



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE
CIENCIAS SOCIALES SEDE ACADÉMICA
ARGENTINA**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN
EN EDUCACIÓN**

TÍTULO DE LA TESIS: “Hacer sitio”: Entre el estar siendo presa y el estar siendo estudiante. Un estudio sobre los anclajes de la identidad universitaria en reclusión.

AUTORA: Nadia Patricia Gutiérrez Gallardo

DIRECTOR: Mtro. Luis González Gil

CODIRECTOR: Mtro. Francisco Scarfó

FECHA: 29 de abril de 2020

Resumen

El presente trabajo busca comprender las formas en que el espacio educativo posibilita el anclaje de la identidad de estudiante universitaria en reclusión en las mujeres privadas de libertad del Centro Femenil de Reinserción Social de Santa Martha Acatitla, México. Se plantea la construcción de la identidad como proceso dinámico y permanente que en el caso de las estudiantes de la carrera de Derecho dentro del programa PESKER se encuentra en permanente tensión al transitar entre el estar siendo presa y estar siendo estudiante, entre un estatus impuesto y un estatus que está siendo elegido y reafirmando constantemente.

Para conocer la forma en que estas experiencias educativas posibilitan el anclaje de la identidad de estudiante y la construcción de otros significados alrededor de dichas experiencias y en relación con su situación de encierro, se parte de una metodología cualitativa y en la técnica de la entrevista en profundidad semiestructurada con perspectiva de historia de vida. A partir de la construcción de las narrativas de las historias compartidas por las participantes, se pueden identificar dichos soportes de la identidad de estudiante, así como las formas en que éstos las sujetan a dicha identidad. Además, se vislumbra el vínculo estudiante-profesor y el espacio gestado dentro del aula como un “otro” espacio, como elementos claves para dicho proceso.

Palabras clave: Identidad, Educación, Cárcel, Anclaje, Mujeres

Abstract

The aim of the present study is to understand how the student identity supports or anchors itself within the educational experiences in which incarcerated women at Santa Martha Acatitla correctional facility participate. We think of the construction one's identity as a dynamic and permanent process that in the case of the law students within the PESKER program is in constant tension since they are permanently moving between being imprisoned and being a student, between an status which is imposed status and status which has to be constantly chosen and reaffirmed.

In order to understand this process we used the qualitative methodology and the in-depth semi-structured interview technique with a life history perspective. Based on the construction of the narratives of the stories shared by the participants, we can identify these anchors of the student identity, as well as the ways in which through them women adhere themselves to that self. In addition, the student-teacher bond and the space created within the classroom created as an "other" space, are key elements for this process.

Keywords: Identity, Education, Identity Anchor, Women

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer FLACSO por brindarme la oportunidad de formar parte de su programa de estudios de maestría, sin duda alguna este espacio de formación ha sido uno de aprendizajes invaluable.

En segundo lugar, agradezco a todo el equipo del Programa de Educación Superior para Centros de Reinserción Social de la Ciudad de México por toda la disposición que mostraron para la realización de esta tesis.

A mis directores. Luis González, gracias por tu escucha siempre atenta, tu paciencia, compromiso y dedicación. Francisco Scarfó, gracias por introducirme y encaminarme al mundo de la educación en contextos de encierro punitivo, por tu ejemplo amoroso y humilde.

A mis padres y hermana por su amor y apoyo incondicional en cada uno de los proyectos que emprendo.

A Naty por haber sido ese ángel guardián a mi llegada a Buenos Aires, por su generosidad y cariño. A Leo por sus múltiples idas y venidas al aeropuerto, aún sin haberme incluso conocido, por su confianza y amistad.

A Vani por ese año y medio intenso e inmenso de convivencia, por abrirme las puertas de su hogar y corazón.

A las chicas Vero, Agus y a los chicos Dani, Kevin y Boris por su gran amistad. Boris gracias por ser el impulso que en su momento necesitaba para llegar a la culminación de esta tesis.

A Cami por compartir su lucha apasionada, por sus siempre cariñosos consejos y recomendaciones, por su contención y por su compañía en este camino de escritura.

A las compañeras, compañeros, con los que cursé la Especialización en Desarrollo de Proyectos Socioculturales y Educativos en Contextos de Encierro dictada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y financiada por el Ministerio de Educación de la

Nación (en Buenos Aires, Argentina) por compartir conmigo un espacio de encuentro sumamente enriquecedor. A los profesores de este curso, Juan Pablo Parchuc, Valeria Frejtman y Cinthya Bustelo por hacer posible este espacio, por compartir sus saberes, por su enseñanza amorosa.

A Citla por su infinito apoyo, por su contención en mis días de angustia y euforia, por su escucha incansable, por compartir sus conocimientos, por compartir su pasión y entrega, por su hermosa amistad.

A Ernesto por contagiarme la pasión por el trabajo en cárcel, por sus enseñanzas y por su contención cuando la distancia parecía hacerse difícil.

A Bayardo, Paulo y Denise por sus ánimos y buenos deseos. A Hugo y su familia por su apoyo durante mis tres meses de estancia en la Ciudad de México.

A Iván Rodríguez, Luis Mora y Pablo Hoyos por sus recomendaciones y consejos.

A Danielle Strickland por sus grandes enseñanzas. Gracias infinitas por haberme dado la oportunidad de formar parte del programa *Inside Out Prison Exchange Program México*, por confiar en mí.

A las compañeras y compañeros de curso y certificación de *Inside Out* con quienes he compartido grandes aprendizajes pasiones y lecciones de vida.

A mis compañeros del reclusorio Metropolitano por hacer de estos últimos tres años de los más bellos, por sus risas e historias, por su cariño. Por enseñare que encontrar libertad en el encierro (pese a todos aquellos partidarios de lo contrario) es posible, y por recordarme a cada instante que siempre nos queda la palabra como el motor que nos permite encontrar otros caminos. Por ayudarme a ser mejor ser humano.

Por último, a cada una de las estudiantes que participaron en este proyecto de investigación. Gracias hasta el infinito por haber aceptado compartir conmigo un pedacito de su historia de vida, de sus sueños y anhelos. Siempre, desde el día en que nos despedimos, las llevo conmigo en mis pensamientos y en mi corazón. Es a ustedes a quien dedico esta tesis.

Índice de contenido

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Agradecimientos.....	4
Introducción: Caminar la cárcel.....	8
Recorridos trazados	12
Capítulo 1: Antecedentes	22
1.1. Asomarse por la ventana: Un acercamiento a la prisión.....	22
1.2 Consecuencias del encierro.....	48
1.3 Vamos a la escuela a “re-educar”: la educación como tratamiento.....	52
1.4 La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y el PESKER.....	59
Capítulo 2: Ventanas cualitativas: Mirar el espacio educativo intramuros.....	66
2.1. Quien no sabe a dónde va no tiene malos ni buenos vientos: Interrogantes y objetivos...66	
2.2. Para llegar adentro hay que asomarse afuera: de las actitudes, estrategias y técnicas cualitativas para caminar la cárcel.....	67
2.3 Piedras en el camino.....	76
Capítulo 3: Derroteros teórico-conceptuales para comprender el camino: identidad – mujeres privadas de libertad -educación en contextos de encierro punitivo.....	79
3.1. La problematización del concepto de identidad desde la perspectiva interaccionista.....	79
3.2 La construcción de la identidad y los anclajes identitarios.....	81
3.3 Los procesos de cambio de la identidad.....	86
3.4 La mortificación del yo como la paradójica posibilidad de reconstrucción de la identidad.....	89
3.5. Entre las estrategias identitarias como prácticas de resistencia y estrategias institucionales como mecanismos de control.....	95
3.6. Educación y posibilidades en el encierro punitivo: entre las tácticas de resistencia y nuevos horizontes que reconfiguren identidades impuestas.....	98
Capítulo 4: Anclajes identitarios: entre la doble condición y la (s) posibilidad (es) transformadora (s).....	102

4.1 Del anhelo truncado a la paradójica posibilidad de elección.....	107
4.2 Resistir la indefensión, construir la humanidad arrebatada: reconocer (me) en el estatus elegido.....	114
4.3 Puentes que abren paso: el rol docente como posibilidad de reconocimiento de la (propia) humanidad.....	130
4.4 Estar siendo estudiante: desprender destino inevitables, imaginar futuros posibles.....	140
Capítulo 5: Conclusiones.....	149
5.1 El camino andado.....	149
5.2 Veredas por recorrer. Notas para seguir pensando.....	157
Referencias bibliográficas.....	166
Anexos.....	184

Índice de Tablas

Tabla 1: Población Penitenciaria de la Ciudad de México al 31 de diciembre de 2019.....	32
Tabla 2: Cantidad absoluta y relativa de centros de detención según tipo.....	41
Tabla 3: Tipo de delito cometido por mujeres en contextos de encierro en México.....	44
Tabla 4: Trayectoria delictiva de las mujeres en contextos de encierro en México.....	45
Tabla 5: Población Estudiantil registrada por el Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla.....	64

Introducción: Caminar la cárcel

La investigación que aquí se presenta ha sido el fruto de un largo trayecto de andar por la cárcel, de conocer y dejarme atravesar por historias de vida que me han colocado en el borde de mi fragilidad humana. Siempre he dicho que trabajar la cárcel no le viene a una simplemente porque sí, siempre hay algo que mueve, que engancha. Siempre, trabajar en el encierro implica “estar dispuesto a entrar en el aislamiento, la clausura, con el cuerpo, con el pensamiento, con la emoción, con nuestra historia” (Rodríguez, 2009, p. 42). Por esta razón, considero que no hay otra manera de introducir (les) a este trabajo más que conversando acerca de cómo he venido poniendo mi cuerpo, mi emoción y mi historia al trabajo de la educación en contextos de encierro punitivo. Para ello retomaré algunas ideas que fueron presentadas en el marco de la revista Rompemuros No. 21, proyecto de escritura colectiva que forma parte del seminario permanente del mismo nombre y que se lleva a cabo desde el 2018 en el reclusorio Metropolitano del Estado de Jalisco.

Fue durante la segunda mitad del año 2009 en Guadalajara, mi ciudad natal, cuando ingresé por primera vez a una cárcel de mujeres. Me encontraba cursando el sexto semestre de la Licenciatura en Psicología en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y como parte de mis prácticas profesionales estuve durante un año impartiendo junto con otras compañeras talleres de habilidades sociales e inteligencia emocional a un grupo de mujeres privadas de libertad en el centro femenino que se encuentra dentro del complejo penitenciario del Estado de Jalisco.

Esta experiencia ha marcado un hito en mi vida, debo admitir que quizás no estaría ahora aquí si no fuera por ella, si no fuera por cada una de las mujeres con las que conviví durante esos dos semestres, por cada historia compartida, como la de Carmen, por ejemplo, que llegaba al salón donde se realizaba el taller cargando varias bolsas con cosas y que, según nos platicó, cargaba con ellas siempre porque no le gustaba estar en la celda, no le gustaba sentirse presa; o como la de Hilda, quien a sus 70 años y tras años de encierro llegó a decirme en una de las

¹<http://www.rompemuros.mx/>

sesiones²: “ya no me acuerdo cómo es mi casa”. Era imposible que sus palabras me resultaran indiferentes, ¿qué me tendría que pasar para llegar a tal grado de degradación?, me pregunte en ese instante, ¿por qué tendría que pasar para llegar al grado de olvidar mi casa? “Estar aquí es morir en vida” me había dicho otra persona ese día, con Hilda, no lo dudé ni por un segundo. Qué razón tiene Rita Segato (2003) al decir que “una vez que uno entra a interesarse por ella, la cárcel [...] lo prende a uno de una forma tal que no es posible ya abandonarla” (p.3), ese día, la cárcel, las historias de vida que la habitan, me interpelaron e invadieron de una forma tal que, en efecto, me fue imposible abandonarla.

Leyendo sobre estudios de educación en contextos de encierro para el estado del arte de la presente investigación, me encontré con una anécdota que ha quedado grabada en mí, Valeria Frejtman, investigadora reconocida en este campo, cuenta que Jesús Valverde Molina, profesor de la Universidad Complutense de Madrid y estudioso de los efectos subjetivos del encierro, regala a sus estudiantes un par de tenis cada que se acercan a compartirle su entusiasmo por trabajar en una cárcel al tiempo que les dice: “para trabajar en la cárcel, primero hay que caminar la cárcel” (Suárez y Frejtman, 2012, p. 66). Para mí caminar la cárcel ha implicado, a lo largo de los años, vivir desde la propia posición, la impotencia contenida en cada historia y la indignación expresada en cada grito, vivir la cárcel.

Si bien la primera vez que caminé y viví la cárcel fue en la carrera, ya unos cuantos años atrás, en el 2003, cuando hacía mi servicio social en la preparatoria, había dado mis primeros pasos. Entre las varias opciones que nos daban a elegir en el colegio (asilos, escuelas y hospitales entre otros) yo elegí el tutelar de menores³, decisión que me hacía sentir bien pese a que a mi madre le hubiera hecho sentir más tranquila que hubiera elegido un asilo o una escuela. Una vez por semana pasábamos un par de horas ahí, no hacíamos mucho en realidad, a mis compañeras y a mí nos mandaban al área de las mujeres y nos sentábamos a platicar con las chicas que, cuando llegábamos, se encontraban tejiendo bolsas y carteras.

² Ese día trabajamos en una actividad que consistía en que las participantes hicieran un modelo miniatura de su casa usando palitos de madera. Pasada casi la mitad de la sesión noté que Hilda no había comenzado con la actividad. Su cara denotaba disgusto, sostenía los palos de madera, pero sólo los miraba y fruncía el ceño, por lo que decidí acercarme a ella y preguntarle la razón por la que no había comenzado con la actividad.

³ Instituto Penal Juvenil.

En una ocasión, una de las jóvenes me contaba mientras tejía su bolsa la razón por la que se encontraba en ese lugar: “porque le robé una cartera a una chica... así como tú”. Su respuesta me dejó totalmente enmudecida, sumamente pensativa e inmensamente entristecida, esa fue la primera vez que abrí los ojos al mundo real, al que es desigual, el que hasta ese entonces muchos (otros) sufrían, y el que ese día sufrí yo también. Mis pasos por el tutelar, me abrieron los ojos al mundo real, mi caminar por el femenino me enseñó a abrir paso, a la alteridad para encontrar y reconocer en ella mi propia humanidad.

Dos años después de haber terminado la carrera decidí estudiar la maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en FLACSO sede Argentina. Me mudé a la ciudad de Buenos Aires en julio del 2014. Fue ahí donde comencé a caminar la cárcel desde un lugar que hasta entonces era para mí inimaginable, el de la educación en contextos de encierro punitivo. Gracias a la invitación de quien ahora es una gran amiga y compañera de trabajo, tuve la oportunidad de conocer el Centro Universitario San Martín (CUSAM) de la Universidad de San Martín y el Centro Universitario de Devoto (CUD) de la Universidad de Buenos Aires en ambas visitas me hallé con un lugar de resistencia y transformación. A partir de entonces, decidí poner el cuerpo y el corazón desde ese lugar, el de la educación como espacio posibilitador de otras historias.

Durante el seminario *Lo actual, lo nuevo y lo contemporáneo en educación* dictado en el marco de la cursada de la maestría, el Dr. Carlos Skliar, profesor titular de la asignatura, leyó un fragmento del filósofo George Steiner en el que plantea que el espacio educativo debería ser un espacio de detención, es decir, que, entre otras cosas, permita crear una pausa dentro del tiempo presente. Es justamente aquí donde se enmarca la presente tesis de maestría, como una aproximación a ese espacio siempre tensionado por encontrarse “entre” dos instituciones con lógicas opuestas: castigo – liberación; pero que también precisamente por eso, cuenta con el potencial de habilitar un – otro – espacio; de “hacer un sitio” (Meirieu, 2008), en donde se puedan ofrecer otras formas de pensar, otras formas de sentir, otras formas de mirar.

El propósito pues de este estudio es el de comprender las formas en que en este – otro – espacio, el espacio educativo, se puede anclar la identidad de estudiante la cual se construye a partir de la tensión permanente entre el estar siendo presa y estar siendo estudiante en las mujeres

privadas de libertad del Centro Femenil de Reinserción Social de Santa Martha Acatitla, México y que, al momento de la realización de trabajo de campo se encontraban cursando la carrera de Derecho dentro del Programa de Educación Superior para Centros de Reinserción Social de la Ciudad de México (PESCER) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

La tesis se organiza en cinco apartados. El primer apartado muestra un breve recorrido por los distintos estudios ya realizados alrededor de la cuestión de la cárcel como institución mortificante y la educación en contextos de encierro punitivo enfatizando su relevancia como forma de resistencia al poder punitivo y como posibilidad de reconfiguración de las identidades. El segundo apartado invita a asomarse a conocer la realidad de las prisiones, específicamente las prisiones mexicanas, puesto que se plantea, por un lado, que éstas reflejan y reproducen las creencias, valores y dinámicas de exclusión y violencia que se viven en la sociedad extramuros, mismas que en el caso de las mujeres privadas de libertad se recrudecen al ser doblemente sancionadas, jurídica y moralmente. Por otro lado, se describen los efectos mortificantes y degradantes que el encierro tiene sobre la identidad de las personas privadas de libertad cuestionando el objetivo “reinsertador” de las cárceles. Por último, se presenta la educación y sus potencialidades en la reconstrucción de las identidades y se enfatiza las complejidades y tensiones de los escenarios en el cuales se inscribe, esto es, el centro femenino de Santa Martha Acatitla y el Programa de Educación Superior para Centros de Reinserción Social de la Ciudad de México (PESCER).

En el Capítulo 2 y 3, se exponen tanto las aproximaciones metodológicas, como teóricas que explican y da sustento al presente estudio. En el cuarto apartado se desarrolla el análisis de los hallazgos encontrados a partir de la recolección de la información para dar cuenta de cómo el estar realizando estudios universitarios al interior de la cárcel puede habilitar espacios para construcción y anclaje de una – otra – identidad, la de estar siendo estudiante, siempre tensionada con la identidad – impuesta - del estar siendo presa. Por último, se exponen las conclusiones tras este proceso y se presentan algunas reflexiones sobre pendientes y compromisos que quedan para seguir construyendo en posteriores investigaciones.

