subjetividad (concebida en sus formas históricas), regula los destinos del deseo en virtud de articular, del lado del yo, los enunciados que posibilitan aquello

¹⁰ Entendemos al discurso en el sentido otorgado por Michel Foucault, como conjunto de prácticas discursivas que incluye "un cuerpo de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido para un período dado y para una área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de operación de la función enunciativa". Foucault (1979:198)

que la sociedad considera “sintónico” consigo misma. Las formas de la moral, las modalidades discursivas con las cuales se organiza la realidad, que no es sólo articulada por el código de la lengua sino por las coagulaciones de sentido que cada sociedad instituye”.

Para la autora, “esta producción de la subjetividad ha sido regulada, a lo largo de la historia de la humanidad, por los centros de poder que definen el tipo de individuo necesario para conservar al sistema y conservarse a sí mismo” (2009:96). Sin embargo, no se debe olvidar que la realidad es dialéctica, y que ese intento hegemónico de producción de la subjetividad genera su propia resistencia, sus propias formas de transformación, a partir de la generación de nuevos modelos discursivos que permiten el reposicionamiento de las personas en la sociedad: un posicionamiento activo que promueve la unidad y la transformación de las condiciones objetivas de vida (estructurales) que actúan para mantener el *status quo*. Como menciona Florio, la producción de la subjetividad tiene que ver con formas históricas: “se considera que el sujeto está en constante formación, que lo subjetivo no se produce sino en los contextos sociales e histórico-políticos. No hay, por lo tanto, un modelo de sujeto universal, sino un modo de producción de subjetividad de cada cultura” (2010:17).

Autores como Bauman (2004) han resaltado que los valores que suelen primar en la cultura actual son los individualistas y capitalistas, y que la dignidad humana ha sido desplazada a un segundo plano. El concepto de Fretjman y Herrera (2010) de “encuentro subjetivante” permite poner en tensión la producción de subjetividad propia del tiempo actual al pensar la posibilidad de generar un encuentro que permita la restitución de un pensamiento crítico que promueva la estructuración de proyectos de vida que realcen la construcción colectiva y colaborativa por sobre la individualista y competitiva, y así armar el entretejido necesario que funcione como red de sostén y contención. ¿Los estudiantes del CENS N°463 vivencian esa construcción? ¿Existen redes que los alojen al salir de prisión?

Aspectos metodológicos

El diseño de investigación se posiciona dentro del paradigma de investigación cualitativa en su perspectiva interpretativa, la cual valora la visión que los propios sujetos tienen acerca de ellos mismos, como así también los significados de sus comportamientos, tanto los explícitos como los implícitos.

El marco teórico que sustenta este paradigma postula que “toda labor de cultura es una interpretación. Se enfatiza la importancia de la comprensión de los fenómenos, tanto en su globalidad como en sus contextos particulares. Se considera que todos los procesos sociales poseen una naturaleza dinámica y simbólica,

dándosele relevancia a la acción humana por encima del comportamiento. Los significados deben ser comprendidos mediante el análisis de las intenciones del sujeto, y también en relación al contexto en el cual se producen". (Coicaud, 2008)

Lo anteriormente mencionado concuerda con lo que el Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa define como fundamental en la investigación cualitativa en educación: "la interpretación del sentido y los significados que los actores atribuyen a las prácticas educativas, en un contexto de interacción sujeto-sujeto, con un compromiso importante del investigador con la transformación y el desarrollo de la reflexividad". (Infod, 2008).

Como diseño metodológico se siguió a la "Teoría fundamentada en los datos" (*Grounded Theory*), y se utilizaron como instrumentos de recogida de datos tanto cuestionarios exploratorios al inicio de la investigación, como focus groups para profundizar y validar las construcciones realizadas.

Strauss y Corbin (2002:21-22) se refieren a ella como:

"una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos."

