

Prácticas y representaciones producidas en torno a la escuela de jóvenes detenidos en una institución de encierro, en el marco de las recientes modificaciones políticas y normativas

 María Eugenia Gómez ^{1*}

Recibido
Mayo de 2017
Aceptado
Abril de 2018

¹ Universidad de Buenos Aires. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
Correo electrónico: eugeniagomez_79@hotmail.com

Resumen

A fines del año 2015 comencé a realizar un trabajo de campo etnográfico en la escuela secundaria de un centro socioeducativo de régimen cerrado (CRC), institución ubicada en la ciudad de Buenos Aires y en la cual se encuentran detenidos jóvenes considerados por la justicia “infractores o presuntos infractores” de la ley penal. El propósito de este artículo es dar cuenta de las representaciones y las prácticas que los jóvenes producen en su tránsito por la escuela. Entiendo que la cotidianeidad de la escuela del centro no puede ser contemplada sin estimar el contexto social más amplio, ya que en él se inscriben y adquieren su profunda significación las prácticas que registré diariamente. En este sentido, me referiré a las recientes políticas educativas y sociales, y a las modificaciones legales que, en principio, constituyeron avances de importancia en la promoción del acceso al derecho a la educación en ámbitos carcelarios.

Palabras clave

Escuela secundaria; Institución de encierro; Prácticas y representaciones sociales; Jóvenes; Contexto sociohistórico

Practices and representations regarding school among young detainees in a confinement institution, within the framework of recent political and regulatory shifts

Abstract

Towards the end of 2015 I began ethnographic fieldwork at the secondary school of a social and educational closed-regime center, an institution located in the Autonomous City of Buenos Aires housing young people detained due to criminal law offenses or alleged offenses. The article describes the young people's social practices and representations based on their experience at school. Daily routine at the center's school cannot be analyzed without taking into account the wider social context in which everyday practices fit into and attain deep meaning. I discuss recent legal shifts and the different

Key words

Secondary school; Confinement institution; Social practices and representations; Youth; Socio-historical context

* Profesora y licenciada en Ciencias Antropológicas (Universidad de Buenos Aires). Becaria doctoral (Universidad de Buenos Aires). Integrante del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras UBA.

public policies developed to encompass their implementation, and examine the extent to which such policies represent major improvements in promoting the right to education in prison settings.

Práticas e representações produzidas em torno da escola de jovens detidos em uma casa de detenção no contexto das recentes alterações políticas e normativas

Resumo

Palavras-chave

Escola secundária; Instituição de confinamento; Práticas e representações sociais; Jovens; Contexto sociohistórico

No final do ano 2015 comecei a realizar um trabalho de campo etnográfico na escola secundária de um centro socioeducativo de regime fechado, uma instituição localizada na Cidade Autônoma de Buenos Aires e na qual se encontram presos jovens considerados pela justiça infratores ou presumidos infratores da lei penal. O propósito deste artigo é o de informar sobre as representações e as práticas sociais que os jovens desenvolvem a respeito de sua passagem pela escola. Em minha opinião, a cotidianidade da escola do centro não pode ser refletida sem considerar o contexto social mais amplo, já que nele se enquadram e adquirem sua profunda significação as práticas que registrei diariamente. Vou me referir às recentes mudanças legais e às diferentes políticas públicas criadas para acompanhar sua implementação. Considero que, a princípio, estas políticas constituíram avanços de importância na promoção do acesso ao direito à educação em contextos prisionais.

Introducción

En el presente artículo procuraré dar cuenta de los avances de la investigación etnográfica que inicié a fines del año 2015. En ella me propuse indagar las prácticas escolares cotidianas y las representaciones sociales que producen acerca de la escuela, los estudiantes de la escuela secundaria de un centro socioeducativo de régimen cerrado, ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Siguiendo a Cerletti (2006), quien retoma y recupera aportes de Moscovici (1978) Jodelet (1991) y Neufeld y Thisted (1999), entiendo a las representaciones sociales:

Como una forma de ‘conocimiento práctico’ elaborado socialmente que interviene en la construcción de una realidad compartida por un grupo social. Son una forma contextualizada de comprender la realidad. [...] Son procesos que no sólo reproducen la realidad, sino que le dan entidad, producen lo que esperan, haciendo que el mundo sea como creemos que es o debe ser. (Cerletti, 2006, p. 22)

Recupero también a la misma autora en su consideración acerca de la vinculación entre las prácticas sociales y las representaciones:

Las representaciones son aprendidas como un sistema que presenta aporías, conflictos y hasta contradicciones, pero que constituyen un sistema, siendo en la práctica donde la representación se realiza y modifica. Las prácticas no reproducen a las representaciones ni mecánicamente ni idénticamente (Menéndez y Di Pardo, 1996, citado en Neufeld y Thisted, 1999). (Cerletti, 2006, p. 23)

En este sentido, entiendo que la estrecha y compleja vinculación entre prácticas y representaciones no puede pensarse en términos de relaciones causales. Retomando a la misma autora:

Las prácticas y representaciones quedan integradas en un todo, en la praxis, donde sólo podemos establecer un corte entre ambas por razones analíticas y de exposición. [...] Al conceptualizar las representaciones sociales como no separadas de las prácticas, es fundamental ver cómo se articulan ambas, dando como resultado la praxis cotidiana. (Cerletti, 2006, pp. 23-24)

Tal como explicitaré más adelante, todo recorte de la realidad social se inscribe dentro de relaciones sociales más amplias y así la dimensión sociohistórica adquiere significativa relevancia. De este modo, sin perder de vista la inscripción de las experiencias y prácticas cotidianas en estos marcos más amplios, intentaré mostrar que el desarrollo diario de las jornadas escolares, los intereses de los jóvenes estudiantes, las consecuencias de asistir o no a la escuela, etc., se encuentran profundamente atravesados por la situación de encierro que vivencian los jóvenes, los procesos penales por los cuales transitan y por las normas y dinámicas institucionales del centro.

En lo relativo al aspecto metodológico, a lo largo del trabajo de campo etnográfico realicé observaciones de clases, entrevistas semiestructuradas con diferentes trabajadores del centro y charlas informales con estudiantes, docentes, operadores socioeducativos, el equipo directivo y empleados de seguridad. Si bien se trata de una institución “cerrada”, en la cual priman las cuestiones de seguridad, la posibilidad de realizar el trabajo de campo fue facilitada porque me desempeñé como docente de la escuela secundaria de otro centro de régimen cerrado de la ciudad. No será una temática abordada en esta oportunidad, pero creo relevante mencionar que mi cercanía como docente al campo de indagación imprimió características particulares al proceso de construcción de conocimiento, ya que, entre otras cosas, impuso la necesidad de emprender una determinada reflexión metodológica y marcó los vínculos que establecí a lo largo del trabajo de campo con los jóvenes y los trabajadores del centro. Para el trabajo reflexivo sobre estas cuestiones metodológicas, me serví de las herramientas teóricas propuestas por Elias (1990); Althabe y Hernández (2005); Rockwell (2009) y Neufeld y Thisted (2010). Ejemplo de lo mencionado es el conocimiento y la familiaridad con el lenguaje que se utiliza corrientemente en la vida diaria del centro. Construir cierta distancia epistemológica sobre el sentido y los usos de términos tales como “cachivache”, “conducta”, “pabellón”, “marrocas”, “encierro”, implicó la tarea de tratar de distanciarme y desglosar parte de ese sentido común y nociones preconstruidas que comparto con mis interlocutores, con vistas a que se conviertan en objeto de reflexión. Estar alerta sobre estas cuestiones es parte de un trabajo diario y continuo, que de ningún modo se hace de una vez y para siempre.