Recorridos trazados

La cárcel hoy se encuentra fundada en el modelo correccional, el cual se ha posicionado como predilecto para corregir o reformar al desviado (Manchado, 2012; Daroqui, 2000). Es bien sabido, como lo expresa Zaffaroni, que el encierro en prisión sólo causa deterioro en las personas detenidas haciendo del discurso “re” un absurdo (citado en Scarfó, 2011). Ya en 1999 el Observatorio Internacional de Prisiones había afirmado que el sistema penitenciario no sólo no logra readaptar, capacitar para el trabajo, educar, dignificar a la persona y propiciar la reparación del daño, sino que – como consecuencia de esto - representa un alto costo social (Cisneros, 2016).

La prisión lejos de “re”- insertar a las personas que ahí se encuentran, lleva al límite la exclusión, pues como lo han afirmado numerosos estudiosos del tema, ésta no contiene a los sujetos más peligrosos de la sociedad, sino a los más pobres (Azaola, 1995; Wacquant, 2010; Martel y Pérez Lalli, 2007; Bustelo, 2017; Pérez, 2013; Ojeda, 2013), en este sentido, Francisco Scarfó (2006), en *Los fines de la educación en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires* plantea el siguiente cuestionamiento a fin de evidenciar el absurdo de la ideología “re”: “¿Cómo vamos a reinsertar a alguien que histórica, social, educativa y laboralmente nunca estuvo inserto en nada?” (p.22). La acción de repensar la cárcel implica, entonces, repensar un sistema y una sociedad que, a través de ideologías y prácticas dominantes definidas por el imaginario punitivo, la narrativa anormal y estratificación de clases, genera y reproduce contextos vulnerables utilizando la cárcel como una herramienta para convertir al aislado en el enemigo y al enemigo en el otro, el que merece ser castigado, el que legal y moralmente puede ser violentado⁴ (Stern, 2014; Ojeda, 2013).

En el caso específico de las mujeres, resulta fundamental, como lo expresa Malacalza (2014), pensar en la forma en que éstas se vinculan tanto con el sistema de justicia, jurídico y con el penitenciario, puesto que esta relación se encuentra determinada por el contexto socioeconómico, histórico y cultural en el que las relaciones de dominación y opresión se hacen evidentes. Las mujeres encarceladas, como lo afirma Colanzi (2018), encarnan la figura trasgresora, puesto que quebrantan las normas y los roles establecidos por “los regímenes de

⁴ Traducción propia

verdad y las tecnologías de poder de la matriz sexo–género” (p.149), con lo que asumen y circulan dentro de un lugar “prohibido” para ellas. Por esto no se puede dejar de lado la reflexión en torno a las “formas en que las mujeres se vinculan con el poder punitivo” (Malacalza, 2014, p. 3) que según Zaffaroni fue creado como poder de género (citado en Cravero, 2012; Pérez, 2013).

De esta manera, el trato desigual que reciben las mujeres dentro de las prisiones, las consecuencias que implica para ellas el abandono de sus familias, así como la doble estigmatización que sufren por el hecho de ser una mujer delincuente y haber traicionado su esencia femenina (buena, abnegada y sumisa) hacen que vivan un castigo doble (Cravero, 2012; Juliano, 2010; Giacomelo, 2013). La criminalidad por parte de las mujeres, obedece a las condiciones socioeconómicas en general, pero también debe ser entendida desde el contexto general de subordinación en que se encuentran las mujeres, que relacionan con trayectorias de vida marcadas por la pobreza, la falta de oportunidades educativas y la violencia en sus múltiples formas (Noy y Lacaño, 2020; Ojeda, 2013). En este mismo sentido, Femenías indica que las características de las mujeres en el encierro “reproducen condiciones y lógicas de subordinación que responden a la operatoria del sistema patriarcal” (citada en Colanzi, 2019, p. 29).

Se debe agregar también, que el sistema no considera las demandas de las mujeres detenidas una prioridad y las relega a un segundo plano (Azaola, 1995; Pérez, 2013), esto debido a que, por un lado, representan el 6,8% (Giacomello, 2016) de la población total y, por otro, no son consideradas un riesgo de seguridad ya que rara vez hacen uso de la fuerza, intentan escaparse o se amotinan. Esto es una evidencia más de la forma en que el sistema penal además de castigar por condición social castiga por condición de género (Pérez, 2013).

En lo que se refiere a las condiciones de la vida en el encierro, Kalinsky y Cañete (2006), expresan que el encierro causa la desculturación de la persona en la medida en que se va dando una progresiva pérdida de las habilidades sociales, misma que se hace evidente, sobre todo, al momento de recuperar la libertad. En línea con lo anterior, García Borés (2003) enfatiza la pérdida total del contacto con el exterior y, junto con este, el deterioro paulatino de las relaciones sociales como uno de los elementos que más influye en la desestructuración de la persona, a la cual Goffman (2007) dio el nombre de *mortificación del yo*. Diversos autores, como Cravero, 2012; Scholsser, 2008; Martel y Pérez Lalli, 2007; Leal, González y Quirarte, 2015; Díaz y Mora,

2010; Carrigan y Maunsell, 2014; Anders y Noblit, 2011; Chantraine y Sallé, 2013 y Plemons, 2013, concuerdan con el planteo goffamaniano acerca de las instituciones totales y sus efectos mortificantes.

En suma, la mortificación del yo degrada y oprime a la persona de tal manera que pareciera imposible subsistir, salir ilesa de un encierro así. Sin embargo, esa misma mortificación, permite, paradójica y simultáneamente, la construcción de un nuevo yo; proceso que comienza con la asimilación de la condición de “presa”, el cual permite a las mujeres detenidas “adaptarse” de la forma “menos dañina” a esta nueva vida para sobrevivir (Correa, 2011). Este proceso de “iniciación a la identidad de encarcelado” (Segato, 2003, p.18) implica por un lado, una serie de muertes de los roles que se ejercían en el afuera (Makowski, 2010; Segato, 2003) y, por el otro, la internalización y naturalización de normas, conductas y prácticas tanto formales como informales, fenómeno conocido como *prisionización* (Scholsser, 2008; Scarfó, 2006; Martel y Pérez Lalli, 2007; Kalinsky y Cañete, 2006, García-Boréz, 2003).

No obstante, la prisión, como sistema de represión y control que desestructura las identidades y disminuye la capacidad de actuar como sujetos sociales, presenta ciertas brechas por donde las mujeres detenidas pueden reformular el encierro a través de las prácticas cotidianas (Leal, et. al., 2015). Es aquí donde la paradoja mortificación-construcción muestra un campo de oportunidades donde los cambios son viables, pues en el momento en que resisten a la lógica carcelaria, se abren posibilidades para reconstruirse (Leal, et al, 2015; Bustamante, 2019; Vernier, 2019; Ojeda, 2013).

¿Qué papel juega en este entramado de prácticas la educación? ¿Podría considerarse una forma de resistencia a la opresión? Algunos autores que han realizado investigación sobre experiencias educativas en prisiones señalan que éstas, en efecto, pueden presentarse como una forma de resistir y, así, escapar a la lógica carcelaria. (Makowski, 2010; Jacobi, 2011; Plemons, 2013; Manchado, 2012; Correa, 2011; Berenstein, 2014; Mora, 2014; Ojeda, 2013; Bustelo, 2016; Colanzi, 2018; Bustamante et. al., 2019). La mayoría de los estudios que aluden a la educación como resistencia se refieren, principalmente, a talleres artísticos (sobre todo de poesía y escritura) debido a que éstos constituyen una forma de actos creativos de resistencia que

apuntan al empoderamiento y el cambio social⁵ y se construyen como espacios en donde las personas detenidas eligen reimaginarse “*outside of their crime*”⁶ (Plemons, 2013, p. 44) la literatura es el lugar de la resistencia y la liberación, pues permite la narración (escrita) de historias de opresión y rebeldía (Makowski 2010); estos talleres, además permite el ejercicio de la autoría y la apropiación de la palabra devolviéndoles a las personas encarceladas la autonomía y dejando en pausa, por un momento, el estado de minorización (Segato 2003).

En lo que respecta a los programas educativos en general, Jacobi (2011) comenta que tanto el diseño de programas que hagan espacio al crecimiento de la persona, como el rol de los/las docentes, quienes deben trabajar activamente en una aplicación más crítica de los mismos, constituyen formas de resistencia y reapropiación del espacio y el tiempo concedido a la educación. La educación en la cárcel, además de reivindicar el derecho a la educación y el desarrollo integral de la persona como objetivo principal, se presenta como una suerte grieta o una brecha que puede posibilitar la producción de otras significaciones que puede llevar a las personas detenidas a reflexionar y reposicionarse dentro de la sociedad (Correa, 2011).

Bustelo, en este sentido, habla de una pedagogía del encuentro, en la que hace énfasis del carácter político de la educación y formación dentro de los contextos de encierro punitivo, vinculando ésta con la justicia restaurativa dicta que debemos “*pensar en herramientas que colaboren en su vida después, una vez que recuperen la libertad*”. (Bustelo, 2017, p.243).

Algunos estudios como los realizados por Duguid y Pawson, 1998; Manger, Eikland y Asbornsen, 2013; Carrigan y Maunsell, 2014; Winterfield, Coggeshall, Burke-Storer, Correa y Tidd, 2009; Lacey, 2007; Manger, Eikeland, Diseth, Hetland y Asbjornsen, 2010; Chantraine y Sallée, 2013; Frejtman y Bustelo, 2013 y Berenstein, 2014, señalan que la educación en la cárcel puede ser transformadora y liberadora. Duguid y Pawson (1998) al preguntarse - en un estudio realizado en Canadá - si el programa educativo había transformado las vidas de los presos, afirman que participar en estos programas puede resultar una experiencia “rehabilitadora” en la medida en que, al ofrecer *otro* tiempo y *otro* espacio, permite a los/las estudiantes posicionarse de

⁵ Traducción propia

⁶ Al decir que las personas detenidas pueden imaginarse “fuera de su crimen” la autora se refiere a que los talleres ofrecen la posibilidad de imaginar otras formas de vida.

otra forma.

Es pues, a través de este nuevo posicionamiento (al trasladarse de la prisión a la universidad) que la educación habilita otra identidad que, de alguna manera, se superpone no sólo a la de preso, sino, la de ex recluso. La transformación puede devenir como posible en la medida en que la educación puede ofrecer a los estudiantes ciertas herramientas con las que ellos podrían construir o al menos comenzar a pensar en otro proyecto de vida.

En cuanto a la identidad de estudiante, los autores que abordan la temática coinciden en que la educación, a través los significados construidos en las interacciones propias del proceso educativo, ofrece a las personas privadas de la libertad la oportunidad de “ser otra cosa”⁷ y ese ser otra cosa se traduce en un cambio de posición: de preso a estudiantes.

Sin embargo, dicho cambio no implica la sustitución de una identidad por otra, sino que la persona detenida vive o, más bien, transita entre una “doble condición” (Díaz y Mora, 2010), entre estar siendo presa y estar siendo estudiante en donde las dos identidades se mantienen en constante tensión (Mora, 2014). En este sentido, Carrigan y Maunsell (2014); Anders y Noblit (2011) y Winterfield et. al., (2009), comentan que la identidad de estudiante permite la reorganización del yo devolviéndoles la autoestima y confianza que habían perdido, en muchos casos, desde antes de haber entrado a la cárcel. Otro de los efectos que estos autores mencionan es el descubrimiento de nuevas capacidades, habilidades y saberes que les hace sentir que son más inteligentes de lo que creían (Anders y Noblit, 2011; Winterfield et.al., 2009), pues la vergüenza y el pudor por no sentirse capaces o sentir que no poseen los saberes suficientes suele ser común en las personas detenidas (Berenstein, 2014).

Más aún, esta nueva identidad se presenta como una de las pocas alternativas plausibles a la identidad de ex recluso al momento salir. (Duguid y Pawson, 1998). Podríamos decir que este

⁷Esta expresión fue tomada de las experiencias de las mujeres presas presentadas por Carolina Cravero Baillelli en *Mujeres, encierro carcelario y educación. El caso de los talleres universitarios en una cárcel de máxima seguridad para mujeres*.

⁸En relación con el lugar del estudiante preso resulta importante la afirmación de Lewkowicz (1996): “El estudiante preso se resiste a ser tomado como preso en la prisión; no puede ser capturado integralmente como preso en la prisión en la que está apresado. El estudiante preso, si bien está preso, no es preso –voluntad única del actual sistema carcelario– sino estudiante” (Citado en Blazich, 2007, p.59).

espacio educativo habilitador de otras identidades posibles/plausibles rompe con la lógica de la cárcel como destino inamovible y deviene un “antidestino” (Frejtman citada en Berenstein, 2014) en el que los rumbos sociales son redireccionados hacia un posicionamiento creativo y crítico que permite desarticular estigmas y crear historias de vida distintas. Cabe agregar que la posición de estudiante abre la posibilidad, como lo señalan Martel y Pérez Lalli (2007), de relacionarse en el mundo cotidiano con un nuevo abanico de representaciones sociales el cual les permite interactuar desde otro ámbito generando, así, contextos de inclusión que antes les habían sido negados.

En este sentido, resulta importante tomar en cuenta y considerar la experiencia y conclusiones que hace Mora (2014) en su estudio *La conformación de la identidad universitaria en contextos de reclusión*⁹, al enfatizar la importancia que tienen estos programas como práctica transformadora y herramienta de construcción identitaria dentro de la cárcel. De acuerdo con Mora, una de las características de estudiar en estos contextos, es que el universitario no sólo se conforma alrededor de “el universitario y la universidad”, sino también alrededor de “el universitario y la cárcel” siendo, precisamente esta, su “condición de posibilidad y de ahí la necesidad de nuevas formas de resistencia, de lucha y de negociación” (p.175). La identidad universitaria se encuentra en permanente tensión con la identidad de preso y, por esta razón, el autor resalta la importancia de crear más estrategias con las que se pueda evitar la erosión de la identidad universitaria

Un elemento importante mencionado por la mayoría de las investigaciones aquí reseñadas y que se relaciona con lo expuesto por Carrigan y Maunsell, es el contacto con actores que vienen del exterior. Los docentes juegan un importante papel en la motivación y desarrollo personal de los estudiantes; a esto se le agrega el plus que representa el que estos provengan del exterior, pues los lazos entre docentes externos y estudiantes detenidos rompen con la lógica del aislamiento posibilitando la construcción de puentes entre el afuera y el adentro, lo cual resulta esencial para derribar simbólicamente los muros (Baratta, 1990) y lograr transformaciones tanto dentro, como

⁹ Mora realizó este estudio para obtener el grado de Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Para ello entrevistó a 12 estudiantes (4 mujeres y 8 hombres) del Programa PESKER. Las entrevistas se realizaron en el Centro Femenil de Reinserción Social de Santa Martha Acatitla (CEFERSO), Centro Reinserción Social Varonil de Santa Martha Acatitla (CERESOVA) y el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente.

fuera de la cárcel encontrándonos así ante otra paradoja: hay adentrarse a las prisiones para así alejar a la sociedad de las mismas¹⁰ (Scott, 2014). Así, los educadores - y específicamente el vínculo que construyen con los estudiantes - juegan un rol fundamental ya que, por un lado, al entrar a la prisión se convierten en representantes de la sociedad y por el otro, participan en el proceso de co-construcción de sentido y de identidad de los estudiantes y de ellos mismos.¹¹

Así lo muestra un estudio realizado por Watts (2010) en el Reino Unido, donde el desarrollo de vínculos entre estudiantes detenidos y educadores (externos) actúa como motivación (para los estudiantes) para el crecimiento y desarrollo personal, con lo que los educadores les ayudan a reposicionarse a sí mismos conformándose en algo distinto¹².

Es aquí donde el aula, gracias al estatus de estudiante que habilita, se presenta como un espacio de reconstrucción de la subjetividad y de desconstrucción de procesos históricos y generacionales de marginación. Ahí encuentran nuevas formas de decirse a sí mismas, de contar la vida, de describir el mundo, en pocas palabras, de resignificar su realidad pasada, presente y futura.

La educación entendida como contextos sociales donde los sujetos pueden expresar su agencia dentro de un sistema organizado de oportunidades con otros¹³ (Scott, 2014) nos permite comprenderla como un proceso que no sólo permite ubicar a las personas privadas de la libertad como sujetos de derecho, sino que posee el poder de transformar a presos enajenados y marginalizados en personas críticas y reflexivas. Para lograr esto, es preciso que la educación - en tanto proceso educativo - en prisión sea valorada tanto por el personal penitenciario como por los presos y la sociedad no como un medio para un fin - un tratamiento para reinsertar o rehabilitar -

¹⁰ Traducción propia.

¹¹ En este punto vale destacar la afirmación de María Cristina Mata: “[...] el producto de la actividad discursiva (comunicativo) tiene(n) a nuestro juicio una extrema importancia por cuanto obliga(n) a reconocer que tanto en la esfera de la emisión como en la de la recepción existe producción de sentido [...] Los emisores, en unas ciertas circunstancias, despliegan un conjunto de competencias que les permiten investir, dotar de sentido a ciertas materias significantes. Los receptores, a su turno, atribuirán un sentido a lo recibido y esa atribución, asentándose necesariamente en los posibles sentidos delineados en un discurso dado, se realiza también en virtud de unas determinadas condiciones de recepción, de unas ciertas competencias comunicativas que poseen esos sujetos. Ser receptor, en consecuencia, no es ser pasivo recipiente o mecánico decodificador. Es ser un actor sin cuya actividad el sentido quedaría en suspenso.” (Citada en Martel y Pérez Lalli, 2007, p. 47).

¹² Traducción propia.

¹³ Traducción propia.

sino como el fin en sí mismo. (Costelloe, 2014).

En cuando al sentido de la educación en estos contextos, se debe enfatizar salir de las pedagogías tradicionales y apostar por pedagogías que posibiliten experiencias de encuentro, pues sólo éstas permiten “pensar el proceso educativo como un dispositivo de encuentro, de liberación y no de opresión, para repensar los lazos y no para desecharlos, para acompañar y no para guiar, para sostener la voz y no para representarla” (Manchado, 2012, p.135).