Desde esta teoría las fases de recolección, codificación y análisis de datos se realiza en forma simultánea en cada momento de la investigación, pero con motivo de realizar esta presentación formal, se acordó dividir didácticamente la presentación en las diferentes "fases" que se atravesaron en la construcción teórica.

Como primera acción, el equipo de investigación realizó la *codificación abierta* de los datos, en algunos casos usando las expresiones manifestadas por los actores (códigos *in vivo*). La intención durante esta primera etapa fue analizar los testimonios recolectados con el fin de arribar a la construcción de las primeras categorías que permitieron conceptualizar el problema y avanzar en la construcción teórica.

A partir de esas primeras construcciones, el equipo avanzó en el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, siguiendo lo que en la Teoría Fundamentada se conoce como *codificación axial*. Durante esta etapa se intentó profundizar en la contextualización de los fenómenos estudiados, respondiendo a las preguntas de cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias se presentan. Esas preguntas contribuyeron a localizar las categorías principales dentro de una estructura condicional que permitió relacionar la estructura (circunstancias) con el proceso (acciones).

Actualmente, la investigación se encuentra en la fase final de *codificación selectiva*, donde se intenta integrar y refinar la teoría. El objetivo esencial es “interrelacionar las categorías para formar un esquema teórico más amplio” (Strauss y Corbin, 2002:160), a partir de la integración de los conceptos en torno a una categoría central, que en este caso es el “sello-de-la-cárcel vs. sello-de-la-escuela”. Se ha encontrado en esta categoría la densidad conceptual necesaria para dar cuenta de las continuidades y rupturas de las tramas de significado insertas en la especificidad del problema investigado, sin olvidar su dinamismo intrínseco, dado que la construcción de un nuevo objeto es siempre progresiva y surge de las sucesivas problematizaciones que se van generando en el contacto entre colegas y en la lectura analítica del marco teórico.

En el siguiente apartado, se presenta un desarrollo sucinto de la categoría, junto a los principales logros alcanzados.

Resultados alcanzados

A lo largo de la ponencia se plantearon diversos interrogantes que fueron emergiendo de los datos analizados y de los marcos teóricos consultados, los cuales serán puestos en tensión a partir de las categorías conceptuales emergentes.

Se presenta a continuación un breve desarrollo de la categoría central, la cual ha sido denominada “sello-de-la-cárcel vs. sello-de-la-escuela”, junto a dos de sus propiedades emergentes: la indeterminación dentro de la determinación y las rutinas (de las tizas, de las rejas, del mercado). Se dejará pendiente para otra ocasión el desarrollo de una tercera propiedad que se ha dado en llamar la rehumanización en un mundo deshumanizado. Se puede acceder a un desarrollo más completo de la categoría central y de la primera propiedad emergente en Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Rausch, H.D. (2019).

Sello-de-la-cárcel vs. sello-de-la-escuela

¿Qué circula en las palabras de los estudiantes en relación a su cotidianeidad en las cárceles? ¿y en relación a la escuela? Los senderos de significados fueron decantando en características bien distintivas de habitar cada uno de los espacios, pero, lo que se destacará aquí, serán principalmente los efectos producidos en los estudiantes que participaron de la investigación, y los procesos que condujeron a ello.

Diversos autores mencionan que la identidad es una historia viva en resignificación constante y en permanente apertura, sin embargo, ello puede no ocurrir.