Respecto de la elección del campo empírico, en esta incidió el hecho de que he trabajado como docente en dos de los tres centros que actualmente existen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (como mencioné, actualmente trabajo en uno de ellos y en el otro lo hice con anterioridad). En este sentido, prioricé la elección de una institución en la cual no hubiera una doble vinculación con los docentes, operadores, empleados de seguridad, etc. Es decir, que no fuesen mis compañeros de trabajo, además de mis interlocutores.

Desde el inicio del trabajo de campo hasta la actualidad, las visitas al centro fueron semanales (en ocasiones, dos veces por semana). Durante el año 2016 las realicé, fundamentalmente, en el horario escolar –durante la mañana– ya que el objetivo era conocer la cotidianeidad escolar, específicamente, de la escuela secundaria.

En lo que concierne a las observaciones de clase, usualmente –aunque no de modo exclusivo– me fue solicitado por los docentes que participara activamente de las clases. Retomando la expresión particular de un profesor: “Dale, venite, pero no quiero un potus en el aula. Vos sos docente, podés aportar mucho” (Registro de campo, septiembre de 2016). Entiendo que esta expresión pone de manifiesto uno de los modos en que el hecho de ser docente de otro centro atravesó los vínculos que establecí y, con ello, el proceso de construcción de conocimiento.

Durante el año 2017 y en la actualidad, centré el eje de análisis en el conocimiento de otros espacios que configuran “lo educativo” en el centro. De este modo, durante este período observé y participé de los talleres (de oficios, recreativos, deportivos, artísticos) que los jóvenes cursan por la tarde, documenté el trabajo que realizan los operadores socioeducativos, cómo se configuran las “intervenciones socioeducativas”, compartí y registré el almuerzo en el comedor con los jóvenes, las actividades de colonia de vacaciones (del receso invernal y de las vacaciones de verano), etcétera.

La construcción del problema de investigación y, en particular, de la temática planteada en este artículo, se nutrió de diversos aportes bibliográficos. En primer término, adentrarme en las clásicas obras de Foucault (2002) y Goffman (2009) fue imprescindible a la hora de abordar la configuración de las instituciones de encierro penal y de conceptualizar la institución en la cual desarrollo el trabajo de campo.

En segundo lugar, en lo que respecta a la creación de la modalidad educativa “Educación en contextos de encierro” y las modificaciones realizadas en la Ley Nacional de Ejecución de la pena Privativa de la Libertad, las producciones de Scarfó y Aued (2013) y Monclús Masó y Piechestein (2012) fueron insumos relevantes en tanto toman como objeto de descripción y/o problematización los nuevos marcos normativos educativos, referidos a las instituciones de encierro penal.

Por otro lado, al momento, no es profuso el material producido desde ámbitos académicos que problematicen específicamente aspectos vinculados a la escolaridad en contextos de privación de libertad, y menos aún el referido a instituciones en las que se encuentran detenidos jóvenes menores de edad. Algunos de ellos son Ghilberto y Sozzo (2016); Routier (2016) y Córdoba y Suárez (2017), entre otros. Sin embargo, de acuerdo con lo recabado, existen cantidad de escritos producidos por personas o colectivos que trabajan en relación directa (en general, como docentes) en alguno de los niveles educativos de las instituciones de encierro. La mayoría de ellos se refieren en los espacios educativos que funcionan en las cárceles de adultos. Algunos de ellos son Herrera (2008); Scarfó (2008); Mamani, Mamani, Olmos y Mamani (2010); Lescano (2014) y Parchuc (2015), este último coordinador del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras. Estos trabajos exploran el lugar que la educación adquiere en estas instituciones de encierro y, de modo general, en ellos se propone –no sin variaciones o matices– que en estas instituciones las prácticas educativas se encuentran permanentemente desafiadas y obstaculizadas por la lógica disciplinaria y de castigo predominantes. Entiendo que los trabajos mencionados, al ser producciones realizadas por docentes de la modalidad, serán de utilidad para conocer diferentes experiencias, dificultades y problemáticas que observan y enfrentan en el desarrollo diario de su tarea.

En último término, también son insumos de importancia los estudios locales y actuales referidos a las instituciones de encierro penal en general, y los destinados a la detención de jóvenes menores de edad en particular. Entre ellos, Ribera Beiras (1997); Daroqui y Guemureman (1999); Sozzo (2009) y Guemureman (2014, 2015), entre otros. Siguiendo a Sozzo (2009), el sistema penal moderno y las prisiones fueron conformadas históricamente a nivel discursivo, en sus prácticas y políticas públicas –de modo complejo,

no lineal, y en movimiento histórica y localmente— por dos proyectos diferenciados. Por un lado, el “proyecto normalizador/disciplinario/correccional” tiene por finalidad la “corrección del criminal”. El sujeto que es castigado con la pena de privación de la libertad debe ser transformado, corregido, para producir un sujeto no criminal. En este marco, las actividades educativas (junto con las laborales, religiosas, etcétera) cobran centralidad en la producción/transformación de los sujetos. Por su parte, el “proyecto securitario” desestima como objetivo prioritario de las cárceles la “corrección” de los criminales, puesto que la legitimidad de la privación de la libertad transita otros fundamentos. El encierro sería propuesto como un modo de generar “seguridad”, al mantener encerrados a “los criminales” y, retomando a Sozzo (2009), este proyecto, en términos ideales, propone “una prisión sólo encierro y aislamiento, reglamentación, vigilancia y sanción” (Sozzo, 2009, p. 50).

Considero que estas herramientas de análisis son relevantes a la hora poner en diálogo el material etnográfico producido, con marcos teóricos referidos a procesos a más amplios vinculados a la “penalidad”, con la precaución de no aplicar esquemáticamente el modelo teórico a los procesos sociales bajo análisis, y así, perder parte de la riqueza y complejidad de lo documentado.

Breve descripción del campo empírico

En la actualidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires existen tres centros de régimen cerrado. Estas instituciones dependen de la Dirección General de Responsabilidad Penal Juvenil del Consejo de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CDN-NyA) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.¹ En el centro en el cual estoy desarrollando el trabajo de campo se encuentran detenidos jóvenes —varones y mujeres— que tienen 16 o 17 años. Actualmente hay poco más de 40 jóvenes detenidos/as. Las zonas geográficas de las cuales provienen son: Villa 21-24 de Barracas, Villa Lugano, Villa Soldati, Avellaneda, Florencio Varela, “Bajo Flores”, entre otros. Muchos de los jóvenes se encontraban en situación de calle al momento de ser detenidos. Retomando lo afirmado por otros autores (Scarfó y Aued, 2013; Guemureman, 2014, 2015) y en consonancia con lo registrado en el trabajo de campo, los jóvenes capturados por las fuerzas de seguridad, judicializados por motivos penales y detenidos en instituciones de privación de la libertad no son *todos* los jóvenes que transgreden la ley penal. Lejos de eso, los destinatarios privilegiados que habitan y transitan estas instituciones son los jóvenes de los sectores más empobrecidos de la sociedad.