Siguiendo a Manchado, pensar de esta manera a la educación en prisiones resulta fundamental puesto que abre la posibilidad al “hacerse con otros seres” (Freire, citado en Manchado, 2012, p. 140). Un hacerse que pudiéramos ver como una travesía entre estar siendo presa y estar siendo estudiante en donde las personas detenidas no son concebidas como las diferentes o las anormales, sino como quienes hacen posible – junto sus pares y profesores - “un proceso de aprendizaje permanente y mutuo” (p.140) a través del cual, la potencialidad de los sujetos para transformarse a sí mismos y al mundo en el que se encuentran insertos se hace manifiesta.

Manger, Eikeland y Asbjornsen (2013), afirman que la educación no sólo ayuda a reducir la reincidencia, sino que beneficia a la sociedad de forma general al reducir los costos socioeconómicos asociados al delito, por lo que resulta esencial que los individuos que se encuentran en prisión cuenten con opciones educativas que les ofrezcan la oportunidad de un nuevo comienzo al salir¹⁴. En América Latina son pocos los datos con los que se cuentan en relación con los índices de reincidencia de las personas que estudian. Una investigación realizada por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y la Procuración Penitenciaria de la Nación señala que “la tasa de reincidencia de los presos que estudian una carrera en prisión es

¹⁴ La cuestión de los liberados es un tema complejo. Debido a los efectos mortificantes del encierro las personas que salen libres no cuentan con las herramientas, las habilidades y el apoyo necesario para “retomar” su vida extramuros. La educación es el medio por el cual pueden adquirir herramientas para afrontar los retos en libertad. En este sentido es que resulta fundamental trabajar también con el afuera para comenzar a construir puentes entre las dos realidades, pues la vinculación entre la realidad intra y extramuros resulta imprescindible si se quiere pensar en políticas educativas que ofrezcan un verdadero horizonte de igualdad a las personas presas. Por otro lado, como lo indica Manger, et.al., (2010), faltan estudios que se enfoquen en el seguimiento de las personas liberadas que estudiaron en la cárcel, lo cual es también importante si se quiere contar con información acerca del impacto y el efecto de la educación en la vida post-penitenciaria, ya que las interacciones y el contexto de la comunidad a la que se vuelve son elementos que influyen en el hecho de que la persona liberada continúe o no con su trayectoria educativa y con una vida libre de delito.

casi tres veces más baja que la de los presos que no estudian (15% versus 40%): la mayoría no vuelve a delinquir.” (Dillon, 2015).

Como se ha dicho, la escuela dentro de contextos de encierro puede llegar a abrir “una grieta” (Martel y Pérez Lalli, 2007) por donde se cuele el contacto con la sociedad permitiéndole a la cuestión carcelaria trascender al afuera. De este modo, “cuando ingresa la universidad a la cárcel [...] necesariamente se produce una grieta, un movimiento disruptivo en la cotidianeidad del encierro, de las lógicas presentes en las instituciones carcelarias”. (Bustamante, C.N. et al, 2019, p.73). En definitiva, comprender los significados construidos a partir de las interacciones que se desarrollan dentro del salón de clases resulta fundamental para entender el potencial de la educación como un proceso que facilita transformaciones significativas, en dónde el estudiante tiene la posibilidad de resignificar sus experiencias, su historia de vida y su manera de ver el mundo.

Si este es el sentido que se le da a la educación, los estudiantes presos podrán comprender y reconceptualizar su posición en la sociedad para así desafiar aquellas prácticas que se encargan de reproducir sistemas de opresión y desigualdad. Además, proveerá a los estudiantes, como las autoras señalan, de las herramientas necesarias para desarrollar, tras las rejas, imaginarios sociológicos que les ayuden a ubicar sus experiencias personales dentro un contexto histórico y social más amplio y así encontrar una nueva forma de construir la realidad.

Llegados este punto, se considera importante resaltar que son pocos los estudios que se enfocan en la cuestión de las mujeres privadas de libertad y la educación en contextos de encierro punitivo. Pérez y Scarfó (2019), señalan que esto se debe, por un lado, a que la población femenil reclusión de manera generalizada para América Latina es menor en comparación con los hombres, lo cual les lleva a considerárseles una población invisibilizada. Por otro lado, siendo que la mayoría de estas mujeres representan el sostén económico de sus familias, priorizan aquellas actividades remuneradas por sobre las educativas puesto que la administración penitenciaria superpone los horarios de las actividades educativas y laborales quedando así las actividades de educativas, con lo cual se refuerzan los estereotipos de género extramuros (Pérez y Scarfó , 2020). En este sentido, los autores invitan a pensar la garantía del derecho a la educación

en contextos de encierro punitivo con perspectiva de género como un tema pendiente y urgente en las agendas públicas.

Por todo lo anterior es de resaltarse la importancia de la presente investigación puesto que, representa una aproximación a la experiencia educativa de las mujeres estudiantes universitarias en reclusión en México, cuestión que como ya se ha señalado se haya en un estado de vacancia significativa de información; que evidencia que ha sido un tema poco sensible en el quehacer científico actual. Esta investigación ofrece además información que permite conocer el impacto subjetivo que la educación en contextos de encierro puede tener en las mujeres privadas de libertad, con lo que se puede comenzar a pensar en la gestión de actividades de no reproduzcan los roles de género, pero sí ofrezcan herramientas para un mayor empoderamiento personal como son los estudios de nivel universitario.

Más aún comprender la importancia del vínculo alumno-profesor puede revelar implicaciones prácticas y formativas significativas que contribuyan al quehacer de los educadores en estos dichos contextos. Siendo el objetivo del presente estudio comprender los procesos de anclaje y construcción de la identidad de las estudiantes universitarias en reclusión, resulta de alto valor metodológico el acercamiento a esta realidad desde una epistemología cualitativa que posibilite la comprensión de la realidad y experiencias de las mujeres estudiantes desde su propio contexto; en donde, a través de la técnica de entrevista y el enfoque de historia de vida se habiliten espacios para que las mismas mujeres relaten su historia propiciando que su voz sea escuchada.

Capítulo 1: Antecedentes

1.1. Asomarse por la ventana: Un acercamiento a la prisión

Las pruebas que habían acumulado los historiadores eran abrumadoras en volumen y contenido; sus análisis eran profundos y sólidos. Demostraban más allá de cualquier posible duda que el Holocausto es una ventana, y no un cuadro. Una ventana por la que se vislumbran cosas que suelen permanecer invisibles. Se ven cosas de la mayor importancia, no ya sólo para los autores, las víctimas o los testigos del crimen sino para todos los que estamos vivos hoy y esperamos estarlo mañana. Lo que vi por esa ventana no me gustó nada en absoluto. Sin embargo, cuanto más deprimente era la visión más convencida me sentía de, que, si nos negábamos a asomarnos, todos estaríamos en peligro. (Bauman, 1997, p. 12)¹⁵.

¿Por qué vas a enseñar a las cárceles? Pregunta obligada a la que tengo que hacer frente cada vez que platico sobre mi trabajo en prisiones. Después de un tiempo comprendí dicho cuestionamiento, “¿por qué vas a dar cursos a la cárcel?”. La respuesta a éste implica más que un gusto o una elección personal; implica una toma de conciencia sobre nuestra responsabilidad como miembros de la sociedad, sobre aquellas condiciones económicas, sociales y políticas que han reforzado la idea del encarcelamiento y su falacia de la “reinserción” como única salida posible a la delincuencia, la inseguridad y demás problemáticas sociales. Fue por esta razón que decidí comenzar este capítulo con la metáfora de “la ventana” que Bauman utiliza en su análisis del Holocausto como un acontecimiento que atañe a nuestra sociedad moderna. “*Si nos negábamos a asomarnos, todos estaríamos en peligro*” dice Bauman y me parece que hoy en día lo mismo podríamos decir de la cárcel: si no miramos por la ventana, si nos negamos a

¹⁵ Bauman, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.

asomarnos y ver que hoy como hace un siglo, la cárcel sigue siendo “*una máquina anónima que tritura las experiencias individuales*” (Cisneros, 2014, p. 8) todos - aunque para determinados sectores poblacionales esto suceda de manera más inmediata, como se verá más adelante - estaremos o, más bien, seguiremos estando en peligro¹⁶.

¿Por qué hay que hablar de la cárcel, de lo que ocurre en ella, de los hombres y, sobre todo de las mujeres que ahí se encuentran? Porque la cárcel es un reflejo de la sociedad y de lo que ésta valora, de su sentido de lo humano. De lo que prioriza. Atreverse a mirar por la ventana, advertir del “*fracaso endémico*” del sistema penal (Segato, 2003) para darnos cuenta de que éste es el fracaso de la sociedad en su conjunto; pues estas instituciones, como lo expresa la autora,

reproducen, espejan y expresan la lógica de la sociedad extensa [...]

Nada hay en el mundo carcelario, con los errores y excesos de todos sus actores, que no haga parte del mundo de aquí afuera. Pero lo que es tendencia difusa de este lado de la sociedad, del otro lado del muro prisional se encuentra en estado condensado, cristalizado y compacto, fácilmente objetivable. (p.2).

Frejtman (2012), afirma que algunas personas que ya han pasado por la cárcel la definen como “*la tumba*”; ésta llega a convertirse en “*un no-lugar, un no-tiempo donde se está suspendido del mundo social*” (p.4), donde las personas privadas de libertad¹⁷, como lo dice

¹⁶ Wacquant (2010), a partir de su análisis sobre la criminalización de la pobreza nos ha hecho ver las fatales consecuencias que, en términos de desigualdad, ha traído consigo la legitimación de la prisión - sobre todo para ciertos sectores poblacionales - como la pena por excelencia. Por años, poco se ha hecho por atender las verdaderas causas de la desigualdad y esto ha convertido a los miembros de nuestra sociedad en su conjunto, en víctimas indirectas de un sistema de justicia fallido. (García -Borés, 2006; Wacquant 2010; Bauman, 2011). De acuerdo con García-Borés, todos los miembros de una sociedad somos víctimas en la medida en que dependemos de sistemas incapaces e ineficaces para resolver criminalidades, y padecemos la desigualdad en aumento, misma que junto con el sufrimiento humano cada vez más evidente, pero también más relegado al “*estatus de colateralidad*” (Bauman, 2011), forman un “*compuesto explosivo*” que “*tiene todas las calificaciones para ser el más desastroso entre los incontables problemas potenciales que la humanidad puede verse obligada a enfrentar, contener y resolver durante el siglo en curso.*” (Bauman, 2011, p.18).

¹⁷ El modelo progresivo correccional sobre el que se basan las prisiones utiliza el tratamiento para “*rehabilitar*” o “*reeducar*” a una persona “*desviada*” o “*enferma*”. En este sentido, la palabra interno cobra importancia en la medida en que hace referencia a una persona “*que está sufriendo una internación por motivos de no contar con una salud plena. Es decir, de trasfondo, al decir interno estamos diciendo en esta perspectiva que la persona encarcelada es alguien enfermo y en verdad es una persona presa, detenida, privada de su libertad, encarcelada [...]*” (Scarfó, Lalli y Monsterrat, 2013, p.88). Si bien esto se desarrollará más adelante, resulta importante aclarar que en este estudio no se utilizará la palabra *interno* como una forma de demarcar un posicionamiento en cuanto a la educación como un Derecho Humano de todas las personas detenidas.

Jesús Valverde al querer dar cuenta del sin sentido de la vida en el encierro, “*no viven presos los 365 días del año sino que, viven 1 día 365 veces*” (citado en Frejtman, 2012, p. 4).

¿Por qué habría que asomarse a la cárcel? Parte de la toma de conciencia sobre la que ya he hablado se relaciona con el comenzar a pensar en otras formas de justicia, otras formas de reducir el delito y la inseguridad, y otras formas de disminuir la vulnerabilidad social. “Asomarse a la cárcel” desde donde lo propone este trabajo de investigación, es decir, desde la educación en contextos de encierro punitivo (ECEP) permite vislumbrar otras (posibles) formas de abrir (nos) a otros mundos y otras formas de vida. Las experiencias educativas que se gestan a partir de la ECEP conceden, así, oportunidad a las mujeres privadas de libertad de asomarse al mundo exterior, construirse de forma diferente y pensar en las posibilidades de proyectar un futuro distinto.

Abrir la ventana, para mirar las formas en la que la ECEP posibilita la construcción de puentes a través de los cuáles el adentro y el afuera confluyen, haciendo un (otro) espacio en donde el encierro deviene una experiencia menos avasalladora. Es, precisamente, ahí, justo “entre”, en donde aprendemos a conocernos, reconocernos y relacionarnos de otra forma, una más humana, dejando de ver al “otro” como un extraño o enemigo¹⁸.

¹⁸ Una de las más graves consecuencias que ha traído consigo el proyecto neoliberal es la(des)configuración de las relaciones humanas a partir del consumismo, la competitividad y la productividad produciéndonos como individuos desindividualizados, es decir, individuales sí, pero confeccionados bajo estándares normalizados que nos hacen incapaces de vincularnos desde nuestra propia singularidad aceptando y dejando que nuestras diferencias nos reúnan lejos de dividirnos (Skliar, 2003). En este orden de ideas, el otro deviene nuestro “enemigo” cuando se sale de la norma y entonces no queda otra opción más que encerrarlo por irrumpir el orden (Skliar, 2003). Este proceso de producción de alterización y normalización se ubica justo a finales del S.XVIII y principios del XIX y viene de la mano de la industrialización (Skliar, 2003) y de la necesidad de fabricar “cuerpos dóciles” y obedientes a sus fines. Para profundizar al respecto se sugiera la lectura de: Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila; Larrosa, J. y Skliar, C. (2001). (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia*. España: Laertes; Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Un breve recorrido histórico de la cárcel

El hombre, entendido como sujeto colectivo, social e histórico, crea las instituciones que conforman a la sociedad (Castoriadis citado en Frejtman y Herrera, 2010). Al ser una construcción social, éstas reflejan la idea que se tiene sobre la condición humana y los valores implícitos en las formas de conducir la vida de los otros. ¿Qué tipo de sociedad reflejan la prisión y sus formas de castigo? ¿Qué nos dice sobre el sentido que se tiene de lo humano las condiciones en que se mantiene encerradas a las personas en las cárceles? Como lo dice Giacomello, (2013), mirar las características de este tipo de instituciones (la estructura de su población, su organización y su funcionamiento) equivale a mirar y comprender a la sociedad de la que forman parte: qué, a quién y cómo se castiga, “*cuáles intereses se preservan mediante la criminalización de ciertas conductas y qué trato se les da a las personas acusadas de ponerlos en riesgo.*” (p.15).

Son numerosos los textos que hablan de las prisiones como un reflejo de la sociedad verticalizada, es decir, reflejan sus formas de interacción (desiguales) y sus relaciones de poder (asimétricas). Quizás uno de los ejemplos en los que más se revela esta condición es la ubicación, casi siempre periférica, de dichos centros adquiriendo, este distanciamiento geográfico, un significado simbólico (Daroqui, 2000) fuertemente instalado en el imaginario social: “ubicar lejos, distantes a los indeseables de la sociedad” (p.135), a la “basura social” (Cohen citado en Daroqui, 2002). No en vano en México se les llama “botes”¹⁹ a las cárceles, porque es donde se tira la basura, porque es el lugar donde deben de estar aquellos que son considerados menos que humanos, el desecho.

Lo anterior nos pone ante el siguiente cuestionamiento: ¿Qué reflejan las cárceles mexicanas? Sin duda, una de las respuestas más comunes es que reflejan un sistema de justicia y penitenciario fallido²⁰, ahora bien, ¿por qué se ha vuelto tan común dicho discurso?, ¿qué quiere decir que el sistema penitenciario se encuentre en crisis?

¹⁹ Palabra de uso coloquial que en México se utiliza para referirse a los “tachos” de basura.

²⁰ O será que, como bien lo expresa Foucault, funciona exactamente para lo que desde sus inicios fue programado: fracasar, es decir, el primordial propósito de la prisión nunca ha sido el de reintegrar al delincuente, sino el de administrar las ilegalidades para, así, ejercer dominio y control sobre la población (Citado en Cisneros, 2016), desempeñando un “papel central y determinante dentro del complejo sistema de poder [...]” (p.40).

De acuerdo con Cisneros (2014), ver y comprender el contexto histórico de la prisión, nos ayudará a tener más claridad sobre la denominada crisis penitenciaria, la cual responde a grandes acontecimientos que, sobre todo, son difundidos a través de los medios de comunicación (como motines, fugas, homicidios, actos de corrupción etc.) y muestran la laxitud y el debilitamiento en la forma de operación de dicha institución; acontecimientos que, al final de cuentas, no solo hablan de una institución, sino de una sociedad en crisis y de un Estado débil en su tarea de garantizar el cumplimiento de los derechos humanos para todo el conjunto societario.

La época moderna – marcada por tres fenómenos fundamentales: la industrialización, la economía capitalista, y la constitución de los estados-nación - se define desde tres cambios del orden social importantes: desde una sociedad de soberanía, a una disciplinaria y finalmente a una de gobierno; esto nos lleva a una cuestión fundamental: ¿Cómo gobernar a ese “*cuero de muchas cabezas*” identificado como población? De acuerdo con Foucault (2000), para dar respuesta a esta problemática se instalaron desde el siglo XVIII dos tecnologías de poder que, a pesar de que se superponen, no se excluyen mutuamente. La primera de éstas es la disciplinaria (anatomopolítica), la cual se centra en la producción de “*cueros dóciles*.” La segunda es la biopolítica, centrada en la vida y en el control de aquellos sucesos riesgosos que pueden “*producirse en una masa viviente*”. En otras palabras, este nuevo “*arte de gobernar*” se lleva a cabo por medio de vínculos entre el estado y la sociedad que cristalizan en estrategias para controlar, por un lado, el cuerpo y las instituciones y, por el otro, la población, los procesos biológicos y los mecanismos reguladores.