Lo que se ha encontrado en el discurso de los estudiantes es una clara distinción entre una historia petrificada, coagulada, que no permite un corrimiento de sentidos ni interpretaciones alternativas de los desenlaces ya escritos a manera de designio en el libreto de su vida; y una historia viva, floreciente, que tiende a la apertura y a la

introducción de nuevas variables en las historias que hasta ese momento se veían como un mandato ineluctable. Por la recurrencia de la primera en los discursos de los alumnos al hacer referencia a lo que en los pabellones se resalta como marca identitaria, y de la segunda al referirse a la vida de la escuela, es que la presente categoría recibió el nombre que porta: el sello-de-la-cárcel y el sello-de-la-escuela son dos impresiones bien distintivas en las que lo institucional desgarrar las historias de los sujetos, e inscriben una marca particular. Mientras que, en el primer caso, se la vivencia como un estigma que clausura sentidos:

“Nosotros acá sabemos que estamos obligados a independizarnos, saber hacer algún oficio, algo. Porque sabemos que salimos con el sello y la única manera es tener algún emprendimiento propio”. (Estudiante, focus group)

“La carga del sello te sigue siempre, de por vida, aunque hayas estudiado. Nadie te recibe con antecedentes penales.” (Ídem)

“Yo siempre me pregunto, ¿quién le da oportunidad a un pibe que sale de acá?” (Ídem)

En el segundo caso se resaltan las oportunidades que abren caminos:

“Si no tenés estudios no sos nada” (Estudiante, focus group).

“Con la escuela te podés expresar mejor. Podés desenvolverte mejor, ganás otro ritmo y otra manera de pensar. Ante una pregunta antes no la sabía responder, ahora sí” (Ídem).

“La escuela es una herramienta, tengo proyectos, metas” (Ídem).

Anteriormente se mencionó que lo institucional desgarrar las historias de vida de los sujetos, pero no se señalaron las prácticas que la hacen posible, ni los procesos o mecanismos involucrados. Si según Frejtman y Herrera “los educadores son aquellos que tienen la posibilidad y responsabilidad de ofrecer una mirada diferente sobre el sujeto, de imprimir una duda con respecto a la certeza que tienen los otros sociales y ellos (los estudiantes) respecto a sí mismos” (2010:126), ¿cómo lo llevan a cabo? Se hará una breve reseña de los aspectos que los alumnos que concurren al CENS N°463 encontraron como más significativos, y que han dado origen a las propiedades emergentes que se mencionan a continuación.

La indeterminación dentro de la determinación

Se ha definido la primera propiedad emergente como “la posibilidad de otra posibilidad dentro de lo que hasta ese momento se consideraba una facticidad” (Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Rausch, H.D., 2019), aludiendo a la capacidad de los educadores de torcer un designio gracias a la introducción de dinamismo en lo que hasta ese momento se consideraba un destino inexorable y a la posibilidad de construir un proyecto de vida diferente al que bosquejaban en los pabellones.

A partir de las voces de los estudiantes se arribó a tres procesos que mediatizarían la posibilidad de introducir la indeterminación dentro de la determinación en el contexto

escolar, o de coagular los sentidos en torno a un destino inexorable en el pabellón: el cambio en el vocabulario, la modificación de los estatus y la construcción de mundos posibles.

Cambio en el vocabulario, modificación de estatus y construcción de mundos posibles
¿Hasta qué punto la experiencia de encierro se interioriza y echa raíces a partir del vocabulario tumbero?

“Acá el vocabulario te parte, vos empezás a hablar como todos y seguís hablando así”.
(Estudiante, focus group)

“Hay que aprender a hablar como es afuera” (Ídem)

“Una vez, un señor que lleva muchos años acá dentro me dijo, si te quedas en este cuadrado, por la celda, solo vas a poder ver hasta la reja y el cuadrado, si salís de acá vas a poder ver mucho más lejos”. (Ídem)

Los estudiantes resaltan que el cambio de la jerga tumbera como acto social propio, les permite introducir una ruptura en la percepción de sí mismos y del mundo, que los ayuda a enfocar la atención en un futuro que no sea repetición del pasado:

“La escuela nos ayuda a hablar bien, a salir de las costumbres de la cárcel”. (Estudiante, focus group)

“En la escuela hablás diferente, te dirigís a los maestros de otra manera y ellos también hacia vos” (Ídem)

“En el pabellón con gente de la cárcel hablás del tiempo pasado. En la escuela hablás de la parte de afuera y en eso aprendés el respeto de afuera” (Ídem).