En lo que respecta a las actividades educativas, por la mañana funciona la escuela “formal” en sus niveles primario (bajo la modalidad CENP [Centros Educativos de Nivel Primario]) y secundario (modalidad CENS [Centros Educativos de Nivel Secundario]), ambas pertenecientes al “Programa de Educación en Contextos de encierro”, dependiente de la Dirección de Educación de Adultos y Adolescentes (DEAYA) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.² Aproximadamente dos tercios de los estudiantes se encuentran cursando la escuela primaria, y el tercio restante, la escuela secundaria. Por la tarde, los estudiantes también cursan talleres de oficios, artísticos, actividades deportivas, etc. Un dato central es que actualmente, tanto la asistencia a la escuela “formal” como a los talleres es de carácter *obligatorio* y *todos* los jóvenes asisten regularmente (de lunes a viernes).

En cuanto al edificio del centro, describiré de modo breve los espacios que recorrí personalmente o por medio de los relatos de los jóvenes y/o trabajadores. En la planta baja hay un patio cubierto con bancos de material (allí se realiza “la visita” de los familiares a los jóvenes detenidos). En la misma planta también hay una serie de oficinas, una pileta de natación, un gimnasio y un patio descubierto.

1. Al momento de iniciar la investigación, los centros dependían de la Dirección Nacional de Adolescentes Infractores de la Ley Penal (DINAI), Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF), Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. El traspaso de estas instituciones de la órbita de la nación a la de la ciudad se realizó a fines del año 2016, no sin conflictos y resistencias.

2. Cabe destacar que, en rigor, ninguna de las modalidades mencionadas fueron creadas específicamente para ser dictadas en estas instituciones y tienen como destinatarios, por fuera de las instituciones de encierro, a personas mayores de 18 años. Dado que, en el centro, los jóvenes tienen 16 o 17 años, en ningún caso sus experiencias escolares anteriores —por fuera de la institución— transcurrieron bajo otra modalidad.

3. Como veremos más adelante, este no es el único modo de nombrar y significar estos espacios.

4. En este escrito no abordaré la complejidad de esta temática. De modo general, podría afirmarse que los jóvenes son “sancionados” cuando infringen alguna reglamentación de la institución.

5. La resolución 3892 del Ministerio de Desarrollo Social, del año 2011, señala que los “equipos de intervención” están compuestos por todos los adultos que tienen vínculos con los jóvenes. Sin embargo, de acuerdo con lo observado y registrado en el campo, son los “operadores socioeducativos” los que los conforman, y sus tareas no están rigurosamente estipuladas por una normativa. Diariamente se encargan de organizar los llamados telefónicos de los jóvenes, les proporcionan la indumentaria, almuerzan con ellos, realizan los informes que son enviados a los juzgados, etcétera.

6. Antes del ingreso de las escuelas primaria y secundaria pertenecientes a la órbita educativa del Gobierno de la Ciudad (proceso que se inició en el año 2003), la SENNAF contrataba docentes para el dictado de clases. Dado que estos eran contratados como “empleados administrativos”, no podían certificar los estudios que cursaban los jóvenes.

7. Anterior denominación de los CRC. Volveré sobre ello más adelante.

En el primer piso están las salas de los operadores socioeducativos, las aulas de la escuela primaria y de la secundaria, la biblioteca (que también oficia de “sala de profesores”), una sala de computación y un espacio cubierto donde, en ocasiones, se realizan los recreos y algunas actividades recreativas/deportivas.

Los espacios en los cuales los jóvenes duermen, tienen sus pertenencias, etc., son denominados, por los trabajadores del centro (especialmente por los operadores), “dormitorios”.³ En la planta baja se encuentran los dormitorios de las mujeres, y en el segundo piso, los dormitorios de los varones. En el centro hay siete dormitorios: seis de ellos son grandes habitaciones cuyos límites son de pared (no de rejas) en las cuales conviven varios jóvenes, y el séptimo sector está compuesto por celdas individuales. Este último es habitado por los “ingresos” (modo en que son denominados los jóvenes ingresados en forma reciente al centro) y por los jóvenes que son “sancionados”.⁴ El recorrido que realizan los jóvenes para ir a la escuela consta de pequeños trayectos: de subir (las mujeres) o bajar (los varones) un piso por escalera.

Respecto de los diferentes trabajadores que diariamente se desempeñan en el centro, por un lado se encuentran los que dependen del CDNNyA: el equipo directivo, operadores socioeducativos que forman parte de los equipos de intervención⁵ (hay dos equipos: uno trabaja con los jóvenes que cursan estudios de nivel primario, y el otro, con los que asisten a la escuela secundaria), talleristas, algunos docentes,⁶ los empleados de seguridad, personal de limpieza, un médico y un enfermero, entre otros.

Por otra parte, respecto de los docentes que se desempeñan allí, como mencionamos, durante la mañana en el centro, desde 2007 funciona una escuela primaria, y desde 2012, una escuela secundaria, dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Ambos niveles están conformados por un orientador y un equipo docente (maestros o profesores, según el caso). El orientador se ocupa de las tareas administrativas, de organizar y coordinar las actividades diarias de la escuela y es el que mantiene permanente contacto con los trabajadores de la CDNNyA para acordar diferentes cuestiones (horarios de inicio de las clases, resolver situaciones que suceden en el día a día, etcétera).

Contexto sociohistórico y político reciente

La necesidad de explicitar mi perspectiva acerca del contexto histórico y social se fundamenta en que sostengo que todas las prácticas sociales que se observan, vivencian y registran en el transcurso del trabajo de campo forman parte y encuentran su profunda significación al ser analizadas en el contexto social mayor que las abarca. Considero que es parte fundamental de toda investigación social procurar comprender las particularidades de los fenómenos estudiados, también como parte de tramas sociohistóricas más amplias (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). El objetivo de esta perspectiva supone abordar los significados inmediatos de la acción social y, conjuntamente, trascenderlos para poder arribar a sus anclajes más profundos de sentido.

Siguiendo a Herrera y Frejtman (2010), y de acuerdo con relatos registrados en el trabajo de campo, antes de la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), la posibilidad de acceder a la escolarización por parte de los jóvenes que estaban encarcelados en los viejos Institutos de Menores⁷ no era pensada como un derecho al que todos ellos debían acceder. Por el contrario, era considerada como un “beneficio”, un “recurso disciplinario” que era ofrecido a discreción por las autoridades, empleados de seguridad, equipos técnicos (psicólogos y trabajadores sociales) y los docentes que allí trabajaban. Según los relatos registrados, por aquellos años, muy pocos jóvenes iban a la escuela. Dado que el criterio fundamental de trabajo era “la seguridad”, solo

accedían a la escuela los “menores” que tenían “buena conducta”, “aptitudes para ello”, “no se peleaban”, “sabían comportarse”, etc. Hasta mediados de la década de 2000, la escuela era un espacio sin trascendencia en la cotidianeidad de estas instituciones.