Siendo la racionalidad liberal la dominante en este nuevo periodo en la historia de la humanidad, encontramos que el arte de gobernar liberal, basado en la administración de la libertad, conlleva una relación problemática entre la producción de ésta y las fuerzas que amenazan con limitarla y destruirla. Es por esto por lo que libertad y seguridad se encuentran permanentemente en un estado de tensión. El par libertad-seguridad trae consigo la aparición de una “cultura del peligro” y con ello la idea de un “otro peligroso” de quien la sociedad necesita ser defendida; cobrando, de esta manera, sentido el gobierno de los otros en donde la ley aparece como el instrumento para garantizar la libertad, la policía como su técnica privilegiada (Giovine, 2012) y la prisión como el espacio en donde sólo hay lugar para ese “peligroso.”

Es bajo este contexto que surge en el siglo XIX la prisión - institución reguladora por excelencia – siendo una de sus finalidades la de asegurar las libertades de la población por medio del encierro de aquellos que representan una amenaza a la seguridad social. El desplazamiento del orden social ya mencionado (soberanía-disciplina-gobierno) instala un modelo de prisión fundado en tres pilares fundamentales: el aislamiento, la desterritorialización / reterritorialización en un nuevo espacio (panóptico) y la utilización del tiempo como instrumento de modulación de la pena (Daroqui, 2000). El modelo correccional - el cual hasta el día de hoy continua vigente y articula prácticas de los tres tipos de sociedades – se basa en un discurso re-socializador, re-insertador, y re-educador que justifica el encierro como el único modo de enseñar a los peligrosos “*cómo se debe de vivir en libertad*” (Daroqui, 2000, p.117).

Sin embargo, el pasaje, en el siglo XX, de la racionalidad liberal a la racionalidad neoliberal marcó a la prisión en dos sentidos. En un primer sentido, dio lugar a un nuevo sujeto de gobierno: el individuo activo en su propio gobierno y en la gestión de su propio riesgo (Rose, 2007) con lo que surge una “*nueva cuestión social*” caracterizada por la resignificación del desempleo como el resultado de la falta de habilidades de cada individuo para mantenerse dentro de los márgenes del mercado laboral. Una de las consecuencias principales de este cambio es la asociación (que hasta la fecha continúa funcionando como explicación del delito e inseguridad y como justificación del uso de la prisión) entre desempleo, pobreza, delito e inseguridad²¹; hecho que ha generado, en palabras de Cisneros (2014), un “círculo vicioso” reforzado por la alteración de la convivencia consecuencia de la inseguridad percibida por la población; lo que ha ocasionado:

Una mayor demanda de protagonismo policial y penitenciario. Esta demanda, en las actuales circunstancias favorece entre otros aspectos el aumento de los poderes discrecionales de la policía y el temor de los jueces a aplicar

²¹ En este punto vale la pena hacer una pausa para resaltar que si bien, existe una relación estrecha entre delito y pobreza (a la que se le suma el desempleo y la inseguridad), es de suma importancia no caer en explicaciones simplistas, pero sí que permitan, como lo expresa Cisneros (2014), comprender - sin estigmatizar a una clase social – el entramado complejo y profundo de relaciones que, en efecto, existe entre “deterioro socioeconómico de amplios sectores sociales y el enriquecimiento desmedido de otros con el aumento de los índices de violencia social.” (p.12).

medidas sustitutivas a la prisión y, por ende, la creciente importancia de la cárcel como el instrumento privilegiado. (p. 16).

Bajo este contexto, las reformas neoliberales en el ámbito penal y penitenciario se vieron reflejadas, en México, con la implementación en 1998 de la política de tolerancia cero²², la cual fue concebida como una política de limpieza del espacio público ante la inseguridad urbana (Wacquant, 2010). Esta política creada en Nueva York y exportada a Latinoamérica hacia finales de los noventa dio lugar a estados y sociedades que criminalizan la miseria. Este hecho, hasta el día de hoy, nos ha llevado a vivir (nos) y pensar (nos) como habitantes de un mundo fraccionado, escindidos entre los *“respectables (potencialmente víctimas) y los marginados peligrosos (potencialmente agresores).”* (Cisneros, 2014, p.19). Políticas y racionalidades que nos han llevado a vivir bajo un “lente binario” que nos divide entre buenos y malos, víctimas y delincuentes, normales y peligrosos; lente binario que nos hace creer que la cárcel es una salida (falsa) a la delincuencia e inseguridad, además de que afirma la identidad de exclusión del delincuente. (Cisneros, 2014).

La criminalización de la pobreza (Wacquant, 2010) es la respuesta del estado neoliberal a las condiciones de extrema pobreza en las que vive un amplio sector de la población conformado por aquellos que quedaron al margen del mercado laboral. Siguiendo al autor, la preocupación del estado por las consecuencias y no por las causas de la criminalidad ha llevado al encarcelamiento en masa y al hacinamiento extremo²³ en las prisiones, principalmente en América Latina²⁴; fenómeno que en México, según Bergman y Azaola (2007), se encuentra directamente relacionado con el endurecimiento de las penas y no con la detención de un mayor número de

²² Loic Wacquant (2010) en su libro *Cárceles de la miseria* define la política de tolerancia cero como una *“intolerancia selectiva”* (p.17) basada en la imposición discriminatoria, de ciertas leyes, sobre ciertas personas y ciertos sectores poblacionales. En consonancia con Wacquant, Cisneros (2014), plantea que una de las consecuencias de dicha criminalización – no fortuita – es la creación de un delincuente *“al que se le han creado y reforzado estereotipos y a los cuales se les teme sobremanera”* (p.19), lo que, a su vez, alimenta y e intensifica el círculo vicioso que privilegia el uso excesivo de la cárcel.

²³ Cabe señalar que el hacinamiento *per se* no constituye la única razón por la que resulta necesario buscar formas de transformar el sistema carcelario y de justicia, aunque se podría decir que es el factor que logró darle mayor visibilidad a dicha necesidad.

²⁴ De acuerdo con las estadísticas presentadas por Pilar Calveiro (2012) en su libro *Violencias de estado*, la tasa de población carcelaria para México aumentó del 98% en 1992, al 200% en el 2011. Los datos fueron tomados de la base de datos del International Centre for Prison Studies (ICPS). Elías Carranza (2009) en su libro *Cárcel y justicia en América Latina y el Caribe* presenta un análisis detallado sobre la sobrepoblación de las prisiones en esta región.

delincuentes peligrosos como lo muestra la realidad dentro de las cárceles y la violencia social en los países de Latinoamérica.

Bajo estas premisas, se hace pertinente cuestionarnos: ¿quiénes son las personas que habitan en las prisiones? Podríamos decir que, a partir de esta ola de reformas neoliberales se desata una “*demagogia punitiva*” (Cisneros, 2014) que desemboca en el desarrollo de un “*dispositivo de limpieza social*”, pues, como lo expresan los autores, sólo aquellas personas que no cuentan con los recursos para eludir la prisión terminan siendo encarceladas, con lo cual en los centros penitenciarios mexicanos no se encuentran “*los delincuentes que han cometido delitos más peligrosos, sino los pobres.*” (p.87).

El segundo sentido que marcó a la prisión dentro de la racionalidad neoliberal se encuentra en relación directa con el primero, ya que la criminalización de la pobreza, el encarcelamiento masivo y el hacinamiento reflejan la falacia del propósito “re-insertador” y “re-educador” de la cárcel ahora convertida en contenedor en donde depositar a los marginados y excluidos por ser incapaces de asegurar su propio éxito. Así, para el siglo XXI, junto con el surgimiento del par inserción-exclusión como el mayor problema social (Rosavallon, 2007), aparece el discurso sobre el fracaso y la crisis del sistema carcelario como un sistema que produce sujetos más degradados y reproduce situaciones violentas y delincuencia; por esto se hace evidente la necesidad de buscar alternativas a esta forma de gobernar que no hace más que producir reforzar la exclusión.

Como ya lo hemos dicho, la prisión y sus formas de castigo (Cisneros, 2014) son el reflejo de una sociedad que valoriza el encierro - entendido como la exclusión de los *peligrosos, pobres, otros* - como forma legítima de gobernar. Si bien, es cierto que con la política de *tolerancia cero* y la *criminalización de la pobreza* - ambas consecuencias de la racionalidad neoliberal - se hizo visible la falacia del objetivo re-adaptador de la prisión (González, 2011)²⁵ emergiendo, así, la necesidad de cuestionar la efectividad y utilidad de las sanciones penales; dichas críticas no han logrado poner en duda la noción de castigo social en sí misma (Cisneros 2014), ni las consecuencias que trae consigo “*el principio de intervención y tratamiento como terapia*

25 Más adelante se profundizará en la cuestión las ideologías “re” y su relación con la educación dentro de estos contextos.

curativa” (p.18) y se reducen, simplemente, a debatir las formas de las penas cayendo en un círculo vicioso de “*respuestas preconcebidas a los interrogantes que despertaría la presencia del crimen en la sociedad*” (Garland citado en Cisneros, 2014, p. 17), es decir, lejos de centrarse en una reflexión profunda acerca de los diversos factores sociales y económicos que influyen en la comisión de determinados *delitos*, se reducen a dar por sentado qué es la criminalidad, las formas cualitativas y cuantitativas que deberían adoptar las penas y quienes tienen el derecho de aplicarlas. (Garland citado en Cisneros, 2014), con lo que se continúa legitimando un poder claramente fallido.

La situación del contexto mexicano

Las prisiones mexicanas se encuentran, pues, enmarcadas bajo el contexto previamente descrito, “*atrapadas en un espiral sin fondo*”, resultado de una “*sociedad profundamente desigual*.” (Cisneros, 2014, p. 29). Es de público conocimiento que México, desde hace más de una década ha sido presa de un nivel de violencia sin precedentes, consecuencia de la famosa lucha contra el narcotráfico impulsada por el gobierno del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012). Una de las más graves consecuencias que ha traído consigo dicha situación, ha sido la legitimación ciudadana del uso de la cárcel como la mejor – y única – solución a la delincuencia y la inseguridad; aunque sabemos que esto solo ha desembocado en la culpabilización de sectores y grupos sociales específicos y en una falsa respuesta a problemáticas más profundas y estructurales como la pobreza y desempleo; de los cuales el Estado debería responsabilizarse con el desarrollo de políticas sociales.

Otra de las consecuencias de la guerra contra el crimen organizado ha sido la construcción de una representación de la prisión desde un imaginario colectivo que se alimenta de los medios de comunicación quienes, por medio de la nota roja (noticias o notas periodísticas relacionadas con muertes y violencia de los actos criminales), narrativas amarillistas e historias contadas desde la ficción (sobre todo en el cine y las series televisivas de carácter biográfico donde se engrandece la vida de los narcotraficantes, o religiosas y moralistas en donde se sanciona severamente a aquellos que rompen las normas sociales), contribuyen a sostener como

parte del círculo vicioso la centralidad de la prisión en una cotidianidad que se basa en la exigencia de mayor dureza y represión. (Cisneros, 2014).

A continuación, se hará una breve descripción de la situación actual de las cárceles y el sistema penitenciario mexicano.²⁶

Las cárceles en México

El sistema penitenciario mexicano se encuentra organizado por centros Municipales, Estatales y Federales. En total se cuenta con 431²⁷ de los cuales 13 son femeniles. Además, el Gobierno de la Ciudad de México tiene bajo la tutela de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la Ciudad de México (SSP) 13 reclusorios entre los que se encuentra el Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla. El total de la población penitenciaria a nivel nacional es de 227 mil 671 personas privadas de libertad (PPL) de las cuales 23% corresponden al Fuero Federal y 77% al Fuero común. El total de la población penitenciaria en los complejos bajo la responsabilidad de la SSP al 27 de marzo de 2020 es de 25,041 PPL de las cuales 23,730 son hombres y 1,311 son mujeres²⁸. La base de datos de la SSP muestra que la capacidad instalada de estos complejos es de 27,549. En la Tabla 1 se muestran los datos referentes a la población penitenciaria de la Ciudad de México en la última década:

²⁶ Dicha descripción se limitará a dar una idea general del contexto y funcionamiento de las prisiones en este país, pues el sistema penitenciario mexicano, como lo expresa Giacomello (2013), es un “mosaico de realidades distintas” a las que se le añade “la multiplicidad de legislaciones que existen, una por cada entidad federativa más una federal.” (p.195).

²⁷ Esto sin contar las 3 prisiones militares y el Complejo Penitenciario Islas Marías ubicado frente a las costas del Estado de Nayarit.

²⁸ Datos tomados de Subsecretaría de Sistema Penitenciario.
<https://penitenciario.cdmx.gob.mx/>

Tabla 1: Población Penitenciaria de la Ciudad de México al 27 de marzo de 2020

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	27/03/2020
POBLACIÓN	41,622	41,610	40,486	39,257	36,109	30,979	27,716	25,843	24,702	25,041
CAPACIDAD INSTALADA	22,453	22,453	22,453	22,540	27,549	27,549	27,549	27,549	27,549	27,549
SOBRE POBLACIÓN	85.37%	85.32%	80.31%	74.17%	31.07%	12.45%	0.61%	-6.19%	-10.33%	-9.10%

Fuente: Subsecretaría de Sistema Penitenciario. Gobierno de la Ciudad de México.

De acuerdo con lo recabado por Cisneros, podemos decir que son dos las mayores secuelas que la política de guerra implementada en el sexenio de Calderón ha dejado en el país. La primera de ellas fue el crecimiento de la población carcelaria la cual pasó de 182 mil 530 a 231 510 PPL. Este aumento sucedió sin que se aclarara que “fue resultado de muchas detenciones arbitrarias, de arraigos y violación de derechos humanos”. (Cisneros, 2014, p. 4).

El segundo efecto se encuentra relacionado con el control y funcionamiento de los centros penitenciarios, ya que estos llegaron a convertirse en “territorios en disputa” dentro esta contienda de enemigos difusos. Al mantener el control total sobre las prisiones, los cárteles cuentan con una fuente de ingresos monetarios y de recursos humanos para seguir en juego dentro de dicha lucha. De ahí que, hoy en día encontremos que los reclusorios se encuentran regidos por una de estas dos formas de mando:

- Autogobierno. En este caso, las PPL tienen en sus manos el control total del centro.
- Cogobierno. En este caso, el control de la operación y funcionamiento del centro se reparte entre el cártel al mando y las autoridades penitenciarias.

El autogobierno vuelve a atrapar a las cárceles y al sistema penitenciario dentro de otro círculo vicioso en el que la corrupción, la falta de personal y recursos, y la laxitud de las normas se convierten en causa y consecuencia. De esta manera, las condiciones internas de las cárceles, el hacinamiento y el autogobierno convierten a las cárceles en una incubadora de violencia, haciendo de la reinserción social una ficción, pues como lo afirma Zaffaroni (2015), “resocialización” y “deterioro” son términos incompatibles.

¿Podrá esta situación de deterioro constante y generalizado tener fin?

Si bien los datos recabados al 27 de marzo de 2020 reflejan una notable reducción de la sobrepoblación en los centros, resulta importante señalar que dicho suceso es reciente, no generalizable a todos los centros del país²⁹ y se encuentra relacionado con la reforma constitucional de 2008³⁰ con la que se restableció el sistema acusatorio y que, como lo señala Zepeda (2016), “implica quizá la mayor transformación del sistema de justicia en más de cien años.” (p.1). Con dicha reforma:

- Se establece el sistema penal acusatorio basándose en los principios de contradicción concentración, intermediación, continuidad y presunción de inocencia (Zepeda, 2016). Con esto se busca, sobre todo, disminuir el uso – excesivo - de la prisión preventiva; práctica cuya consecuencia más grave ha sido la sobrepoblación y el hacinamiento.
- Se modifica el artículo 18 constitucional explicitándose la reinserción social como el fin de la pena. En el año 2011 el artículo se reformó nuevamente para incorporar los derechos humanos como base de la reinserción. (Giacomello, 2013).
- El artículo 18 constitucional señala que:

el sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley. Las mujeres compurgarán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto.³¹

De acuerdo con el reporte realizado por Solís, De Buen y Ley (2012) para México Evalúa-Centro de Análisis de Políticas Públicas, las cárceles mexicanas no están cumpliendo con su propósito, el cual, como vimos se encuentra claramente definido en el artículo 18 constitucional: “Lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir”, lo

²⁹ Para el caso de la Ciudad de México ver el Anexo 1 en el apartado de anexos.

³⁰ La aplicación de la reforma ha sido paulatina, pero fue en el 2016 cuando, finalmente, entró completamente en vigor. Para más información acerca de la reforma y su impacto consultar Zepeda, G. (2016). Avance y seguimiento de la operación del Nuevo Sistema de Justicia Penal de Corte Acusatorio en México. En Carbonell, M., Ferrer Mac-Gregor, E., Pelayo, C. y Zepeda, G. *La Nueva Justicia Penal*. México: Centro de Estudios Carbonell.

³¹ <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10553>

cual se debe lograr respetando los derechos humanos, el trabajo, la educación, la salud y el deporte. Las condiciones de deterioro y degradantes que producen enormes efectos negativos sobre las personas detenidas, han alejado a las cárceles de su función como “generadoras de agentes transformadores del medio que los llevó a perder la libertad” (García, Vilanova, del Castillo y Malagutti, 2007, p.1) y las ha reducido, en cambio, a *contenedores sociales*. Esto nos lleva a afirmar que el sistema penitenciario mexicano se encuentra en crisis. Lo cual se puede ver reflejado en el aumento que ha tenido la población penitenciaria en el país desde 1996 (Bergman y Azaola, 2007) y que lleva consigo un fuerte problema de sobrepoblación. Más aún, como ya se ha dicho, el gobierno de Calderón desató una guerra que hundió al país entero en una violencia sin igual, enfrentamiento que, un sexenio después, con el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto, siguió mostrando sus terribles y devastadoras consecuencias³².