Lo mencionado suscita a pensar de qué manera el universo simbólico, las categorías lingüísticas y mundo conceptual de los alumnos condiciona sus horizontes en relación a la preocupación respecto a sus posibles proyectos de vida y sus planes de futuro. Y, por otro lado, de qué manera la adquisición de nuevas significaciones en el plano simbólico puede generar cambios en relación a la constitución de su subjetividad, es decir, en relación a sus formas de ser (hacer, pensar y sentir) (Leocata, 2003).

Pero no sólo el vocabulario es ubicado como posibilidad de cambio o de mantenimiento de una historia muerta. Los estatus asignados y asumidos juegan un papel central:

“Por los antecedentes estamos obligados a tener nuestro propio trabajo” (Estudiante, focus group)

“Salimos con el sello y la única manera de trabajar es tener algún emprendimiento propio” (Ídem)

El estatus de preso queda grabado en aquellos que atravesaron las puertas del pabellón hacia la libertad. La proyección de un futuro no encuentra amparo alguno dentro de una sociedad que se vive como estigmatizante, sobre todo, si se trata de una sociedad en crisis donde existe un aumento constante del desempleo y de la pobreza. La posibilidad de

participar de procesos educativos y de un trabajo digno siguen siendo claves para la inclusión. La estigmatización y la falta de oportunidades hacen al sujeto más vulnerable. “(en la escuela) Le ponés un sentido a tu vida. Te ayuda para el trabajo y para ayudar a mis hijos con la tarea. Aprendés a dialogar, a expresarte”. (Estudiante, focus group)

“Me gusta el ambiente de la escuela. Acá nos reímos, allá cara seria. Los maestros nos miran como alumnos y no como presos, tenemos una relación de confianza”. (Ídem)

Es esa mirada positiva que les devuelve el otro social, que los ubica en un estatus diferente al de preso, la que actúa como una pantalla que les ayuda a reconstruir el mundo interno desde la valoración positiva del trabajo realizado y sentirse motivados para torcer el designio que traían prefijado. Se encontró en las palabras de Frejtman y Herrera, un claro reflejo de ello: “(la escuela en contextos de encierro) porta la posibilidad de un futuro, de la efectivización concreta y cotidiana de los derechos humanos, de la recuperación de la palabra y de la historia (propia y colectiva). La posibilidad de producir nuevos sentidos que permitan nuevos modos de subjetivación” (2010:125).

La rutina-de-las-tizas, en “afuera-escuela”, del “adentro-cárcel”

A partir del análisis de lo acontecido en los focus group, se pudo reconocer que los alumnos hablan del “adentro y afuera” desde diferentes sentidos, y cada uno de estos, contienen formas distintas de habitar y estar siendo (con otros). A su vez, cada espacio está enmarcado en un lugar, que abarca dinámicas propias de otro “adentro y afuera”. En efecto, explorar estos sentidos colabora en la significación de los espacios, que tanto adentro como afuera, subjetivan el ser de aquellos que se encuentran dentro de la institución.

Un espacio particular es la cárcel, el cual se representa “adentro”, respecto al “afuera” de la sociedad (o aquella porción que no se encuentra privada de la libertad de acción). Pero al mismo tiempo, dentro del penal, existe un “afuera”, el cual es otro afuera, representado por la escuela, y discriminado respecto del “adentro” del pabellón.

Las celdas representan mucho de lo que, aquellos que las transitan, esperan perder, de lo que esperan alejarse cuando vuelvan a ser/estar en el “afuera-sociedad”; mientras tanto, asisten al “afuera-escuela”, porque allí encuentran los modos que saben son los esperados una vez salgan de la cárcel, aquellos que le dan forma al sentido de la libertad que anhelan: modos de convivir, de hablar, de pensar.