El lugar de “lo educativo” en los centros socioeducativos de régimen cerrado en el contexto de los recientes marcos normativos y políticas socioeducativas

A partir de la segunda mitad de la década de 2000, las políticas públicas llevadas adelante por los gobiernos nacionales redefinieron el rol del Estado como garante y responsable del ejercicio de los derechos sociales de la población. En este marco, se produjeron diversos cambios en torno a las políticas educativas que incidieron en cómo es pensada la educación de las personas que se encuentran privadas de la libertad en las instituciones penales de nuestro país. De modo destacado, entre ellos se encuentran la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) en el año 2006, mediante la cual fue creada la modalidad educativa “Educación en Contextos de Encierro”⁸ y la modificación de la Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (N° 24.660). De modo sintético, en ellas se enuncia que la educación en estos ámbitos debe ser entendida como el ejercicio de un derecho y parte del desarrollo integral de las personas; el Estado es constituido como garante del acceso a este derecho y tiene la responsabilidad indelegable de proveer la oferta y la gratuidad, y de facilitar el acceso a todas las personas detenidas (Monclús Masó y Piechestein, 2013; Scarfó y Aued, 2013; Scarfó, Pérez Lallí y Montserrat, 2013).

8. Ley de Educación Nacional N° 26.206. Capítulo XII, “Educación en Contextos de Privación de Libertad”, artículos 55 al 59.

Por su parte, este marco político también incidió fuertemente en las prácticas y sentidos que se ponen en juego diariamente en los centros respecto de los jóvenes, sus trayectorias de vida, la relevancia que le son otorgadas a la escuela y a las actividades educativas en general. Varios trabajadores del centro acuerdan en marcar al año 2007 como el punto de inflexión en el cual comienza el proceso de “transformación institucional”. A mediados de los años 2000, de la mano de la sanción de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (N° 26.061) y de la derogación de la Ley de Patronato de Menores (N° 10.903), fue creada la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) y dejó de funcionar el Consejo del Menor y la Familia. Al interior de la SENNAF, en el año 2007 fue creada la Dirección Nacional de Adolescentes Infractores (DINAI) de la cual, como mencioné, hasta fines del año 2016 dependían los CRC. De acuerdo con lo documentado a lo largo del trabajo de campo, estos cambios transformaron fuertemente las “intervenciones” institucionales con los jóvenes, las miradas que de ellos se construían y las prácticas institucionales. En ese momento, los “institutos de menores” pasaron a ser denominados “centros socioeducativos de régimen cerrado” y, como señalan los relatos registrados, esta nueva denominación da cuenta del cambio de un “paradigma institucional”: de una “intervención” ligada a la “seguridad” y al “castigo”, a una cimentada en los aprendizajes “socioeducativos”.

A nivel normativo, la resolución 3892 del año 2011 del Ministerio de Desarrollo Social, que establece el “Marco Conceptual de la Dirección Nacional para Adolescentes Infractores de la Ley Penal (DINAI)”, define las intervenciones socioeducativas del siguiente modo:

Las políticas públicas dirigidas a los adolescentes infractores y presuntos infractores de la ley penal, deben tener como horizonte hacia el cual avanzar la finalidad socioeducativa de la intervención. Esta debe tender a construir, junto con el adolescente, un escenario que lo aleje de la transgresión de la norma penal; es decir, que estimule su capacidad de ejercer derechos, de respetar el derecho de los

otros y de asumir obligaciones que le permitan llevar adelante un proyecto de vida ciudadano, esto es ‘socialmente constructivo’, en los términos de la Convención sobre los Derechos del Niño. (Resolución 3892/11 del Ministerio de Desarrollo Social de Nación)

El trabajo al que se dio inicio en los centros a partir del año 2007 es concebido –especialmente por los operadores socioeducativos– como fundante de otro modo de pensar las intervenciones estatales sobre los jóvenes que son institucionalizados por motivos penales. Si bien no es objetivo de este trabajo referirme de modo puntual a los modos en que se construyen las prácticas de “intervención” con los jóvenes y los sentidos vinculados a ellas, observo que gran parte de los actuales trabajadores del centro –especialmente los operadores socioeducativos, pero incluso algunos empleados de seguridad– proponen la existencia de dos “paradigmas de intervención” entre los cuales no existiría ninguna solución de continuidad. Es decir, entre aquel “viejo paradigma de intervención” cimentado sobre la lógica de la “seguridad” y el “castigo”, del que son mercedores y destinatarios los “menores”, y el modelo de intervención “actual”, basado en “prácticas socioeducativas” cuyos destinatarios son jóvenes “sujetos de derechos y obligaciones”, solo existiría una franca oposición y la construcción actual se erige en contraposición con el pasado.

De acuerdo con lo registrado, este proceso de “transformación institucional” no fue sencillo, ni estuvo exento de resistencias y confrontaciones. En relación con esta cuestión, si bien en el año 2007 ingresó una cantidad importante de nuevos trabajadores (especialmente interesante y relevante es el ingreso de los “operadores socioeducativos”), en términos generales, los actores sociales encargados de poner en marcha el “nuevo paradigma” fueron los mismos que los del pasado (directivos, empleados de seguridad, etc.). En adición, algunos trabajadores del centro mencionaron que, durante varios años, e incluso en la actualidad –lo cual pone en entredicho la idea misma de paradigmas excluyentes, que obtura cualquier solución de continuidad–, hubo muchas resistencias a modificar las miradas desde las cuales eran pensados los jóvenes, la percepción de la función social de estas instituciones, la irrelevancia que le era otorgada a la escolaridad y las prácticas institucionales que desde hacía mucho tiempo se llevaban adelante.

Actualmente, el fuerte acento colocado en las actividades educativas permea gran parte de las experiencias cotidianas que allí tienen lugar. Un ejemplo de ello es cómo son concebidos los espacios “privados” de los jóvenes; es decir, donde duermen, tienen sus pertenencias, etc. Respecto de las formas de denominar a estos ámbitos, por medio de charlas con los jóvenes y con trabajadores pudimos dar cuenta de que, si bien institucionalmente existe la intencionalidad y el esfuerzo de llamarlos “dormitorios” –y de otorgarles determinado sentido y uso a ellos–, este no es el único modo de nombrar y significar estos espacios.

Algunos de los siguientes relatos se refieren a estas disputas de sentido. Por su parte, en una entrevista, un operador socioeducativo mencionó lo siguiente:

Llamarlos ‘dormitorios’ tiene que ver con tratar de correr la mirada punitiva dentro de los centros. El ‘Pabellón’, ‘Bellonpa’, ‘sector’, ‘piso’ son términos carcelarios (utilizados, entre otros actores, por los jóvenes). [...] No se trata sólo de ‘destumbar’ a estas instituciones. Los ‘dormitorios’ son los lugares donde uno va a dormir; esto quiere decir que durante todo el día hay otras actividades, se está en otro lugar y, donde se está, no se está para perder el tiempo. Se está en espacios educativos, en talleres de formación, en la escuela. (Juan, diciembre de 2016)

Ahora bien, en algunas conversaciones con los jóvenes, registré lo siguiente:

Frente a la pregunta “¿cómo son los ‘dormitorios’?”, un joven respondió: “¡Nooo! son sectores... ¡qué dormitorios!”. Otro joven añadió: “hay 5 sectores”, “está el A que es primaria ‘conducta’, el B es primaria ‘cachivache’ o ‘guija’, el C secundaria ‘conducta’, D secundaria ‘cachivache’ y el X es el de ‘castigo’”. Cuando consulté sobre qué significaba ‘cachivache’ y ‘guija’ respondieron: “son los pabellones, los sectores villa”. Sobre el sector X (este sector está compuesto por celdas individuales), un joven agregó: “Ahí te mandan cuando hacés algún bondi”, “a los que se agarran a trompadas”, “ahí también van los ‘ingresos’”. (Registro de campo, abril de 2016)

Las experiencias escolares de los estudiantes: algunos aspectos relevantes de la cotidianeidad escolar

Entiendo que la nueva intencionalidad política –que caracterizó al período iniciado en el año 2007 (y por el momento continúa, fundamentalmente, en el orden de lo cotidiano), ligada fuertemente al acento puesto en lo “socioeducativo” y lo enunciado en las normativas legales– no agota, explica ni habilita a dar cuenta de cómo es el transcurrir diario de las jornadas escolares, cómo es significada la escuela por los estudiantes y por los diferentes actores que la conforman. Retomando a Rockwell, lo que propone el enfoque etnográfico es “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009, p. 48). Más adelante agrega: “En nuestras sociedades, lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente; es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos” (p. 5). Partiendo de un enfoque etnográfico, las explicaciones y análisis que toman por objeto a la vida escolar no pueden centrarse solo en cómo esta es definida formalmente desde las normativas oficiales. Sobre este tema retomo a Sinisi (2014) cuando afirma que:

Los estudios cualitativos, y particularmente los de corte etnográfico, han presentado una mirada diferente sobre la escuela que permiten desentrañar la red o la “trama” de relaciones que hacen a esta institución un mundo singular y más intrincado del que permiten ver las perspectivas ubicadas desde “arriba”. (Sinisi, 2014, p. 1)

En cuanto a la escuela que funciona en el centro, como mencioné, dos tercios de los jóvenes se encuentran cursando la escuela primaria y el tercio restante el nivel medio. La escuela secundaria funciona bajo la modalidad Centros Educativos de Nivel Secundarios (CENS) y depende de la Dirección de Educación de Adultos y Adolescentes (DEAyA). Un dato central es que, en la actualidad, todos los jóvenes detenidos en el centro asisten a la escuela –primaria y secundaria– de modo regular. Un trabajador de la institución mencionó sobre este tema: “Acá es el único lugar donde se cumple la obligatoriedad del nivel medio” (Registro de campo, junio de 2016). Entiendo que, en primera instancia, esta afirmación condensa la importancia que actualmente se les otorga a las actividades educativas, y a la escolaridad entre ellas, pero aquí nos interesa avanzar en otra dirección. Si de hecho *todos* los jóvenes asisten regularmente a la escuela, resta saber las condiciones en las cuales se da ese tránsito por ella. Me detendré entonces en las experiencias y sentidos que adquiere la escolaridad para los estudiantes detenidos en el centro.

La discrecionalidad y los sentidos que se producían y ponían en juego en los antiguos institutos de menores, a la hora de decidir quiénes merecían ser estudiantes, fueron revertidos e impusieron nuevos desafíos, la emergencia de nuevos interrogantes y problemáticas a resolver. Los estudiantes del centro solo faltan a la escuela cuando tienen que ir a “comparendo” (ir a comparecer ante el juez), por razones de salud o cuando son “sancionados” (esto fue mencionado por algunos docentes y empleados de seguridad y, entiendo, complejiza la existencia de paradigmas en absoluta confrontación, al actualizar y resignificar “viejas” prácticas). La “mala conducta”, la gravedad de la causa

judicial, la presunción de posibles peleas entre los jóvenes, ya no son motivos válidos para la suspensión de las actividades educativas de modo permanente (sean estas la escuela formal o los talleres que se les ofrecen a los jóvenes por la tarde).

Estudiar en la escuela del centro: derechos, prácticas institucionales y encierro

A lo largo del trabajo de campo registré que muchos de los sentidos construidos por los estudiantes en torno a la escuela y las prácticas escolares se encuentran fuertemente signados por la situación de encierro y las características normativas propias de la institución. En ocasiones, factores tales como sus comportamientos, los modos de evaluar las actividades, su participación en las clases, decidir concurrir –o no– a la escuela y hacerlo de modo afín –o no– a lo esperado (por ejemplo, ir en zapatillas y no en ojotas, lo cual es una regla que está enunciada en un cartel colocado en la escuela), no están atravesados solamente por lo que ocurre en la escuela y por el logro de objetivos vinculados a “lo escolar” (entre los cuales podrían mencionarse aprobar una materia, adquirir conocimientos, ser reconocido por los docentes o compañeros de curso, compartir con sus familiares cómo es su paso por la escuela, etcétera), sino que también son pensados y evaluados por los jóvenes en relación con las consecuencias que estas decisiones traen aparejadas en las condiciones de su tránsito por la institución y la posibilidad o no de “egresar” (es decir, recuperar la libertad). Es decir, no es posible pensar la escuela por fuera de los marcos regulatorios propios de la institución, y esto repercute en las experiencias educativas y en los sentidos particulares que adquiere la escolaridad. Otro aspecto insoslayable que constituye las experiencias diarias escolares es la situación de encierro y los padecimientos que esta situación acarrea en la vida de los jóvenes.

En conversaciones con los jóvenes, un tema recurrente –surgido de modo espontáneo en ocasiones, y en otras, preguntado de modo explícito– fueron las motivaciones o intereses –o la falta de ellos– que los mueven a concurrir a la escuela del centro. En distintas conversaciones con los estudiantes, registré muy diversos sentidos asociados a la asistencia escolar: “porque la profesora de lengua es linda”, “porque estoy en cana, si no ni loco vengo”, “Me quedaría toda la mañana haciendo sueño”, “yo la escuela la voy a terminar, yo quiero ser alguien”, “para pasar el tiempo”, “vendría sólo a Historia (la asignatura), me gusta mucho”. (Registros de campo, abril de 2016).

Un aspecto que fue frecuentemente mencionado por los estudiantes y que incide en las experiencias escolares son los *informes* que periódicamente realizan en el centro sobre los jóvenes y que son elevados a los juzgados que entienden en sus causas judiciales. Estos documentos son confeccionados por los equipos de intervención; en ellos describen y realizan una evaluación del tránsito de los jóvenes por la institución. Algunas de las variables incluidas allí son: el desempeño en actividades educativas (tanto en la escuela como en los talleres), aspectos “convivenciales” entre los jóvenes, de los jóvenes con los adultos, la vinculación familiar, etcétera.

En algunas conversaciones con los jóvenes, estos manifestaron que van a la escuela “por los informes que hacen de nosotros”, “igual mi informe es todo positivo. La operadora X me dijo que tenía un re buen informe” (Registro de campo, abril 2016).

Por otra parte, un estudiante mencionó que si un día no quiere ir a la escuela:

Se te ponen así, enfrente 4 operadores y te hablan, te hablan, te hacen la cabeza así [manos en la cabeza] y terminás diciendo “bueno dale, voy para que no me psicologicen más”. Otro joven añadió: “si no vas [a la escuela] te mandan al sector X [sector de sanción]”. (Registro de campo, junio de 2016)

Por su parte, varios estudiantes mencionaron que los operadores recurrentemente conversan con ellos acerca de la importancia de transitar y terminar sus estudios. Por un lado, en función de pensar “su futuro”, luego del egreso de la institución; y por otro lado, enfatizan que las actividades educativas son experiencias en las que pueden descubrir sus gustos personales, áreas de interés y adquirir conocimientos.