Ahora bien, hemos revisado las características inherentes al sistema penitenciario mexicano, a decir en pocas palabras, la violencia, la corrupción, la arbitrariedad y, en la mayoría de los casos, el autogobierno o cogobierno; ¿son estas las características que distinguen a una institución que mantiene el dominio – total – sobre hombres y mujeres que la habitan? Las cárceles de México, ¿podrían considerarse instituciones totales?³³

Si bien la respuesta parece acercarse más a un no, podríamos decir que la cárcel mexicana posee algunas características típicas de las instituciones totales en la medida en que obstaculiza las interacciones con el exterior. No obstante, sus particularidades no nos dejan hablar de “una correspondencia estricta” (Leal, González y Quirarte, 2015) con dicho concepto. La cotidianeidad de dichos establecimientos se explica de forma más certera desde lo que Luis Mora (2014) plantea como la coexistencia del modelo penitenciario y el modelo disciplinario. Michel Foucault en su conocida obra *Vigilar y Castigar*, describe las características de cada modelo de

³² Por solo nombrar algunas de ellas nos encontramos con el caso de los 43 desaparecidos de la escuela normal de Ayotzinapa y las miles de fosas clandestinas que, hasta el día de hoy, se siguen encontrando por toda la república.

³³ Erving Goffman define de forma clara y precisa como institución total a todo lugar que tiene tendencias absorbentes o totalizadoras y que se encuentran simbolizadas “por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de los miembros, y que suelen adquirir forma material: puertas cerradas, altos muros, alambre de púa, acantilados, ríos, bosques o pantanos.” (p.18). Otra de las características centrales de este tipo de instituciones es “la ruptura de las barreras que separan de ordinario” aquellas actividades que forman parte del “ordenamiento social básico” de todo individuo y que suelen realizarse “sin un plan racional amplio” como lo son dormir, jugar o trabajar. (p.19).

castigo:

1. El modelo penitenciario toma como objeto – central – de castigo al cuerpo. Dentro de este modelo, el suplicio es la forma – exclusiva – que toma la pena de los condenados.
2. El modelo disciplinario toma como objeto – central – de castigo el control minucioso de un cuerpo al que se pretende convertir en dócil basándose en la categorización binaria normal-anormal (Mora, 2014).

Dentro de su misma línea de análisis, Foucault ilustra la forma en que, entre la mitad del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se da el pasaje de un modelo a otro, proceso con el cual “el cuerpo en tanto receptáculo del dolor y la pena pierde centralidad, ya no se busca el dolor como medio de control, sino la disciplina sobre el espíritu.” (Mora, 2014, p.36). No obstante, esto no sucede así para las cárceles de la Ciudad de México. Dentro de estas instituciones nos encontramos con que el cuerpo “sigue siendo el objeto de la pena” (Mora, 2014, p.23). En las cárceles mexicanas el suplicio se sigue haciendo presente a cada instante, a manera de malestar, de “dolor que se genera al cuerpo” (p.39) y que se inflige, según Mora (2014), “desde las condiciones de incomodidad y malestar más básicas y cotidianas” (p.40) como la comida, la falta objetos de higiene personal o camas para dormir, el frío, la inseguridad y extorciones, el espacio, la falta de atención médica y, como lo vimos en el apartado anterior, la falta de atención a las necesidades específicas de las mujeres presas entre otras. Mora enfatiza que para el sistema penitenciario mexicano “el encierro no es suficiente” (p. 43) y siempre estará acompañado de suplicios – menores o extremos.

Por otra parte, nos encontramos con el poder disciplinario el cual busca, en todo momento, ejercer un “control minucioso de las operaciones del cuerpo” (p.53). Control que, dada la especificidad del sistema mexicano: a) ausencia de condiciones estructurantes; b) una laxa aplicación de las normas; c) la existencia simultánea de jerarquías formales e informales; y d) una inspección y vigilancia que no pertenece exclusivamente a los custodios, sino que puede ser aplicada también por las personas presas y demás personal de los centros, hacen que hablar de disciplina en estos espacios resulte un exceso (Mora, 2014). El control aquí pasa por otro lado, sucede de otra forma: a través de las rutinas. (Mora, 2014). Siguiendo al autor, este tipo de mecanismo de poder se caracteriza por:

- Permitir una “individuación descendente” desde la cual se puede distinguir a los “buenos” presos, los “problemáticos”, los “vagos” o que no hacen nada, los “aplicados” o que cumplen con todo lo que pide la institución etc.
- Moldear y/o normalizar a las personas privadas de libertad. Las rutinas facilitan el apego a ciertas normas y códigos de conducta, motivo por el cual se hace normal “que en la cárcel un sujeto se envíe más, se especialice.” (Mora, 2014, p. 55).
- Marcar espacios y tiempos ya sea imponiendo, o congelando ciertas dinámicas de interacción. Normalizan desde una intencionalidad que refuerza el poder de ciertos grupos en detrimento de otros.

En definitiva, al hablar del Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla en particular y el resto de los centros penitenciarios del país en general, nos encontramos con dos formas de castigar que operan de forma simultánea, organizando la vida cotidiana de la prisión e influyendo en el proceso de objetivación-subjetivación de las mujeres encarceladas. Dos lógicas de castigar que, lejos de lograr cierta forma de reintegración social, traen consigo graves efectos sobre la identidad, entendida como la concepción sobre sí misma que una persona construye a lo largo de su vida.

Es así que, la búsqueda de alternativas que posibiliten reformar tanto el sistema penitenciario en particular, como el sistema de justicia en general resulta urgente. Dichas alternativas deben de orientarse en el cambio a un sistema democrático, inclusivo y justo; que permita la transformación de la sociedad extra e intramuros, siendo ésta última la que sufre las mayores consecuencias de un sistema en crisis. Al hablar de la transformación del sistema penitenciario, Solís, de Buen y Ley (2012) expresan que éste debe ser un lugar en el que las personas privadas de libertad “verdaderamente obtengan las herramientas necesarias para reinsertarse a la sociedad al final de su condena” (p.7) y mencionan el mejoramiento y la institucionalización de programas para la reintegración y la profesionalización del personal (entre otros) como elementos claves para lograr el cambio. Ç

¿Y las mujeres presas...?

Lo hasta aquí revisado nos deja con una idea más clara del surgimiento, objetivo, organización y funcionamiento de la prisión. Mirar por la ventana desde la discusión académica nos permite comprender quienes son aquellos sujetos que se encuentran encarcelados y por qué. Sin embargo, nos queda una cuestión por resolver: ¿Y las mujeres presas? ¿Qué lugar ocupan dentro del sistema penitenciario y de justicia? ¿Y las mujeres presas? ¿Por qué, durante décadas, pareció haber sido olvidadas de los estudios sobre las prisiones, de las encuestas y demás informes que pretenden dar luz sobre las condiciones de las PPL? ³⁴

¿Y las mujeres?, se titula este apartado para dar cuenta del papel que ocupan dentro de este entramado de relaciones y juegos de poder que es la prisión. Como ya se ha dicho, la cárcel es un reflejo de lo que una sociedad valora y prioriza; de sus formas de interacción. ¿Qué pasa, entonces, si miramos por la ventana de las cárceles de mujeres? Lo que veremos es que estos lugares al actuar como un “espacio-destino de las relaciones de poder que moldean la sociedad y en la cual habitan aquellos elementos que se encuentran en los sectores sociales que detentan menos poder” (Giacomello, 2013, p.177), reproducen y profundizan las desigualdades, violencias e injusticias que las mujeres viven día con día dentro de sociedades patriarcales como lo son las latinoamericanas.

A continuación, nos centraremos en ilustrar la situación de las mujeres en reclusión, quienes en su condición de mujer, concretan social e individualmente las prisiones de todas, ellas viven real y simbólicamente, en el extremo de su realización, un cautiverio (Lagarde, 2014); para esto nos valdremos del estudio *Género, drogas y prisión: Experiencias de mujeres privadas de su libertad en México* de Corina Giacomello y el informe *Contextos de Encierro en América Latina: una lectura con perspectiva de género* elaborado por el CELIV.

³⁴ Solo recientemente se ha comenzado a dar visibilidad a las condiciones de las mujeres que han sido privadas de su libertad. Un ejemplo de ello es la presentación en noviembre de 2018, en la Ciudad de Buenos Aires, del informe *Contextos de Encierro en América Latina: una lectura con perspectiva de género* por parte del Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Seguridad y Violencia (CELIV). Dicho informe resulta novedoso ya que se enfoca, exclusivamente, en explorar la situación de las mujeres privadas de su libertad en la región. Para tener acceso al informe, consultar: <http://celiv.untref.edu.ar/contenidos.html>. En el caso de México, de acuerdo con Giacomello (2013), el libro *Mujeres Olvidadas* de Elena Azaola y Cristina José Yacamán (1994), es el primero y único que describe detalladamente la situación de las mujeres privadas de libertad.

Uno de los principales problemas de las mujeres que se encuentran en reclusión ha sido su invisibilidad, consecuencia, por un lado, de representar una minoría dentro de la población penitenciaria - las mujeres representan a nivel mundial el 6.8% de las personas en reclusión³⁵. Y, por el otro, de haber sido convertidas en “una especie de sujetos ausentes, no visibles” (Azaola y Yacamán citado en Giacomello, 2013, p. 179) por un sistema penitenciario que, siguiendo a las autoras, refuerza una construcción de género que “mantiene las desigualdades sociales que resultan en desventajas para las mujeres”. (p.179). Un ejemplo de cómo las desigualdades que las mujeres viven extramuros se trasladan a la vida intramuros, es la forma en que éstas se han ido insertando al mercado laboral. Desde una posición de “material de segunda”, de “desechables” (Giacomello, 2013), su potencial productivo se aprovecha menos y se concentran más a “empleos de subsistencia y mayor vulnerabilidad en el sector informal de la economía” (p.49).

En palabras de Amorós, “las mujeres acaparan los mejores boletos de los trabajos en las peores condiciones”. (Citado en Giacomello, 2013, p. 50). La inserción en el mercado laboral, lucha de los movimientos feministas que muchas veces dice haberse ganado, en realidad se ha convertido en una situación que ha hundido a las mujeres, sobre todo de los sectores marginales, en situaciones de mayor vulnerabilidad y discriminación. Esto sumando a la idea de que su tarea por excelencia es el cuidado de los hijos, ha dado como resultado que las mujeres se enfrenten a:

- Una doble jornada laboral ya que no se desligan de su papel de “cuidadoras”. En el caso de México, las mujeres dedican casi cinco veces más al trabajo no remunerado y tres veces menos al remunerado. (Giacomello, 2013).
- Mayor vulnerabilidad y precariedad. En las sociedades latinoamericanas, las mujeres y los niños “suelen ser los más afectados por la precariedad del trabajo y la escasez de oportunidades en la economía formal”. (Giacomello, 2013, p. 52).

De esta manera, los obstáculos a los que se enfrentan dentro del mundo laboral, así como las pocas oportunidades que se les ofrecen dentro de la economía formal lleva a las mujeres, en muchos casos, a optar por formas ilegales de subsistencia. Sin embargo, aún dentro de estas alternativas prevalecen las desigualdades por razones de género; la situación de desventaja de las

³⁵ Giacomello, C. (Marzo de 2016). La Ley Nacional de Ejecución de Sanciones Penales con perspectiva de género. *Dfensor. Revista de Derechos Humanos*, XIV (3), 17-21.

mujeres detenidas no inicia con su ingreso a la prisión, sino que comienza antes, convirtiéndose en la regla de vidas marcadas por la pobreza, la falta de oportunidades educativas y la violencia en sus múltiples formas. En palabras de Giacomello (2013), las mujeres se insertan en el ámbito delictivo desde

roles subalternos que las expone a las acciones de los servicios policiales y a un trato discriminatorio. Es común que las mujeres sean acusadas de complicidad, encubrimiento o simplemente asuman culpas para proteger a sus hijos, parejas, hermanos. En estos casos las mujeres tienden a ser sentenciadas más rápidamente y a mayores penas por no tener el mismo acceso a la justicia que los hombres. (p.178)

Ahora bien, ¿cómo viven las mujeres dicha desventaja una vez que ingresan a este lugar? Ya sabemos que la cárcel más que un lugar de castigo es un lugar de sufrimiento que violenta y despersonaliza a los sujetos que las habitan. En el caso de las mujeres, el encierro y el estar presa se viven de forma distinta.

En primer lugar, las mujeres, a diferencia de los hombres, no sólo se encuentran presas, sino, que además de estar presas, son mujeres y debido a esto viven una doble estigmatización. La mujer presa “representa para el imaginario social a la anti-mujer [...] la que traicionó ese mandato social de género que la naturaliza como buena, abnegada, sumisa y altruista.” (Nari et al, 2000, p. 62). Según Giacomello, las corrientes criminológicas más importantes del siglo pasado han tenido un importante papel en la construcción del prototipo de mujer delincuente, mismo que sigue vigente hasta el día de hoy. Según estas teorías la mujer delincuente es mirada como una “transgresora del orden natural de las cosas”, mientras que la buena mujer es aquella que mantiene “una actitud de castidad, sumisión y apego irrestricto a las normas penales y sociales.” (p.16). Siguiendo a la autora, encontramos que las mujeres que de alguna manera violan las normas – sociales y morales - cruzan dos “umbrales prohibidos”:

1. La ley. Cruzar este umbral implica responder con un castigo penal.
2. Las normas sociales. Traspasar este segundo umbral trae consigo consecuencias de mayor importancia: cometer un delito equivale a invadir el espacio público, el cual pertenece a los hombres, pero no solo eso, sino que violan las cualidades que corresponden – o deberían corresponder - a las mujeres: docilidad, invisibilidad y privacidad. Más aún, ser un

delincuente que, además, es mujer implica invariablemente resaltar y señalar su “anormalidad como mujer-madre (real o en potencia)” (p.45), destino al parecer único de toda mujer.

Atravesar lo prohibido conlleva doble sanción ya que además de exigirles pagar – ante la sociedad – por el daño causado, resulta imperante asegurarse de que no olviden cuáles son las puertas por las que, por su condición de mujeres, no deben pasar. Doble dominación, una por parte de la sociedad patriarcal que las mantiene en cautiverio al privarlas de *autonomía vital, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir sobre los hechos fundamentales de sus vidas y del mundo* (Lagarde, 1990, p.23) para cumplir con su rol femenino, y otra por parte del sistema penitenciario que funciona bajo una lógica patriarcal del poder; bajo ésta, el sistema termina reproduciendo los estereotipos, las desigualdades y las exclusiones a las que las mujeres han sido sometidas por años en la sociedad extramuros.

En segundo lugar, el abandono suele ser más común en las mujeres privadas de su libertad. Como lo expresa Giacomello, el mayor peso de la doble pena impuesta a las mujeres se encuentra en la sanción moral, la cual es primero impuesta por la familia y después ampliada por la administración de los centros (la cual suele ser más estricta en los femeniles). Esta sanción se encuentra permeada por creencias de género que hacen – casi – imposible poder perdonar a este tipo de mujeres, con lo que el abandono se convierte en “parte del castigo que se merece pagar” (Giacomello, 2013, p. 46); cuestión que, en cambio, no suele observarse en los centros varoniles, en donde es común ver largas filas de mujeres (esposas, madres, novias, hijas etc.) esperando pasar a la visita familiar y/o íntima. He aquí el doble castigo para las mujeres presas, quienes tienen que pagar el hecho de no apegarse a su condición de mujer estando presas, y al salir quedar estigmatizadas como malas, en un mundo que constituye a las mujeres como entes del bien, y cuya maldad es imperdonable e irreparable. (Lagarde, 1990, p.89).

Por último, las condiciones físicas y materiales de los centros femeniles no responden a las necesidades específicas de las mujeres; con lo cual la “ceguera de género” que caracteriza al sistema penitenciario “se convierte en discriminación de género”³⁶ (Giacomello, 2013),

³⁶ De acuerdo con la autora, la discriminación de género puede llegar a convertirse en “discriminación acumulada” cuando se entreteje con otras necesidades específicas de grupos particulares como las adolescentes las adultas mayores, las extranjeras y los niños y niñas en reclusión.

profundizando aún más la situación de desventaja ya descrita. De acuerdo con Giacomello (2013) y el informe del CELIV, estos son algunos de los elementos que suelen caracterizar a las cárceles de mujeres tanto en México como en América Latina:

1. Falta de centros que sean exclusivamente para mujeres. La mayoría de los centros que, en efecto, son destinados solo a esta población, no cuentan con las instalaciones adecuadamente acondicionadas para atender sus necesidades particulares (educativas, médicas y laborales). Existen, en cambio, un mayor número de centros mixtos, lugares que tampoco hacen caso de sus necesidades específicas; además, “sufren menores oportunidades de capacitación educación, recreación y salud”, pues se da preferencia a la población varonil. En lo que se refiere a las actividades y ofertas laborales que se ponen a su disposición (tanto en los centros femeniles, como en los mixtos), como cocina, corte y confección, estética y limpieza entre otras, reproducen y refuerzan los roles de género. Si bien, la existencia de centros mixtos puede “favorecer que las mujeres sean alojadas cerca de su domicilio” (Giacomello, 2013), resulta urgente que se lleve a cabo la construcción de suficientes centros femeniles en donde se pueda atender al 100% las necesidades específicas de dicha población, manteniéndolas lo menos alejadas posible de sus lugares de residencia. La Tabla 3 se muestra para ejemplificar la situación de Argentina, Chile y México en relación con la falta de centros para mujeres.

Tabla 2: Cantidad absoluta y relativa de centros de detención según tipo

	CENTROS DE DETENCIÓN*				% de población carcelaria femenina en relación al total de población carcelaria**
	Varones	Mujeres	Mixtos	Total	
Argentina	228 78,6%	33 11,4%	29 10,0%	290 100%	4,2% (2016)
Chile	50 54,3%	5 5,4%	37 40,2%	92 100%	8,9% (2018)
México	312 80,2%	15 3,9%	62 15,9%	389 100%	5,2% (2018)

Fuente: Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Seguridad y Violencia (CELIV).