En sus palabras, aquellas que circularon en el espacio propuesto, se encontraron referencias tales como:

“En el pabellón con gente de la cárcel hablás del tiempo pasado. En la escuela hablás de la parte de afuera y en eso aprendés el respeto de afuera.” (Estudiante, Focus Group)

Reconocen el “adentro – pabellón”, como un lugar en el que existen códigos que comprenden, y asumen para poder habitarlo, como si esa asunción fuera provisoria, por

presentarse como sentidamente necesaria. Lo identifican como un lugar en el que el olor a cigarrillo es normal, la música siempre fuerte, en el que se habla mucho del pasado pero se oye poco, características de un ambiente que los hace sentir “más encerrados” (Estudiante, Focus Group).

En cambio, dentro de la cárcel pueden estar en un “afuera–escuela”. En el que el oído es más importante, donde se habla del futuro del “afuera–sociedad”, de las “cosas de la calle”, donde se puede ser responsable y reír, encontrar sentido en el proyectarse en libertad.

Identifican la escuela y los vínculos que allí se generan como una pequeña muestra de “cómo son las cosas” en la sociedad, donde pueden aprender la “forma de pensar y de hablar”, de reencontrarse con otros más allá de la institución que los encierra, de aprehender otro código que les resultará facilitador una vez fuera de la cárcel.

Este reconocimiento de la escuela tal como la describen puede provocar que los educandos “sean capaces de *abandonar las razones* de los otros para buscar nuevas razones (...), para imaginar o simplemente para iniciarse en una búsqueda personal y de sentido (...)” (Litwin, 2012:15). El “afuera–escuela” les permite como se ha nombrado anteriormente, un espacio en el que se habilita un “encuentro subjetivante” porque plantea, lo que se ha dado en llamar las rutinas-de-las-tizas (que desarman las rutinas-de-las-rejas). En efecto, las rutinas-de-las-tizas posibilitan otro modo de ingreso al afuera-sociedad, entendido no como una mera reinserción, sino como un narrarse, un testimonio de las prácticas que ellos consideran se cristalizan en los distintos “adentros y afueras”.

En el “afuera–escuela”, los estudiantes se ven provocados a elegir qué rutinas prefieren ellos (y no otros actores sociales por ellos, como se dijo anteriormente) para poder, a partir de su pasado, ya sea en el “afuera – sociedad” o “adentro – pabellón” seguir deconstruyendo modos de pensar que los inviten a proyectarse.

Las rutinas-de-las-tizas también incluyen vínculos. Dicen:

“Tenemos una relación más horizontal. Hay un ida y vuelta. La mayoría son así.” (Estudiante, Focus Group)

“En la escuela nos miran como personas.” (Ídem.)

“Quince o veinte minutos hablamos cosas de la calle.” (Ídem.)

“(…) En la escuela hablé de la parte de afuera y en eso aprendés el respeto de afuera.” (Ídem.)

De este modo, se reconocen ciertos marcos de referencia que les permiten proyectarse, o narrarse hacia el futuro, con modos diferentes a los que conocían. Aunque las posibilidades de reposicionarse como sujetos activos de su historia personal, agentes de su proyecto de vida, no será un tránsito libre de dificultades, dado que la sociedad es un campo multidimensional de sustancial complejidad no exenta de tensiones.

El sello-de-la-cárcel y rutina-del-mercado, en “afuera - sociedad”

En la relación entre los estudiantes del secundario del penal, la escuela y el mundo laboral, se encontraron dos situaciones contradictorias para pensar en términos de las condiciones del tiempo pasado y el presente. Por un lado, el vínculo escuela-trabajo de “afuera- sociedad”, en relación a la trayectoria del sujeto antes de ingresar al penal; y otro, escuela-trabajo, como relación que se da luego del “adentro-cárcel”, una vez obtenida su libertad de acción.