En conversaciones con empleados de seguridad, también fue un tema desatacado “la importancia de la educación”. En una charla informal, un empleado de seguridad se refirió de modo particular a la relevancia de “lo educativo” para “estos” jóvenes, en estos términos:

Estos chicos están muy golpeados, muchos vienen de la calle, es muy importante para ellos formarse. No solo lo educativo de la escuela, sino a saber comportarse entre los adultos, a relacionarse entre ellos, que les pongan límites... son todos aprendizajes que le van a servir para el futuro. (Registro de campo, octubre de 2016)

Lo relatado a continuación, acerca de lo registrado en una clase de Contabilidad, da cuenta de otro de los modos en que las normas y/o prácticas institucionales inciden en la cotidianeidad escolar y en las múltiples maneras de construir la escuela.

En el curso había cuatro jóvenes realizando un trabajo práctico de modo individual [un acróstico]. Uno de ellos, al finalizar la actividad, le pidió a la profesora que se acercara para corregir su trabajo. La profesora rápidamente lo corrigió y lo felicitó, tanto verbalmente como por escrito (en la hoja de su carpeta donde había realizado la actividad). El estudiante, señalando lo escrito por la profesora, exclamó: “¡Nooo! ¿qué dice acá?... Poneme un ‘excelente, 10’, así me dan más minutos de teléfono”. La profesora accedió a ponerle la nota solicitada y agregó: “Sí, cómo no, hiciste un excelente trabajo”. La profesora añadió a la evaluación un excelente. El joven replicó: “falta el 10”. La profesora no escuchó, estaba comenzando a explicar un nuevo tema. El mismo joven, mientras ordenaba su carpeta, le comentaba al compañero que tenía a su lado: “yo voy a llevar la carpeta al juzgado”, “el juez va ver esto y va a decir: mirá cómo trabaja este chico... cuando salga va a cambiar”. (Registro de campo, abril de 2016)

Respecto de “los minutos de teléfono”, todos los jóvenes disponen de una determinada cantidad de minutos semanales para comunicarse telefónicamente con sus familiares o allegados. Los llamados se realizan en franjas horarias pautadas por la institución y se realizan, físicamente, en el caso de los jóvenes de la escuela secundaria, en la sala del equipo de intervención de secundaria (en rigor, del lado de afuera de esta oficina, inmediatamente al lado de la puerta, colocan una silla y una mesa típicamente escolar, y sobre esta última el teléfono). Pude presenciar varias situaciones en las que algún joven solicitaba el uso del teléfono. En todas ellas, se repitió de modo casi exacto la misma dinámica. El operador pregunta al joven con quién se va a comunicar y cuántos minutos va a hablar. En una oportunidad, registré que un joven respondió a estas preguntas con tono de broma y cierta ironía.

Operadora: ¿Cuántos minutos vas a hablar X [nombre de pila de un joven]?

Joven: Tres minutos con 2 segundos (Risas).

Operadora: ¡No, en serio che! ¿Cuánto vas a hablar?

Joven: Es que no sé X [operadora] cuánto voy a hablar... ¡depende de tantas cosas! (risas de ambos) (Registro de campo, diciembre de 2015).

Si bien en las primeras situaciones que presencié me pareció un tanto extremo e invasivo el uso del cronómetro y la consulta sobre el destinatario del llamado, en varias oportunidades, también, fue notable el respeto que los operadores confieren a los momentos

en los cuales los jóvenes hablan con sus familias o allegados. Transcribiré un breve fragmento de un registro que entiendo informa sobre lo enunciado:

Luego de presenciar y de participar –en calidad de entrevistada– de un taller de radio, junto a la tallerista nos dirigimos hacia la sala de operadores y, en el trayecto, conversamos acerca del desarrollo del taller. Cuando estábamos llegando a la sala [espacio en el cual los jóvenes realizan los llamados], se acerca X [operador socioeducativo] y nos dijo seriamente: “Chicas bajen la voz, hay un chico hablando por teléfono”. (Registro de campo, diciembre de 2015)

Por otra parte, en el transcurrir diario de la escuela, múltiples situaciones se encuentran marcadas y enuncian a viva voz que se trata de una escuela ubicada dentro de una institución de encierro y que los estudiantes son jóvenes cercenados, como mínimo, de su derecho a la libertad.

Dado que los vínculos con sus familiares se limitan a los días y horarios de “visita” pautados por la institución –los días miércoles y domingos– y contactos telefónicos, que como mencioné, también están regulados, la vida diaria escolar también es conformada por esta situación de encierro y limitación en sus vínculos con el afuera. Durante el desarrollo de una clase de Historia, las conversaciones que se daban entre los jóvenes dan cuenta de lo mencionado.

Mientras el profesor escribía en el pizarrón el título del tema que iban a abordar y los estudiantes lo copiaban en sus carpetas, una estudiante exclamó: “¡Ay! quiero que sea domingo para ver a mi hija!”. El profesor le preguntó: “¿Tenés una hija?”. Estudiante: “Sí, de 5 meses y medio. Quiero que sea domingo [día de visita] así la veo”, y contó cuál era su nombre. Siguiendo el desarrollo de la conversación, otro joven comentó que tenía dos sobrinos pequeños y se lamentaba de que no podía entrar a Facebook para contactarse con mucha gente, entre ellos sus sobrinos. (Registro de campo, mayo de 2016)

También informan sobre ello los trabajos que los jóvenes producen en el taller de la materia Lengua. Muchos de ellos son “colgados” en carteleras ubicadas en el pasillo de la escuela, para ser apreciados por todos los que allí transitan (docentes, trabajadores del centro y estudiantes). En diferentes trabajos, es decir, producidos bajo consignas distintas, los jóvenes expresan, entre muchas otras cosas, por supuesto, sentimientos de tristeza y dolor por encontrarse privados de la libertad.