2. El trato diferencial que regula el régimen de las visitas íntimas. (Giacomello, 2013). De acuerdo con la autora y el CELIV, los centros penitenciarios femeniles suelen ser más estrictos cuando se trata de conceder el derecho a la visita íntima. Ya sea que se les exija someterse a distintos estudios médicos, usar algún tipo de método anticonceptivo, y/o comprobar el lazo conyugal o de convivencia con su pareja, la práctica del derecho sexual de las mujeres detenidas se ve, constantemente, minada u obstaculizada como resultado de “controles formales e informales basados en visiones estereotipadas y discriminatorias” (Giacomello, 2013, p.183). En lo que se refiere al caso específico de México, cada entidad y cada centro maneja sus propias políticas con lo que nos podemos encontrar con una amplia gama de situaciones, ejemplo de ello es que en algunos estados las mujeres se ven obligas a llevar a sus hijos y/o hijas con ellas, pues no se cuenta - o no se quiere prestar – con servicio de guarderías³⁷.

3. El trato diferencial que regula el régimen de las visitas familiares. (Giacomello, 2013). Como ya se mencionó, las mujeres en reclusión se encuentran más sujetas al abandono, con lo que suelen recibir menos visitas que los hombres. Según Giacomello, algunos de los factores que influyen en dicha situación son: a) muchas de las personas en reclusión provienen de familias con escasos recursos por lo que tanto la distancia que hay entre el centro y el lugar de residencia de los familiares, como las prácticas corruptas (como exigir dinero por dejar pasar a las visitas o algún tipo de prenda u objeto) inherentes a los penales, muchas veces dificultan la visita; b) el cambio inesperado y abrupto de la situación de las mujeres en reclusión, es decir, de “proveedora de cuidados” a “criminal”, junto con la doble sanción que esto conlleva, suele ser motivo de un mayor aislamiento por parte de los familiares, quienes viven entre “la pena y la vergüenza que acarrea tener una madre o una hija en prisión, y que se convierte en un distanciamiento mayor.” (Giacomello, 2013, p.185).

³⁷ Otra de las particularidades del encierro en las mujeres son los hijos. El tema de las relaciones entre madres, padres y menores es complicado y complejo, y no se abordará en este estudio. Sin embargo, solo señalaremos que la mayoría de las investigaciones no han logrado llegar a establecer un consenso acerca de la pertinencia de que los niños vivan con sus madres en prisión y hasta qué edad. (Giacomello 2013). En América Latina nos encontramos con situaciones diversas: en países como Perú, Chile, Costa Rica y México sus normativas sobre el cumplimiento de la pena permiten que los niños permanezcan con sus madres hasta los tres años, por su parte, Argentina y Paraguay lo extienden hasta los cuatro años. (CELIV, 2018).

4. El aumento de la tasa de la población de mujeres en reclusión. Según los datos recabados por el CELIV; Giacomello (2016) y Wasmley (2017), la tasa de población mundial de mujeres encarceladas pasó del 5.4% en el año 2000 al 6.8% en el 2017. Para el caso particular de México el aumento fue del 4.4% en el 2000 al 5.3% en el 2015. Dicho fenómeno obedece tanto, a la mayor implicación de las mujeres en delitos contra la salud (drogas), como al endurecimiento de las penas relacionadas a los mismos, ambos fenómenos globales originados a finales de los años noventa. Lo más importante de esta situación, es que las mujeres detenidas por dichos ilícitos pertenecen a los niveles más bajos de las redes del narcotráfico reforzándose y reproduciéndose su papel de “material de segunda” y haciéndolas más vulnerables al poder punitivo del Estado.³⁸ (Giacomello, 2013; Ojeda, 2013; CELS, 2011; Azaola, 1995; CELIV, 2018; Colanzi, 2018; Bustamante, C.N. et al., 2019; Noy y Lacaño, 2020).

Lo hasta aquí descrito nos ha permitido tener una imagen más clara de la situación por la que atraviesan las mujeres privadas de libertad en México y América Latina; invisibilización, doble estigmatización, doble sanción y abandono son solo algunos de los efectos, solo por el hecho de ser mujer, juzgadas ante los ojos de un sistema diseñado para hombres, fundando en “ideas estereotipadas sobre las mujeres que infringen la ley” (Giacomello, 2013) y que refuerza “los elementos de dominación masculina arraigados en las relaciones patriarcales.” (Giacomello, 2013, p.177). Dicho esto, y a manera de cierre, examinaremos brevemente quienes son las mujeres que se encuentran privadas de su libertad dentro del sistema penitenciario mexicano.

¿Quiénes son las mujeres privadas de su libertad en México?

En el apartado anterior hemos dado cuenta de las características que definen al sistema penitenciario en México. A dichas características – sobrepoblación, violencia, corrupción y falta de recursos – se le suman, en el caso de los centros femeniles, las creencias y los valores

³⁸ Para un análisis completo sobre la cuestión de los delitos contra la salud y su relación con las mujeres, consultar Giacomello, C. (2013). *Género, drogas y prisión: experiencias de mujeres privadas de su libertad en México*. México: Tirant Lo Blanch y Chaparro, S. y Pérez, C. (2017). *Sobredosis carcelaria y política de drogas en América Latina*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, De Justicia.

patriarcales que, en palabras de Giacomello, “inciden en cada momento de su funcionamiento” (p.44). Ya sabemos que las mujeres que delinquen “merecen” un doble castigo; que resulta “imperdonable” el hecho de que se hayan atrevido a violar su naturaleza, sin embargo, ¿quiénes son las mujeres recluidas en los centros femeniles de México? En primer lugar, las mujeres que se encuentran en reclusión no lo son por ser las delincuentes “más peligrosas”. Si bien es cierto que en épocas recientes la población femenina ha aumentado debido al involucramiento de las mujeres en delitos de drogas, en general las mujeres detenidas se encuentran acusadas de cometer crímenes no violentos como el robo sin arma de fuego. Más aún, tanto la comisión de delitos contra la propiedad, como el ejercicio ilícito de la prostitución, la mayoría de las veces se encuentran relacionados “con la búsqueda de recursos para financiar el consumo de drogas e incluso el de la pareja.” (Giacomello, 2013, p.100). La tabla 4 muestra los tipos de delitos más comunes en las mujeres.

Tabla 3: Tipo de delito cometido por mujeres en contextos de encierro en México

CARACTERÍSTICAS	Género	México
Llevaba arma de fuego	Mujer	10%
	Varón	22%
Hubo daños físicos	Mujer	42%
	Varón	35%
Más participantes en el delito	Mujer	76%
	Varón	53%

Fuente: Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia (CELIV).

Hay que mencionar, además, que en mucho de los casos las mujeres suelen ser acusadas de haber fungido como cómplices, por haber encubierto a algún familiar o conocido (por lo general hombre) o, como lo expresa Giacomello (2013), simplemente asumen culpas para proteger a sus hijos, parejas o hermanos, haciéndose visible cómo el papel de cuidadoras las lleva a aceptar hasta las más terribles consecuencias de actos ajenos. Lo cual refleja su condición de oprimida, según Franca Basaglia, la mujer como ser de otros (citada en Lagarde, 2014).

En el caso específico del feménil de Santa Martha encontramos que las mujeres han sido sentenciadas, procesadas o ejecutoriadas por los siguientes delitos³⁹:

1. 43.95% robo
2. 20.11% contra la salud
3. 11.82% otros
4. 9.38% privación ilegal de la libertad
5. 8.24% homicidio
6. 2.73% lesiones
7. 2.63% sexuales
8. 1.14% portación de arma de fuego.

Por último, la Tabla 5 nos permite concluir que la mayoría de las mujeres en reclusión no se caracterizan por trayectorias delictivas de larga data.

Tabla 4: Trayectoria delictiva de las mujeres en contextos de encierro en México.

TRAYECTORIA DELICTIVA		Género	México
Condena por otro delito anterior		Mujer	10%
		Varón	35%
Estuvo en un centro de menores		Mujer	3%
		Varón	10%
Tuvo alguna vez en su vida armas en la mano		Mujer	12%
		Varón	44%
Edad Primera Detención	Media	Mujer	30
	Mediana		27
	Media	Varón	28
	Mediana		25

Fuente: Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia (CELIV).

³⁹ Datos recabados de la SSP al 2010 por Giacomello (2013). En la página web de la SSP no se encuentran datos actualizados por tipo de delito para las mujeres.

En lo que se refiere al perfil de estas mujeres, según los datos recabados por Giacomello (2013) y el CELIV (2018) se puede afirmar lo siguiente:

1. La mayoría de ellas son jóvenes. La edad media predominante oscila entre los 18 y los 35 años.
2. Proviene de niveles socioeconómicos bajos o muy bajos.
3. Cuentan con niveles de escolaridad bajos. Por lo general solo llegan a completar la secundaria.
4. Proviene de núcleos familiares desestructurados. La mayoría de las mujeres han vivido infancias hostiles caracterizadas por la desvinculación temprana de los hogares o procesos de socialización dentro de entornos familiares violentos, y con antecedentes penales en el 30% de los casos.
5. El 51.2% de ellas ha sufrido abuso sexual y el 40% ha vivido en situación de calle en algún momento de sus vidas.
6. La mayoría se insertó al mercado laboral de forma temprana, generalmente entre los 8 y los 14 años edad y sufrió experiencias de explotación infantil. La mayoría contaba con trabajo antes de la detención, por lo general dentro la economía informal.
7. Suelen presentar problemas de autoestima, embarazos tempranos, relaciones afectivas problemáticas, parejas violentas con problemas de adicciones y que las explotan tanto laboral, como sexualmente.
8. El 83% de las mujeres privadas de su libertad son madres⁴⁰.

A partir de un estudio realizado en distintas cárceles de la Ciudad de México, el Estado de México y el Estado de Morelos, Marcelo Bergman y Elena Azaola (2007), llegaron a la conclusión de que, dentro del sistema penitenciario mexicano, sólo aquellas personas que no cuentan con los recursos para eludir la prisión terminan siendo encarcelados. Sin duda alguna, lo mismo podemos inferir a partir de los datos que hemos presentado. ¿Quiénes habitan los centros femeniles del país? Indudablemente lo hacen mujeres con trayectorias de marginación que

⁴⁰ Resulta importante señalar que el sistema penitenciario y de justicia no cuenta con un registro completo y detallado de cada centro penitenciario del país. Dicha situación refleja el desinterés por parte de las autoridades por recabar y sistematizar la información (Giacomello, 2013) y convierte a las prisiones en verdaderas cajas negras.

parecen hacerse interminables.

Por último, resulta importante señalar que la Ley Nacional de Ejecución de Sanciones Penales aprobada en el 2016 constituye un avance significativo ya que incorpora la cuestión de los derechos humanos de las mujeres en reclusión. Con ello, México adhiere a lo propuesto por las Reglas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de las Reclusas y Medidas no Privativas de Libertad para las Mujeres Delincuentes, conocidas como las Reglas Bangkok. Las Reglas Bangkok, aprobadas en el 2010, constituyen una serie de lineamientos orientados a atender las necesidades reales y específicas de las mujeres en reclusión. Entre otras cosas:

insisten en que deben adoptarse medidas alternativas a la pena privativa de libertad sobre todo para las mujeres madres [...] hacen hincapié en la necesidad de fomentar el mantenimiento de las relaciones familiares y de mantener a las mujeres en centros cercanos a su domicilio. Proponen herramientas para ofrecer una atención integral a las mujeres en prisión, que tome en cuenta su historial, las circunstancias del delito y sus responsabilidades como madres, así como los problemas de salud mental que pueden derivarse de situaciones anteriores de abuso exacerbados por la reclusión. (Giacomello, 2013, p. 192).

En definitiva, la aprobación de dicha Ley, así como su adhesión a la perspectiva de género planteada por las Reglas Bangkok representa un avance significativo, puesto que se están tomando en consideración “los derechos propios de las mujeres que viven en reclusión y de la atención a sus necesidades específicas.” (Giacomello, 2016, p. 21). Si bien, ahora, materializar lo prescrito en la Ley representa desafío, contar con ésta como “una herramienta sólida basada en los derechos humanos y en la perspectiva de género” (Giacomello, 2016, p. 21), refleja una primera batallada ganada en la lucha por la igualdad y la dignidad de las mujeres privadas de su libertad. Mirar por la ventana, pues, para ver que no todo está perdido.

1.2 Consecuencias del encierro

A partir de lo descrito en la sección 1.1, se puede concluir que la cárcel tanto en México, como en la mayoría de los países de Latinoamérica es una “máquina trituradora de experiencias (Cisneros, 2014), un lugar que produce subjetividades femeninas profundamente oprimidas. A esto se añade, además, la condición de *discriminación acumulada* que como vimos se ha convertido en condición inherente de las mujeres en reclusión. Muchos son los testimonios de mujeres privadas de libertad o excarceladas que expresan que estar en una prisión, encerrada, ha sido lo más doloroso que han tenido que vivir; ha sido una experiencia que te hace “*pisar fondo*”, que te hace sentir que “*tu vida se acabó*”; que el tiempo vivido no ha servido para nada:

[...] ¿Qué he hecho de mi vida? Llevo 13 años en la cárcel y, ¿qué he hecho? ¡Nada! Digo, ¡no manches! Y ya me voy a dar una sacudida y salgo con toda la actitud, pero algo pasa y digo ¡ay no!, se me olvida que esta es mi realidad, ¿qué vas a hacer con esto? Una cosa es lo que quieres y una cosa es la realidad [...] Te podría decir que ahorita me siento así como que un poco derrotado. (Testimonio de una de las chicas privadas de libertad de Santa Marta Acatitla)

Las condiciones de vida de las mujeres que por alguna razón han caído presas, los malos tratos a los que son sometidas día a día, las humillaciones interminables, las injusticias insostenibles, son situaciones que interpelan; situaciones que ningún ser humano debería vivir. De acuerdo con Nari et al. (2000), estar dentro de una prisión “pagando” por un delito implica mucho más que la mera privación de la libertad, ya que para alcanzar su supuesto objetivo de “rehabilitar” o “resocializar” a la persona detenida - que es lo que marcan las leyes a las prisiones - “se ejerce tanta violencia que es imposible separar el encierro que se ha impuesto como castigo del degradamiento y la desestructuración de ese ser que se enuncia querer rehabilitar.” (p. 25). ¿Cuáles son las consecuencias que traen consigo el degradamiento y la desestructuración de la persona, resultado de un encierro que, a veces, se asemeja más a un abismo perpetuo?

Toda persona que entra a una prisión, lo hace, como lo plantea Erving Goffman (2007), “con una concepción de sí mismo que ciertas disposiciones sociales estables de su medio hicieron posible” (p.27), es decir, llega con un *yo* que, a través de las diversas experiencias que ha atravesado a lo largo de su vida, se ha fijado en su persona. Siguiendo al autor, el momento de

entrada a estos “*invernaderos humanos*” (Goffman, 2007), implica para la persona un despojo súbito del sostén que dichas disposiciones le brindaban marcando el inicio de un proceso de *mortificación* que se podría definir como “una serie de depresiones, degradaciones, humillaciones y profanaciones del yo” (p. 27).

Ya vimos en el apartado anterior las condiciones que caracterizan a los femeniles y a las mujeres que en ellos se encuentran. A dichas condiciones, se suman las consecuencias físicas, sociales y psicológicas que el encarcelamiento trae consigo y que van gradualmente desestructurando la identidad de la mujer detenida. La mortificación del yo actúa sobre las creencias que la persona tiene sobre sí misma y sobre los otros, principalmente aquellos que le son significativos⁴¹ (García-Borés, 2003). Más aún, la pérdida de la autonomía para decidir sobre su propia vida, la convivencia forzosa y el asilamiento tanto psíquico como social contribuyen a una “*progresiva degradación del yo*” (García-Borés, 2003, p. 23) que Goffman describe de la siguiente manera:

- Desculturación (incapacidad de adaptarse al salir).
- Mutilación del yo (despojo de los roles desempeñados en el afuera, despojo de pertenencias, desfiguración de la imagen, humillaciones físicas y ante otros, violencia verbal, violación de la privacidad, relaciones forzadas, privación de relaciones heterosexuales).
- Tensión psíquica y ansiedad crónica.
- Pérdida de la autonomía y la autodeterminación debido a la programación o control de la rutina de la persona (esto lleva a un estado de infantilización e incide negativamente sobre su identidad). Pierde su voluntad y la posibilidad de tomar decisiones sobre sí mismo (Bustelo, 2016) y se vuelve dependiente del estado. (Legrand, 2020)
- Sensación de que el tiempo es perdido, malogrado e inútil. Un “*tiempo de nihilismo, de destrozamiento psíquico*” (Arnanz, citado en Verduzco et. al. 2011, p.196).

⁴¹La mayoría de las mujeres privadas de la libertad ejercen el rol de jefas del hogar y debido a esto, como lo señalan Malacalza (2014) y Pérez (2013), sufren más los efectos del encierro, pues éste causa el desmembramiento y alejamiento del grupo familiar. En este sentido, Díaz y Mora (2010), afirman que generalmente la familia – la cual ocupa un lugar importante en la cultura mexicana como unidad primaria Verduzco, Millanes, Gutiérrez, Cruz y Cisneros, 2011) - es causa de gran ansiedad para las mujeres detenidas. Les angustia que sus familiares las vean encerradas y en ese estado de degradación, así como los malos tratos que ellos también tienen que soportar cada que van de visita. En este sentido, para muchas mujeres detenidas, el encierro implica una “*doble mortificación*”, no sólo lo es para ellas, también para su familia.

- Anomia (sensación de no poder confiar en nadie por el temor a ser robado, agredido, delatado etc).
- Ensimismamiento, creación de una actitud egoísta.
- Estigmatización tanto por el personal de la institución, como por la condición de exrecluso con la que será catalogado una vez liberado⁴². En línea con esto, Cisneros (2014) afirma que “el estigma del encarcelamiento, los temores, las sospechas, los prejuicios y la ignorancia de la población crean en el liberado hostilidad, resentimiento y temor.” (p.30).