Para el primero se identificaron las siguientes afirmaciones:

“Dejé la escuela por cuestiones laborales y de la vida.” (Estudiante, Focus Group)

“Por el trabajo tuve que dejar la escuela.” (Ídem.)

“Me costó mucho la secundaria por el trabajo, soy del campo.” (Ídem.)

Cuando se preguntó a los estudiantes cómo había sido su trayectoria escolar durante la adolescencia, afirmaron que la necesidad de trabajar dificultó su paso por la escuela. A los adolescentes de grupos excluidos y desfavorecidos económicamente les es dificultoso la posibilidad de completar la escolaridad (Tenti Fanfani, 2011:79).

En este pasado, la falta de oportunidades impedía adquirir saberes y rutinas que hicieran posible el ingreso y la permanencia en un trabajo estable, en un mundo económico y laboral complejo. Pero ahora pueden representarse una relación escuela – trabajo distinta. Hoy, la escuela se destaca como oportunidad para entablar nuevos vínculos entre conocimiento, cultura, trabajo. Las rutinas-de-las-tizas, la de los hábitos responsables, modos de hablar distintos, de respeto, de escucha atenta, de los relatos del afuera, alejan a las rutinas-de-las-rejas, del ruido, del pasado, del lenguaje tumbero y un presente inamovible. Así, se acercan al “afuera – sociedad”, y también al trabajo.

“Te piden el secundario completo (refiriéndose al momento de postularse para un empleo).” (Estudiante, Focus Group)

“Si no tenés estudios no sos nada.” (Ídem.)

“Para algunos no hace falta, pero capaz no conseguís el trabajo que vos querés.” (Ídem.)

“La cárcel o cualquier otra institucionalidad que refiera a contextos de encierro (hogares, institutos de menores) son, para el común de las personas, el ‘no lugar social’” (Herrera y Frejtman, 2011:81). A este “no lugar social” se alude al referir al sello-de-la-cárcel. Haber estado “adentro”, imprime, en las personas que pasaron por allí, una marca difícil de borrar una vez “afuera”. En el ámbito del trabajo, es donde esta ruptura biográfica se nota. Pero los alumnos valoran la escuela, como generadora de posibilidades de adentrarse con más oportunidades en el mundo laboral y encontrar soportes en el afuera-sociedad.

“Sirve para marcar un ritmo. Una rutina para salir. Aprendés responsabilidad. Acá es la escuela y afuera es el trabajo.” (Estudiante, Focus Group)

La rutina-de-las-tizas es reconocida como el escalón que puede facilitar el sostenimiento en el mundo laboral, por la responsabilidad que implica, la necesidad de determinados modos de hablar, escuchar, pensar y vincularse con los demás. Siguiendo las ideas de Herrera y Frejtman, se trata de una motivación hacia el empleo que da a los sujetos la posibilidad de proyectar concretamente la capacidad de obtener los bienes necesarios y deseados para la vida. De reconocer, a través de las prácticas democráticas, sus derechos, y las condiciones de existencia que facilitarán la proyección del ser en el afuera-sociedad. Pero el estigma de la posibilidad de ser vistos desde la etiqueta de “preso”, genera incertidumbre en los estudiantes de esta escuela, ya que saben que los empleadores pueden asumir que el “no lugar social” que habitaron les otorgó solamente rutinas institucionalizadas de encierro, que no representan soportes para la construcción de sentidos emancipadores: nuevos vínculos, redes. Esto los lleva a pensar que...