Por su parte, también pude registrar que frecuentemente las charlas entre los jóvenes durante las clases, giran en torno a los procesos penales que están atravesando, el tiempo de detención que llevan cumplido y el que tienen por delante, las posibilidades o no de “egresar” o “irse de traslado” a otro centro, lo que ocurre en otros centros y las causas penales por las cuales fueron detenidos. Los siguientes fragmentos sobre lo documentado en el desarrollo de una clase dan cuenta de lo mencionado:

Durante el transcurso de la clase los estudiantes hablaron entre ellos de sus condenas, de los meses que tenían por delante en el centro, de las charlas que mantenían con sus defensores y de los probables meses que les faltaban para salir. Un joven comentó a sus compañeros: “El defensor me dijo que me voy en septiembre o en noviembre”. Otro joven le preguntó: “¿Hace cuánto estás?, porque no te falta nada, son 6 meses”. Otro estudiante se sumó a la conversación y comentó: “yo estoy desde hace un montón, desde el año pasado, antes de las fiestas”. También hablaron de un compañero que recientemente había “ido de traslado” a otro centro [institución recientemente reabierto para reubicar a jóvenes detenidos en otro centro, en el que se produjo un motín e intento de fuga] y a partir de allí, comenzaron a charlar

de los jóvenes que mandaban o llevan⁹ los sectores de esa institución: “el sector 1 lo está ‘llevando’ X” [nombre de un joven]. (Registro de campo, mayo de 2016)

También las conversaciones en torno a las causas judiciales que enfrentan los jóvenes se dan entre los estudiantes y los profesores. En una charla mantenida con un profesor, luego de la observación de su clase, mencionó lo siguiente:

“X [nombre de un joven] es muy bravo, está por haber matado a un policía de alta jerarquía”. Sobre otro joven me comentó que: “Tiene una causa jodida. Está por secuestro con lesiones graves” y sobre una estudiante mencionó: “viste la carita de ángel que tiene, no? En la calle, a la noche, prefiero cruzarme con un flaco antes que con esta chica”. Le consulté al profesor cómo era que ellos tenían información o conocimiento de las causas de los estudiantes. El profesor respondió: “no, no acá no te dicen nada [respecto a las autoridades de la escuela y trabajadores del Centro]. Yo preferiría no enterarme de nada. Pero los chicos te cuentan... en las clases te cuentan de todo”. (Registro de campo, mayo de 2016)

En ocasiones, las actividades escolares de los jóvenes se superponen con otras prácticas referidas a los procesos judiciales y, por tanto, son parte constitutiva de las experiencias educativas cotidianas. Lo registrado durante una clase de inglés da cuenta de uno de los modos en que ello ocurre:

A los pocos minutos de empezar la clase, un empleado de seguridad se asomó al aula y llamó a un estudiante por su apellido y le dijo que tenía entrevista. Sus compañeros repitieron reiteradamente y a modo de chiste: “*ja interview!, ja interview!*”. Le pregunté a un chico que tenía al lado qué era la entrevista y me comentó que: “Son entrevistas con los defensores”. El estudiante que tuvo la entrevista no volvió a la escuela en lo que restaba de la jornada escolar. (Registro de campo, mayo de 2016).

Al mismo tiempo, la presencia física de los guardias durante el desarrollo de las clases marca que la escuela está inmersa dentro de una institución donde priman las cuestiones de seguridad. Estos empleados no están dentro de las aulas, pero sí inmediatamente fuera de ellas. En todas las observaciones de clases que realicé, la puerta del aula estuvo abierta, y los guardias se sentaron en una silla en la entrada, mirando hacia adentro de ella. En una sola oportunidad la puerta estuvo cerrada durante el transcurso de una parte de la jornada escolar, ya que, en determinado momento, un guardia ingresó al aula y le solicitó al profesor que dejaran la puerta abierta. Transcribiré parte del registro de campo en el cual narro lo mencionado:

Cuando entramos al aula, el profesor cerró la puerta del aula (lo cual me llamó mucho la atención, ya que en todas las observaciones la puerta estuvo siempre abierta). En determinado momento a X [estudiante], mientras charlaba con la compañera que estaba sentada al lado, se le cayó el banco y se produjo un ruido muy fuerte. Inmediatamente entró una empleada de seguridad y le dijo al profesor: “Dejamos la puerta abierta, ¿está bien?”. El profesor accedió al pedido, se acercó a las chicas que protagonizaron la situación y comentó lo siguiente a toda la clase: “Chicos, hace 15 días se armó un lío grande [en referencia a una pelea que se produjo en la escuela], ahora tenemos que tener la puerta abierta. ¿Nos podemos portar bien? Habíamos logrado poder tener la puerta cerrada...”. El profesor comenzó a trabajar hace pocos meses en la escuela y me comentó que había acordado con los estudiantes mantener la puerta cerrada durante el desarrollo de las clases. (Registro de campo, septiembre de 2016)

Además de la presencia física de los empleados de seguridad en las aulas, en ocasiones algunos de ellos participan “activamente” en el desenvolvimiento de la clase.

9. Sin problematizar ni ahondar respecto de esta cuestión, los jóvenes que “mandan” o “llevan” el sector determina varias cosas: qué jóvenes limpian los pisos, quiénes son receptores de violencias varias, cómo son las relaciones entre los jóvenes entre sí y los empleados de seguridad, etc. Situaciones sobre las cuales, de acuerdo con lo que registré, los operadores socioeducativos procuran “intervenir” y/o “desarmar” de múltiples modos.

Por ejemplo, llamando la atención de los estudiantes en situaciones que consideraban como de “mala conducta”. En la observación de una clase registré lo siguiente:

Durante el desarrollo de la clase la empleada de seguridad, que estaba en la puerta, les pedía a los jóvenes que prestaran atención, que no hicieran ruido, etc. En determinado momento una estudiante estaba golpeando el banco con una regla y la empleada le dijo: “dejá de golpear, no pueden escuchar lo que explica el profesor”. (Registro de campo, mayo de 2016)

Al mismo tiempo, durante las clases es muy frecuente que los jóvenes tengan ciertos intercambios con los guardias, por ejemplo, acerca de las rutinas diarias, ya que estas son manejadas por la seguridad y los estudiantes no tienen mayor control sobre ellas. Por ejemplo, les preguntan cuánto falta para el recreo (los jóvenes no pueden tener reloj), dónde se va a realizar (la seguridad determina si se realizan en los “dormitorios”, en el patio o en un espacio cubierto ubicado en el primer piso); les piden que los lleven al baño (los movimientos de los jóvenes dentro del centro no son “libres”; siempre están acompañados por empleados de seguridad).

De acuerdo con lo mencionado por algunos docentes, la presencia visible y permanente de los guardias de seguridad en las clases fue consecuencia de un pedido expreso de la escuela hacia las autoridades del centro. Durante la realización del trabajo de campo, algunos docentes relataron que se habían producido algunas peleas entre los estudiantes (usualmente entre los jóvenes de la escuela primaria y de la secundaria) y fuertes entredichos entre algunos estudiantes y docentes –no los presencié–. En el marco de estas situaciones, también se determinó que los recreos de la escuela primaria y de la secundaria tuvieran lugar en diferentes horarios, para evitar el encuentro entre jóvenes de diferente nivel educativo, y con ello, posibles conflictos.

A modo de cierre

En este artículo intenté mostrar que la cotidianeidad de la escuela secundaria del centro y los sentidos y prácticas sociales que producen los estudiantes en torno a la escolaridad se encuentran vinculados fuertemente a las reglamentaciones institucionales que rigen las actividades del centro, a la situación de privación de libertad que transitan y a los padecimientos que esta situación trae aparejados.

Tal como mencioné, entiendo que los recientes marcos legales supusieron cambios de gran relevancia en lo que atañe al cumplimiento del derecho a la educación en las instituciones de encierro penal, y ubicaron al Estado como garante de ello. Sin embargo, comencé a conocer y adentrarnos en los múltiples sentidos y representaciones que circulan entre los estudiantes acerca de lo que significa ir a la escuela estando detenidos y las prácticas escolares documentadas, complejiza y tensiona lo dispuesto en los documentos legales y en las políticas públicas. De acuerdo con los relatos que registré, las “transformaciones institucionales” fueron de vital importancia para que se produjeran cambios de relevancia en estas instituciones de encierro penal. Sin embargo, traté de mostrar que ello no agota ni determina los significados que adquieren la escolaridad, las experiencias de los estudiantes y las prácticas escolares.