En línea con esto, Segato (2003) identifica la pérdida de la autonomía y con ello la infantilización de los sujetos como consecuencias graves de la vida en prisión. Siguiendo a la autora, la cárcel al pretender controlar todos los aspectos de la vida reduce a las personas encarceladas a un estado de tuteladas, incapaces de ser dueñas de su conciencia y de su cuerpo aumentando el grado de opresión, ya que, como lo afirma Goffman (2007), la sensación de la pérdida de la autonomía desbarata la economía de acción e impone un “rol de sometimiento e invalidez antinatural” (p.51). Si a estas consecuencias se suman las condiciones de vida en prisión: convivencia forzada, ausencia completa de privacidad, violencia y agresión, hacinamiento, falta de acceso bienes y servicios básicos, mala atención médica, mala calidad de comida entre otros; nos encontramos ante un conjunto de evidencias de que la vida en reclusión más que reintegrar a las personas privadas de libertad las conforma “en el sentido inverso al que se propone la ley, es decir, que las des-adapta para la vida en libertad” (García-Borés, 2003, p. 1).

Salir ilesa de un encierro así, pareciera (casi) imposible. Ante un panorama como éste, en el que las condiciones estructurales y simbólicas de la institución carcelaria imponen una doble violencia a través del encierro físico y la clausura del individuo (Díaz y Mora, 2010), ¿cómo se podría sobrevivir? En efecto, la forma “menos dañina” de sobrevivencia ante tal poder de dominación y control la constituye el proceso de *prisionización*. A través de éste, las personas detenidas al asimilar la nueva vida en prisión caracterizada tanto por normas y pautas formales e informales⁴³, “hace (n) de lo carcelario su mundo” (García-Borés, 2003, p.19) y de esta manera

⁴² Si bien en este estudio no se profundizará en la liberación, es importante señalar que la cuestión de la vida después de la prisión es compleja y ha sido poco estudiada.

⁴³ En las cárceles latinoamericanas se encuentra un conjunto de normas y pautas informales que Pérez (2000) define como *subcultura carcelaria*. Esta organización informal corre de forma paralela a la organización formal de la cárcel y, por lo general, prima sobre ésta.

comienzan a interiorizar y aceptar su nueva condición: estar presa.

Sin embargo, la asimilación de ésta, que sirve a la mujer detenida para encontrar cierta estabilidad en medio de tanta degradación, abre un espacio “de reconstrucción y ampliación de horizontes de la subjetividad [...]” (Makowski, 2010, p. 10). En este sentido, la mortificación del yo, paradójicamente, permite la construcción de un yo que será diferente al que tenían antes de entrar y al que tendrán al salir (Verduzco, et. al. 2011). Si bien, este complejo proceso de sobrevivencia a la opresión del encierro es distinto en cada persona debido a factores como edad, historia personal y familiar, años de condena, y situación de detención, asumir la nueva condición implica, como lo señala Makowski (2010), desprenderse de los roles que eran desempeñados en el exterior. En la medida en que estas *mircomuertes* son silenciosamente experimentadas, comienzan a operar una serie de transformaciones en la subjetividad. Por último, habría que señalar que la asimilación de la condición de encarcelada implica no sólo la internalización automática y pasiva de ciertos roles y conductas. En este proceso las mismas mujeres detenidas participan activamente a través de ciertas tácticas para sobrellevar la vida en prisión (Verduzco et. al, 2011), es decir, para resistir a la opresión de la máquina disciplinaria. Por lo tanto, el espacio carcelario “no constituye sólo un espacio de disolución, sino que es también un espacio de reconstrucción y ampliación de horizontes de la subjetividad femenina” (Makowski, 2010, p. 10).

Para cerrar este apartado se considera importante acotar que en lo que se refiere a las formas que adopta la mortificación del yo en las mujeres presas resulta conveniente pensar, en primer lugar, en la maternidad y conyugalidad⁴⁴ (el amor romántico) como núcleos centrales de la subjetividad femenina, que Lagarde conceptualiza bajo la idea del cautiverio “madresposas”⁴⁵ como un encierro simbólico que les priva de la libertad, la autonomía vital y la independencia para decidir sobre sí mismas y constituirse como agentes sociales. (Lagarde, 1990, p. 37).

⁴⁴ Estos núcleos Lagarde los define como “esferas vitales que organizan y conforman los modos de vida femeninos” (Lagarde, 1990, p. 363).

⁴⁵ “Ser madresposa es un cautiverio construido en torno a dos definiciones esenciales, positivas, de las mujeres: su sexualidad procreadora, y su relación de dependencia vital de *los otros* por medio de la maternidad, la filialidad y la conyugalidad. Este cautiverio es el paradigma positivo de la femineidad [...]” (Lagarde, 1990, p. 38).

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, resulta importante comprender que en el caso de las mujeres presas, el cautiverio no sólo es simbólico, convirtiéndose el castigo en un cautiverio real que les encierra en una subjetividad que gira en torno a las violencias y opresiones que implica ser mujer y ser delincuente, ya que, como lo señala Vernier (2019), el encierro de las mujeres “no siempre estuvo relacionado a la comisión de una infracción contra una ley, sino en tanto disidencia o ruptura de normas de conductas propias del *ser* mujer.” (p.138).

En este sentido, la mortificación del yo gira alrededor de las múltiples sanciones morales que entraña el salir (se) del cautiverio y, por ende, trasgredir lo socialmente establecido. La mujer delincuente y presa es la anti-mujer porque encarna el paradigma negativo de la femineidad, es decir, cuando lejos de cuidar una vida la asesina no puede ser nada más que un monstruo y esta idea socialmente imaginada impactan negativamente en sus subjetividades.

1.3 Vamos a la escuela a “re-educar”: la educación como tratamiento

Las secciones 1.1 y 1.2 nos han ayudado a construir un panorama completo de lo que es la cárcel, particularmente dentro del contexto mexicano, de las condiciones de vida de las mujeres en reclusión y de las consecuencias que trae consigo tal forma de encierro. Sin embargo, nos queda una cuestión por resolver: ¿para qué sirve – o, más bien, está sirviendo - la cárcel? Son muchos los análisis sobre la prisión como institución de castigo que coinciden en que la tan mencionada “readaptación del delincuente” no sirve a su propósito; lo que nos llevaría más bien a hablar de un fracaso intencionado, pues las prisiones, como Foucault lo ha demostrado, “están programadas para fracasar [...] en la medida en que no tienen como objetivo reintegrar al delincuente a la sociedad sino administrar las ilegalidades.” (Cisneros, 2016, p. 39). Esto nos revela que “el trasfondo de la relación entre cárcel y sociedad es ante todo una relación entre quien excluye (sociedad) y quien es excluido (detenido)” (Cisneros, 2014, p. 12), relación paradójica puesto que es imposible pretender reintegrar a las personas al mismo tiempo que se les excluye. (Baratta citado Martel y Pérez Lalli, 2007).

La cárcel, entonces, como depósito de los otros. Los fabricados como “anormales” por un ideal producto de una modernidad fundada sobre “narrativas de ficción indispensables para

sostener y reproducir cierto orden social establecido” (Álvarez-Uría citado en Skliar, 2003, p. 141); orden, diríamos, desigual y excluyente. Las ideologías “re” que, a decir de Zaffaroni, resultan absurdos más que utopías (citado en Scarfó, 2011), se constituyen como la base de esta “nueva” tecnología de poder: El tratamiento penitenciario. Desde ésta, el sujeto delincuente deviene, además, en un “enfermo” al que, de la mano de disciplinas como la psiquiatría, criminología y educación se debe curar, corregir y normalizar.

De acuerdo con Cisneros (2016), en México este sistema de tratamiento como principio de readaptación social, dio inicio en 1966 bajo la implementación del plan Sistema Progresivo Técnico organizado en torno a tres principios: educación, trabajo y capacitación. Además, su funcionamiento se sustenta en el Consejo Técnico Disciplinario el cual se encarga de la evaluación de los logros obtenidos en las fases terapéuticas (educación, trabajo y psicología). En base a esta evaluación, se decide si la PPL “se ha rehabilitado gracias a la asimilación correcta” (p.64) de las normas exigidas por la institución. Siguiendo a Cisneros, el tratamiento se encuentra dividido en tres etapas:

1. Primero se elabora un estudio médico, psicológico, social, educativo y criminológico. Este estudio busca detectar las posibles alteraciones físicas, psicológicas y ambientales que llevaron a la persona a delinquir.
2. En base a lo encontrado a partir de este examen, se pone en marcha el tratamiento como tal. El tratamiento se basa en la educación y el trabajo y consta de tres fases de seguimiento.
3. La última etapa consiste en la prelibertad y se obtiene al alcanzar las tres cuartas partes de la sentencia y un avance significativo en el tratamiento; dictamen que es realizado por el consejo técnico en base a decisiones subjetivas y, por lo tanto, arbitrarias.
4. Con todo lo hasta aquí revisado, ¿para qué está sirviendo la cárcel? Si, como lo señala el nombre con el que se les llama a las prisiones en México - *Centros de Reinserción Social* – lo que se busca es que ésta otorgue a las personas sentenciadas “los medios para reinsertarse a la sociedad de la cual han sido excluida” (Giacomello, 2013, p. 175), parece que es imposible romper con el círculo vicioso que a cada momento se hace presente.

Ciertamente, encerrar en condiciones infrahumanas, castigar cruelmente, pretender reparar o curar a alguien a quien se le piensa como un enfermo y tratar de imponer una

determinada moral no lleva, de ninguna manera, a la reintegración. (Salinas citado en Scarfó 2011). *Reintegrar* y no resocializar, reinsertar, readaptar o reeducar, términos que suponen un rol activo por parte de las instituciones penitenciarias y un rol pasivo por parte de las personas detenidas, además de definir las como anormales. Baratta (1990) plantea sustituir dichos conceptos por el de *reintegración social* ya que

requiere la apertura de un proceso de comunicación e interacción entre la cárcel y la sociedad, en el que los ciudadanos reclusos en la cárcel se reconozcan en la sociedad externa y la sociedad externa se reconozca en la cárcel [...] Reintegración social (del condenado) significa [...] transformación de la sociedad [...]. (p.10) ⁴⁶

Reintegrar, entonces, como una construcción de puentes entre el adentro y el afuera en donde tanto unos, como otros, comiencen a participar en un procesos más inclusivos y menos excluyentes.

La educación en contextos de encierro punitivo

¿Qué lugar tiene la escuela dentro de todo este contexto? ¿Qué papel juega en este entramado de prácticas la educación? Como vimos, la educación en cárceles nace como parte del tratamiento, haciéndose evidente aquella paradoja de la que ya hemos hablado (incluir excluyendo). Más aún, Foucault (2008) ya nos ha indicado que la escuela también nace como una institución moderna que por medio del disciplinamiento busca formar *cueros dóciles* compartiendo con la cárcel el objetivo de encauzar las conductas (Manchado, 2012). Sin embargo, en la actualidad ambas instituciones se han distanciado una de la otra en su concepción de la disciplina como tecnología de poder. Así, mientras la prisión continúa con los mismos objetivos, la escuela complejizó las nociones de educación y educar apartándose de la concepción de disciplina que todavía hoy caracteriza a los sistemas carcelarios (Manchado 2012). En este sentido, vale destacar la afirmación de Mariano Gutiérrez (2010):

⁴⁶ Hemos elegido utilizar el término propuesto por Baratta para encuadrarnos dentro de su planteamiento dejando a un lado las ideologías re.

[...] aunque la educación moderna nazca como una disciplina, es una disciplina que además de “normalizar”, y previo a ello, amplía horizontes. La educación (y en este caso la escolarización) es entonces el presupuesto para este nuevo estatus del ser humano en la sociedad: el de ciudadano, sujeto de derechos, aquel que puede pensar en su futuro, aquel que puede comprometerse. (p. 122).

En definitiva, la educación en contextos de encierro punitivo (ECEP) no puede inscribirse en una perspectiva médico-curativa, pues solo estaría actuado a manera de “anestesia” ocultando las situaciones de vulnerabilidad de las mujeres detenidas y negándola como posibilidad de formar parte de un proceso viable de reintegración. (Scarfó, 2011). De acuerdo con Saéz (2010), la educación dentro de estos contextos se debe de pensar desde otro lugar, ya no como tratamiento sino como un derecho que posibilita y reduce la vulnerabilidad abriendo el camino hacia prácticas educativas en las que los estudiantes detenidos se involucren y, al hacerlo, participen de la experiencia que les llevará a la reformulación de su subjetividad (Saéz, 2010).⁴⁷ Desde esta perspectiva, la educación en contextos de encierro punitivo (ECEP) “puede tener el más profundo impacto en traer a los presos de nuevo a la sociedad”⁴⁸ (Costelloe, 2014) ya que “es la llave que necesitamos para abrir el paso a otros derechos humanos.” (Tomasevski, citada en Martel y Pérez Lalli, 2007, p. 51).

En este mismo orden de ideas, la ONU expresa que el acceso a la educación es el ejercicio de un derecho humano que debe llevar al desarrollo integral de la persona, a mejorar su calidad de vida, formarse profesionalmente y acceder y disfrutar de la cultura. Francisco Scarfó (2011) en su tesis *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la*

⁴⁷ La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada en 1948, en su artículo 26, inciso 2 afirma que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.” (Consultado en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>). Así mismo, El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado en 1966, en su artículo 13 afirma: “Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.”

(Consultado en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>).

⁴⁸ Traducción propia.

educación en las cárceles, resalta la importancia de no perder de vista en estos contextos a la educación como derecho, ya que por un lado implica la garantía de la condición de ser humano y una posibilidad de reducción de la vulnerabilidad social y por el otro, conlleva a la realización de otros derechos como, por ejemplo, el de la autonomía. Además, pensar la educación desde los DDHH (sacándola de la lógica premial) significa ofrecer “una oportunidad social que permite desarrollar trayectorias educativas provechosas [...] permite defenderse de la cárcel, morigerar los efectos nocivos o bien pensarse distinto o con un destino diferente” (p.43).

Es por esto por lo que se considera necesario hacer énfasis en la importancia que tiene pensar y promover un modelo de ECEP que permita a las estudiantes en situación de reclusión comprender la relación entre los distintos factores que las llevaron a estar ahí; no para encontrar una forma de justificarse, sino para comenzar a hacerse responsables de sus vidas y de sus actos (Segato, 2003; Duff, 2015), pues sólo así podrán comenzar a pensar en un proyecto de vida distinto.

La educación, pues como un diálogo, como un encuentro, liberadora, resulta fundamental para el proceso de construcción del yo, pues brinda a las mujeres detenidas la posibilidad de ser algo más: una estudiante; entrando así en una dinámica en la que tanto las interacciones, como los vínculos habilitados por el espacio educativo les permite extender su universo simbólico para así posibilitar una reescritura de su historia y una reformulación de su proyecto de vida (Scarfó, 2006).

¿Cuál es, entonces -o debería ser - el sentido de la ECEP? De acuerdo con Scarfó (2006), la educación en la cárcel, entendida como un Derecho Humano, “es un instrumento esencial para el desarrollo personal y la participación en la sociedad” (p.37) que permite la creación de contextos sociales en donde los sujetos pueden expresar su agencia dentro de un sistema organizado de oportunidades de aprendizaje con otros⁴⁹ (Scott, 2014). No obstante, pensar en la ECEP nos lleva a hacer frente a (otra) paradoja: la de crear espacios alternativos dentro de uno que no ofrece nada más que opresión; misma que es reforzada por una gran cantidad de discursos que “alertan sobre el absurdo de educar para la libertad” (Frejtman, 2012, p. 3). Aun así y a pesar de los círculos viciosos, las paradojas, los absurdos y los espirales sin fondo, la ECEP debe ser

⁴⁹ Traducción propia.

liberadora, debe “fundar espacios de libertad” al interior de la cárcel (Daroqui, 2000).

¿Cómo se relaciona esto con el proceso de mortificación - construcción del yo? En este complejo entramado, ¿qué lugar ocupa? Contreras y Pérez de Lara (2010) afirman que la experiencia es aquello vivido que deja huella y por medio de lo cual, al relacionarnos con otros, damos sentido a nuestras acciones. En otras palabras, son las vivencias significativas las que le dan sentido a nuestro ser y estar en el mundo y éste se construye en interacción con nuestros semejantes. Por lo tanto, una educación que deje huella, que posibilite experiencias de encuentro – entendidas como espacios en los que tanto las miradas que se descentran y se miran sin superponerse (Greco, 2012), como la escucha siempre paciente hacen posible la manifestación de la potencialidad de los sujetos para transformarse a sí mismos y a su acción en su entorno- es una educación que cuenta con el potencial de posibilitar otras formas de pensarse, de decirse, de sentirse y de encontrarse; de ir construyendo (otro) yo que dé sentido a la existencia.

La educación, entonces, como una conversación “sobre la relación intensa y extrema entre el mundo – como travesía hacia la exterioridad – y las propias vidas [...] (Skliar 2017a, p.15). La apertura a un diálogo hecho “con nuestras propias palabras, afectándonos para poder escuchar otras interpretaciones de la existencia, el surgimiento de otras formas de vida, la enunciación de otras palabras” (p.16). Es decir, abre la puerta al otro y a lo otro. Propicia un encuentro “mediado por el conocimiento, un abrirse a la imaginación, compartir sentimientos, sueños, ideas, afectos [...]” (Freire citado en Scarfó, 2006, p. 61). Siguiendo a Freire (2005), en la medida en que este encuentro ofrece a los educandos la oportunidad de ir descubriéndose desde otro lugar y con ello ir descubriendo su realidad cotidiana y su sitio en el mundo, también desde otro lugar, deviniendo como posibilidad la transformación de su presente dando pie a procesos que pueden ser liberadores. En el caso de las mujeres reclusas, construidas socialmente como “seres carentes, capaces de renuncia, cuya actitud básica consiste en ser capaces de todo para consumir su entrega a los otros, e incapaces para autonomizarse de ellos” (Lagarde, 1990, p. 36), la educación ofrece la posibilidad y las herramientas para expropiarse del otro.

Este es el sentido en que se debe entender la ECEP, y ese es el lugar desde el cual se tiene que establecer cualquier tipo de relación con la construcción de (otras) identidades. Cualquier programa educativo en estos contextos debe fundarse en una enseñanza así (Daroqui,

2000), de lo contrario serviría sólo para legitimar las prácticas y lógicas carcelarias que ven la educación como parte de un tratamiento que debe re-educar cuerpos salvajes.