“Por los antecedentes estamos obligados a tener nuestro propio trabajo.” (Estudiante, Focus Group)

Las rutinas-de-las-tizas, las rejas y el mercado, los adentros y afueras que los estudiantes viven, impulsan su subjetivación, y la narración de la propia historia. En efecto, los invita a pensar la posibilidad que tienen de buscar modos de ser distintos a los del pabellón, a dar cuenta que “cada lugar” se habita de un modo diferente. Que pueden no estar determinados por su pasado y presente, al menos desde sus propias expectativas y desarrollar su historia de forma activa: la relación entre origen y destino en el ser, no se desarrolla de forma lineal, sino que representa una dinámica compleja, que puede ser transformada a partir de la deconstrucción, de la circulación de la palabra, y el fomento de espacios democráticos, que renueven las buenas prácticas de la ciudadanía, tanto “adentro” como “afuera”, en la rigidez de la reja del pabellón, como en la fluidez de los vínculos y los sentidos que genera la tiza, desde la narración del pasado, hasta la proyección del futuro.

Referencias bibliográficas

- Aires Cunha, J.P. (2017). El vínculo como promotor de confianza epistémica: relación humana y apertura a la experiencia. *Miradas y Proyectos*, 1 (1), 53-61. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B9sy5NjddQI2RUPTTINOMIFNeUU/view>
- Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Pires, R., Rausch, H.D. (2018a). Vengo a la escuela para aprender, para poder ser alguien. Experiencias educativas de estudiantes en contextos de encierro. En Instituto Superior Juan XXIII, *Primera Jornada Interdisciplinaria de Educación: “Pensar la enseñanza.*

- Sujetos y Trayectorias*", 185-193. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1mPrQ2xjl4QExRGOjtyYrDpzLteQ5BOs5/view>.
- _____ (2018b). Subjetividad, escuela y encierro. Los sujetos de la educación en contextos de encierro. *Miradas y Proyectos 2* (2), 169-184. Recuperado de: <https://drive.google.com/open?id=1Yc-rFu2-K1hY-rVpj5K99x-YgvJMpStH>
- _____ (2018c). Subjetividad y educación en contextos de encierro. Experiencias educativas y desarrollo personal. En *V Congreso Internacional: Las caras invisibles de la pobreza*. Recuperado de: <https://rii.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/678/V%20CONGRESO%20INTERNACIONAL%20CERI%202018%20PONENCIAS.pdf?sequence=3>
- Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Pires, R., Rausch, H.D. (2019). Del sello al sujeto: identidad, escuela y contextos de encierro. En *III Jornadas Nacionales Prof. María Eva Rossi*, pendiente de publicación.
- Aires Cunha, J.P., Marfía, F. y Rausch, H.D. (2015). ¿Van a venir a vernos? Espacios donde el encierro (por momentos), ya no es encierro. En Instituto Superior Juan 23 & Fundación UNISAL *I Jornadas Nacionales de Salesianidad*.
- Aires Cunha, J.P., Marfía, F., Rausch, H. (2011) Maestro, ¿cómo sigue la cosa afuera. El trabajo pedagógico en contexto de encierro. Ponencia presentada en las *V Jornadas de Psicopedagogía*, Instituto Superior Juan 23 y Fundación UNISAL. Recuperado de: <http://www.juan23.edu.ar/jornadas/2011/aprendizaje/1/materiales/ponencias/el%20trabajo%20pedagogico%20en%20contextos%20de%20encierro.pdf>
- Bauman, Z. (2004): *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bleichmar, S. (2009). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Bleichmar, S. (2010). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*. Buenos Aires: Topía.
- Coicaud, S. (2008). *La investigación cualitativa en las ciencias sociales. Teoría y Metodología de la Investigación Educativa*. Córdoba: CEA/PROED.
- Florio, A.V (2004). *Pensar la educación en contextos de encierro: Sujetos educativos en contextos institucionales complejos: Contexto sociocultural y alternativas pedagógicas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. & Volnovich, J.C. (2004). *Contra lo inexorable*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Gutiérrez, M. H. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: derechos y sistema penal. La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Herrera, P. y Fretjman, V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- INFOD (2008). *Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Leocata, F. (2003). *Persona, lenguaje, realidad*. Buenos Aires: Educa.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Martinis, P. (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En P. Martinis (Comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psico Libros.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora papeles de filosofía*, 9-22.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Antioquía: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.