Para concluir, quisiera destacar que, a partir del cambio de signo político del gobierno nacional –a fines del año 2015– y las políticas neoliberales que se pusieron en marcha a partir de ese momento, comenzaron a avizorarse nuevas “transformaciones” en lo que respecta a las políticas estatales referidas a las instituciones de encierro penal del país, y, al interior de ellas, de los centros de régimen cerrado. Las ya iniciadas tratativas para modificar y “endurecer” el Código Penal y la Ley Nacional de Ejecución de

la Pena Privativa de la Libertad, la exultante promoción mediática y de funcionarios públicos en lo relativo a la necesidad de producir cambios en el Régimen Penal Juvenil (entre los que se encuentra, de modo destacado, bajar la edad de punibilidad), el cambio de jurisdicción de la cual dependen los centros, entre otros, auguran nuevos rumbos en las políticas públicas y en las prácticas institucionales. Si bien muchos de los trabajadores mencionaron que hasta el momento (en referencia al año 2016), no se han producido transformaciones de importancia en la cotidianeidad del centro, en vistas de los procesos más amplios mencionados y de acuerdo con algunos indicios que comenzaban a advertirse, algunos de ellos mencionaron expectativas y temores de que en un tiempo no muy lejano se produzcan profundas modificaciones en la cotidianeidad del centro (aumento de la cantidad de jóvenes institucionalizados, cambios en el “modo de intervención”, entre ellos). En torno a ello, y para concluir, retomo las palabras de una operadora socioeducativa que comenzó a trabajar allí en el año 2007:

Todavía no sabemos bien, no estamos bien al tanto, pero... un dato es que en la única reunión que tuvimos [con las nuevas autoridades] no se habló de la intervención socioeducativa y sí se habló de que el primer anillo de intervención ahora es la seguridad... el temor es que todo vuelva a ser como antes (Elsa, enero de 2017).

En este mismo sentido, otra operadora socioeducativa mencionó, con temor y preocupación: “Hay un empoderamiento nuevamente fuerte de la guardia” (Amanda, junio de 2017). De modo actualizado y singular, estas “nuevas” prácticas –y las políticas públicas que las sostienen– son significadas, por algunos sujetos, como la “*vuelta al viejo paradigma*”.

Financiamiento:

La investigación que sirvió de base al texto ha sido financiada por una beca doctoral de la Universidad de Buenos Aires en el marco de la Programación UBACyT 2014-2017. Cód.: 20020170100675BA Argentina. Título del proyecto UBACyT: Prácticas cotidianas y políticas socioeducativas: nuevas configuraciones y “usos” de la diversidad en contextos de desigualdad.

Agradecimientos:

Este documento es resultado del financiamiento otorgado por la Universidad de Buenos Aires, a través del otorgamiento de una beca de investigación doctoral, obtenida en el año 2015.

Referencias bibliográficas

- » Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- » Althabe, G. y Hernández, V. (2005). Implicación y reflexividad en antropología. En V. Hernández, C. Hidalgo y A. Stagnaro (Comps.), *Etnografías globalizadas* (pp. 71-99). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- » Cerletti, L. (2006). *Las familias. ¿Un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Córdoba, M. y Suárez, A. (2017). Alfabetización en la cárcel. Registros pedagógicos y rol docente. En *XXII Congreso Pedagógico Soberanía Pedagógica. Memorias, identidades, comunidades, territorios*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. UTE-CTERA. Recuperado de: <http://educacionute.org/wp-content/uploads/2017/03/Suarez-Cordoba-Alfabetizacion-en-la-carcel.pdf>
- » Daroqui, A. y Guemureman, S. (1999). Los “menores” de hoy, de ayer y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Revista de Ciencias Sociales Delito y Sociedad*, 13, 1-49. Recuperado de http://www.catedras.fsoc.uba.ar/pegoraro/Materiales/Daroqui_Guemureman_Menores_Ayer_Hoy_Siempre.PDF
- » Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- » Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Ghilberto, L. y Sozzo, M. (2016). Prisión y educación. Relaciones, tensiones y paradojas. *Nova Criminis: Visiones Criminológicas de la Justicia Penal*, 8, 167-209.
- » Goffman, E. (2009). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Guemureman, S. (2014). Los “unos” y los “otros”: Del tratamiento judicial que reciben los adolescentes y jóvenes que cometen delitos. *Revista Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales/UBA*, 85, 40-51.
- » Guemureman, S. (2015). *Adentro y afuera: juventudes, sistema penal y políticas de seguridad*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario-CLACSO.
- » Herrera, P. (2008). Educación y construcción de identidad en jóvenes privados de libertad. En *XV Jornadas de investigación y Cuarto Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- » Herrera, P. y Frejtman, V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- » Jodelet, D. (1991). *Les representations sociales*. París: Presses Universitaires de France.
- » Lescano, A. (2014). El trabajador social en espacios socioeducativos en contexto de privación de la libertad. En *I Encuentro Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, Argentina.
- » Mamani, V., Mamani, N., Olmos, E. y Mamani, N. (2010). Aprender en el encierro. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 39, 179-190.

- » Monclús Masó, M. y Piechestein, A. C. (2012). La reforma educativa en la Ley Nacional de Ejecución Pena: reflexiones en torno a su sanción y aplicación en la práctica (o de los peligros que quede en letra muerta). En M. H. Gutiérrez (Comp.), *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro* (pp. 159-179). Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- » Neufeld, M. R. y Thisted, A. (2010). Investigadores implicados: la investigación educativa en espacios barriales de la Ciudad de Buenos Aires. En M. R. Neufeld, L. Sinisi y A. Thisted (Comps.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social* (pp. 17-31). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- » Neufeld, M. R. y Thisted, A. (1999). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- » Parchuc, J. P. (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes de Extensión*, 1, 18-36.
- » Ribera Beiras, I. (1997). *La cuestión carcelaria*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Routier, M. E. (2016). El camino a la escuela en la trama de las experiencias educativas en una unidad penitenciaria de la provincia de Santa Fe. En *IV Jornadas de Investigadores del IICE*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- » Scarfó, F. (2008). El rescate de las prácticas pedagógicas en la educación de adultos en cárceles. *Dossier de docentes autores de textos narrativos y de experiencias pedagógicas en cárceles de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente Proyecto Sutura/Laboratorio de Políticas Públicas / Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles (GESEC). Recuperado de <http://www.gesec.com.ar/publicaciones/>
- » Scarfó, F. y Abue, V. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de cárcel. *Revista Electrónica de Educación*, 7(1), 88-98.
- » Scarfo, F., Perez Lallí, F. y Montserrat, I. (2013). Avances de la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina. *Revista Educação y Realidade*, 38(1), 71-92. Recuperado de http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- » Sinisi, L. (2014). El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas “innovadores”. En M. R. Neufeld, L. Sinisi y J. A. Thisted (Eds.), *Políticas sociales y educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (en prensa).
- » Sozzo, M. (2009). Populismo punitivo, proyecto normalizador y “prisión depósito” en Argentina. *Revista electrónica Sistema Penal y Violencia*, 1, 33-65.