Es así que, cuando los procesos educativos tienen como fundamento la co-construcción social y la co-producción del conocimiento, facilitan la creación de “nuevos procesos de creación de vínculos y lugares sociales” (Núñez, citada en Scarfó, 2006) dando lugar a la construcción de identidad, sentido pertenencia y lazos sociales. Por todo esto, el espacio educativo posibilita que las personas detenidas den cuenta de su subjetividad a pesar de la objetivación de la que han sido objetos por parte del sistema carcelario⁵⁰ (Scott, 2014); permitiéndoles constituirse como estudiantes-sujetos activos en su propio proceso de transformación⁵¹.

Como se ha dicho, los programas de ECEP ofrecen a las mujeres detenidas la oportunidad de “ser otra cosa”⁵² y ese ser otra cosa se traduce en un cambio de posición: de presa a estudiante⁵³. Sin embargo, dicho cambio no implica la sustitución de una identidad por otra, sino que las mujeres viven o, más bien, transitan en medio de una “doble condición” (Díaz y Mora, 2010), entre *estar siendo* presa y *estar siendo* estudiante; travesía en la que las dos identidades se mantienen en constante tensión. Por otro lado, dicha tensión hace que las mujeres privadas de su libertad se vean envueltas en una paradoja más, pues viven dentro de una institución que las mortifica y al mismo tiempo transitan por otra que “les abre nuevas posibilidades de análisis, crítica y reflexión [...]” (Díaz y Mora, 2010, p. 117). Empero, podría decirse que la identidad de estudiante permite a las mujeres, a pesar del encierro y a pesar de continuar estando presas,

⁵⁰ Traducción propia

⁵¹ En este punto resulta importante aclarar que al hablar del potencial transformador de la educación en prisiones no se hace referencia a la reducción de la reincidencia *per se*, aunque no es un hecho menor, pues como lo muestran estudios realizados, en Argentina, por la Procuración Penitenciaria de la Nación y la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, la tasa de reincidencia de las personas presas que estudian es tres veces más baja (15%) en comparación que la de las personas que no lo hacen (40%). Debe quedar claro que la educación no es (y no pretende ser) una “cura” de la delincuencia, cuestión que forma parte de una problemática social compleja; lo que se busca es que posibilite la construcción de lazos sociales que lleven a la reconfiguración de identidades de sujetos profundamente degradados.

⁵² Esta expresión fue tomada de las experiencias de las mujeres presas presentadas por Carolina Cravero Ballelli en *Mujeres, encierro carcelario y educación. El caso de los talleres universitarios en una cárcel de máxima seguridad para mujeres*.

⁵³ En relación con el lugar del estudiante preso resulta importante la afirmación de Lewkowicz (1996): “El estudiante preso se resiste a ser tomado como preso en la prisión; no puede ser capturado integralmente como preso en la prisión en la que está apresado. El estudiante preso, si bien está preso, no es preso –voluntad única del actual sistema carcelario– sino estudiante” (Citado en Blazich, 2007, p. 59).

pensarse y sentirse de otra forma colocándolas, así, en una posición de posibilidad - más allá de la identidad criminal. (Jacobi, 2011).

Estudiar, pues, aún dentro de esta tensión permanente abre la oportunidad de construirse desde otro lugar: estar siendo estudiante. Entonces, ¿cómo es esa (otra) identidad? ¿Cómo se ancla en su persona? ¿En qué medida las mujeres privadas de su libertad, a partir de este (otro) yo, logran construir una narrativa distinta? Dichas cuestiones se irán desarrollando a lo largo del presente estudio.

1.4 La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y el PESKER

El apartado 1.3 nos ayudó a comprender el surgimiento de la educación en cárceles – desde la lógica penitenciaria – como una herramienta más del tratamiento que llevará a la rehabilitación de las delincuentes. Ahí vimos también que una verdadera reintegración social nunca podrá alcanzarse con programas de capacitación que, por medio de actividades enfocadas al “desarrollo de habilidades consideradas propias de las mujeres” (Giacomello, 2013, p. 199) como corte y confección, aplicación de uñas, belleza y peinado, y cocina entre otras, reproducen los roles tradicionales de género (CELIV, 2018; Mora, 2014; Giacomello, 2013; CELS, 2011). Más adelante, se explicó el sentido desde el cual trabaja la ECEP, buscando la creación de espacios educativos transformadores – de la propia subjetividad y del propio contexto.

Si bien, la ECEP es un tema que desde hace poco más de una década comenzó a tomar fuerza en Latinoamérica, es Argentina donde, en el 2006 con la implementación de su programa de educación en contextos de encierro como una de las modalidades del sistema educativo en la Ley 26.206, toma la delantera en lo que respecta a políticas educativas para estos contextos. En lo que se refiere específicamente a la educación superior, el programa UBA XXII, implementado en 1985 por la Universidad de Buenos Aires⁵⁴, se ha constituido como experiencia modelo a nivel internacional.

⁵⁴ El programa funciona a través de un convenio entre la Dirección Nacional del Servicio Penitenciario Federal (SPF) y la UBA. (Parchuc, 2015).

El programa ofrece clases presenciales de ocho carreras de grado, así como diversas actividades de extensión y extracurriculares; esto lo hace desde los centros escolares de seis unidades y complejos penitenciarios federales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Conurbano bonaerense (Parchuc, 2015). La trayectoria y reconocimiento de UBA XXII ha abierto la puerta al desarrollo de diversos programas de educación superior en cárceles a lo largo del país, como el Programa Universitario en la Cárcel (PUC) de la Universidad Nacional de Córdoba, el Centro Universitario San Martín (CUSAM) creado por la Universidad Nacional de San Martín o los proyectos de extensión impartidos por la Universidad Nacional de La Plata desde las facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, Humanidades y Ciencias de la Educación y Periodismo y Comunicación Social. (Parchuc, 2015).

Como podemos ver, la ECEP en Argentina cuenta con una larga trayectoria en la restitución del derecho a la educación de las PPL y en la habilitación de espacios educativos que no solo cuenten con el potencial de posibilitar (otras) interacciones que lleven a la construcción de (otras) versiones del mundo y de los sujetos, sino que, faciliten por medio de una enseñanza crítica (Freire, 2004) el desarrollo de un pensamiento que permita a los estudiantes tanto desnaturalizar la injusticia, la violencia y los procesos de exclusión, como generar un “presente desde el cual proyectarse *para* comprender la diferencia entre ser preso y estar *siendo* preso, parar ser y estar *siendo* en el mundo de otra manera.” (Laferriere, 2006, p. 19)⁵⁵. Bajo este contexto y este sentido surge el Programa de Educación Superior para Centros de Reinserción Social de la Ciudad de México (PESKER) implementado por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en el año 2004.

La UACM fue creada en el 2001 con la misión de ofrecer el acceso a la educación a aquellos sectores de la población más desfavorecidos (Bidault, Valdivia y Díaz, 2006), esto en cuanto al proyecto político de la institución educativa en sí. En lo que respecta al proyecto educativo del PESKER, lo que se busca es ofrecer una formación universitaria bajo la perspectiva de que las PPL, como cualquier otra persona de la sociedad extramuros, tienen derecho a la educación superior; derecho que la UACM hace efectivo mediante “la ejecución de programas de educación superior y diversas actividades de docencia, investigación, difusión de la cultura y

⁵⁵ Las cursivas son propias.

extensión universitaria en los Centros de Reclusión que forman parte del Sistema Penitenciario de la Ciudad de México”. (PESCER citado en Mora, 2014, p.101).

Siguiendo este ideal, en diciembre del 2004 la UACM y la Dirección General de Prevención y Readaptación social de la Ciudad de México firman un convenio de colaboración con el fin de ofrecer actividades educativas a todas las PPL “que tuvieran el deseo y el interés por iniciar, continuar o concluir estudios de nivel superior (Mora 2014, p. 8), ofreciendo para ello “una opción educativa del mismo nivel académico y bajo los mismos criterios que la que brinda en sus diversos planteles” (Convenio de colaboración UACM-Secretaría de Gobierno, Dirección General de Prevención y Readaptación Social, citado en Mora, 2014, p. 8)⁵⁶.

El propósito del programa es el de ofrecer a las personas detenidas la oportunidad de desarrollar “herramientas para que el recluso no pierda la integración social y tenga la posibilidad de seguir estudiando en algún plantel educativo cuando salga libre.” (Díaz y Mora, 2010, p. 44). Así mismo, busca enriquecer la vida de las PPL “posibilitándoles un desarrollo integral, orientado al reconocimiento de las personas detenidas como sujetos de derecho” (p.44).

El PESCER es considerado en México innovador ya que es el “primer y único programa a nivel nacional que ofrece a la población penitenciaria clases presenciales y extracurriculares de Educación Superior” (Bidault, Valvidia y Díaz, 2006, p. 323). Actualmente el PESCER oferta las licenciaturas de Derecho, Ciencia Política y administración urbana y Creación literaria y opera en 7 centros penitenciarios entre ellos el Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla.

⁵⁶ Es importante resaltar que en México la educación básica que se imparte en las cárceles se encuentra a cargo de los sistemas penitenciarios con lo cual, como ya se explicó, se aleja del sentido que en este estudio se considera debe tener la ECEP. La educación universitaria que imparte la UACM a través del programa PESCER se encuentra a cargo de la universidad con lo cual saca a la educación de la lógica del tratamiento. Por otra parte, quedaría pendiente la discusión en torno a la elaboración de una política educativa para las cárceles, política que sí existe en Argentina.

El PESKER dentro del Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla.

Como ya se mencionó, el Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla forma parte del complejo penitenciario que se encuentra a cargo de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la Ciudad de México⁵⁷. Junto con el Centro Femenil de Reinserción Social de Tepepan conforman los dos únicos centros femeniles en todo el país en los que se imparten clases presenciales de educación superior. Actualmente el femenil de Santa Martha cuenta con una población de 1,203 mujeres detenidas de las cuales únicamente 25 se encuentran inscritas en el PESKER estudiando la licenciatura en Derecho⁵⁸, única carrera que se imparte en dicho centro. Las estudiantes se encuentran divididas en dos grupos: tercero y décimo semestre; además, 4 estudiantes cuentan con registro de trabajo de tesis. A lo largo de los 15 años del programa, 4 estudiantes se han titulado (una en Santa Martha, una en Tepepan y dos ya estando en libertad)⁵⁹.

En lo que se refiere al proceso de inscripción⁶⁰, el PESKER cuenta con un periodo de registro (mismo que se les ofrece a los aspirantes extramuros) aunque éste se encuentra sujeto a la capacidad que ofrezca cada centro escolar, ya que las aulas en las que trabajan los alumnos y profesores son asignadas por la institución penitenciaria. (Mora, 2014). Para el caso de las mujeres, el cupo nunca ha sido un problema e incluso la poca población que se inscribe al programa ha sido motivo de que solo se esté ofertando la licenciatura de Derecho, pues al inicio,

⁵⁷ De acuerdo con Giacomello, (2013), Santa Martha es el centro más grande de toda la república (cuenta con una capacidad para 1,600 mujeres privadas de libertad) y entró en funcionamiento en el 2004. A diferencia de muchos otros centros a lo largo del país que se encuentran alejados de las ciudades, éste se ubica dentro de la zona urbana de la delegación de Iztapalapa. Así mismo, cuenta con mucha más participación por parte de asociaciones y organizaciones civiles. (Giacomello, 2013). Antes del 2004, las mujeres detenidas se encontraban reclusas en la Penitenciaría de Tepepan, el preventivo femenil norte y el preventivo femenil oriente. Sin embargo, fueron trasladadas a dicho centro debido a que el preventivo norte y oriente se convirtieron en centro varoniles destinados a los hombres próximos a obtener su libertad. En palabras de la autora, “las mujeres fueron desalojadas y trasladadas, de manera bastante sorpresiva a una estructura desocupada y poco segura” (p.199) lo que es una muestra más del papel que “ocupan las mujeres en reclusión ante los ojos de las autoridades responsables del sistema penitenciario.” (p.199).

⁵⁸ En total se han otorgado 121 matrículas.

⁵⁹ Datos proporcionados por la coordinación y enlace académica del PESKER.

⁶⁰ A diferencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la mayoría de las universidades públicas en el país, la UACM no selecciona a sus estudiantes a través de un examen de admisión, pues considera que todos los aspirantes cuentan con las mismas oportunidades de ingreso, no obstante, su infraestructura y recursos no le permite admitir a todos aquellos que se registran por lo que se vale de un sorteo que se realiza bajo la presencia de un notario público. Aquellos solicitantes que no fueron favorecidos por el sorteo, permanecen en lista de espera para el siguiente ciclo. (datos recabados por Mora, 2014).

también se llegó a abrir la licenciatura de Creación literaria.

En lo que respecta a la particularidad del contexto, Mora (2014) señala que el PESKER ha establecido una serie de lineamientos con el objetivo de facilitar la relación e interacción entre alumnos y profesores, tales como:

- Aceptar a todos los aspirantes siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos; el tipo de delito no es un factor excluyente. Sin embargo, muchas de las mujeres detenidas refieren que conseguir los documentos requeridos para cubrir con el proceso de inscripción (acta de nacimiento, identificación oficial, certificado de preparatoria entre otros) se convierte, muchas veces, en un obstáculo puesto que les he difícil conseguirlos.
- Se ha acordado que los profesores no deben preguntar a las estudiantes por sus casos, ni realizar ningún tipo de trámite relacionados con los mismos (ingreso o salida de expedientes o amparos entre otros).
- Se ha acordado que los profesores no deben comprar los productos que las estudiantes elaboran y venden.

Estos lineamientos fueron acordados con el fin de evitar que la relación educativa se convierta en una de intercambio (Mora, 2014). Como se ha mencionado, uno de los factores que vuelve tan compleja a la ECEP es su funcionamiento entre dos instituciones (una - la escuela - dentro de otra - la cárcel) y dos lógicas en permanente tensión. Dentro de esta tensión, uno de los obstáculos que más se hace presente – y del cual se desprenden la mayoría de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes y profesores – es la consideración, por parte de la institución penitenciaria, de la educación como un “*beneficio*”.

Una de las características del programa de tratamiento que se lleva a cabo en los centros de reclusión mexicanos es que cada actividad conlleva una serie de “puntos” que se van sumando a su expediente. El Consejo Técnico Disciplinario toma en cuenta estos puntos al momento de decidir qué beneficios “se han ganado” por cumplir “correctamente” con lo estipulado en el tratamiento. Algunos de los beneficios que pueden ganar son introducir electrodomésticos o aparatos electrónicos como televisiones, grabadoras o bocinas, hacer mejoras en las estancias o solicitar un cambio, poner algún negocio (como venta de comida) entre otros. (Mora, 2014). Estudiar alguna de las carreras que ofertadas por el PESKER suma puntos en la fase educativa del

tratamiento con lo que se inscribe a la educación dentro de la lógica premial, asignándole una función “rehabilitadora” y conformándola como un elemento más dentro del dispositivo del poder punitivo, en dónde el ejercicio del derecho a la educación se reduce al cumplimiento de los objetivos del tratamiento penitenciario (Monclús y Piechestein, 2012). De esta forma, tal como lo señala Bustamante et al (2019), la prisión, no sólo se ocupa de limitar el derecho a la libertad ambulatoria, “sino que despliega barreras materiales y simbólicas que tienen por objeto la coacción de las personas, convirtiendo los derechos en privilegios que se otorgan o se quitan de acuerdo a la arbitrariedad de la institución” (p. 70)

La tabla 5 muestra a la población estudiantil registrada por el centro de Santa Martha Acatitla.

Tabla 5: Población Estudiantil registrada por el Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla

Programas de Estudios	Participantes
Alfabetización	33
Primaria	84
Secundaria	329
Bachillerato	175
Extra Escolares	11060
Total de la población en 2013	1,635 internas

Fuente: Mora, 2014⁶¹.

Como se puede apreciar, en la tabla no se incluyen a las estudiantes inscritas en la universidad puesto que dicha actividad, desde la perspectiva de la institución penitenciaria, no acarrea ningún beneficio, es decir, ésta valora más el que las estudiantes cumplan con su asistencia a actividades como aerobics o manualidades que con la universidad. (Mora, 2014). Este hecho no es menor, pues en el caso específico del femenil de Santa Martha, unas de las primeras dificultades referidas por las autoridades del PESKER fue la constante inasistencia de las estudiantes a las clases (que de aproximadamente tres años a la fecha se fue acrecentando).

⁶¹ La página de la SSP no cuenta con la información actualizada.

Al indagar sobre esta situación, las estudiantes comentan que, en efecto, las autoridades del centro priorizan y exigen la asistencia a las actividades que sí les dan beneficios. Sin embargo, esto no hace más que reforzar, ahora desde la informalidad, el papel de la educación como “moneda de cambio” además de crear la percepción de que importa más el qué, es decir, asistir a clases, que el para qué, es decir, el sentido de estudiar (Mora, 2014), con lo que el programa tiene que luchar constantemente contra un sistema que no piensa ni asume la educación como un derecho humano. (Mora, 2014). Las estudiantes, a pesar de los obstáculos puestos por la institución, a pesar de no contar con un espacio acondicionado para estudiar, a pesar de estar presas, consiguen, al mismo tiempo, estar siendo estudiantes construyendo así espacios de detención de lo carcelario.

Quisiéramos cerrar este apartado enfatizando la complejidad del escenario en el cual se inscribe la ECEP (dentro de dos lógicas contrapuestas: castigo/educación liberadora) y con ello, la importancia de mantener prácticas que – desde un sentido político – tengan el propósito de sacar a la educación de la lógica carcelaria y busquen reducir la situación de vulnerabilidad, recuperando la dignidad de las mujeres detenidas.

Capítulo 2: Ventanas cualitativas: Mirar el espacio educativo intramuros

2.1. Quien no sabe a dónde va no tiene malos ni buenos vientos: Interrogantes y objetivos

Preguntas de investigación:

¿Cómo se ancla la identidad de estudiante universitaria en reclusión, a partir la experiencia educativa en las mujeres privadas de libertad del centro femenino de reinserción social de Santa Martha Acatitla, Iztapalapa, México?

¿De qué manera las mujeres privadas de libertad construyen la identidad de estudiante a partir de las experiencias de aprendizaje que se habilitan dentro del espacio educativo en reclusión?

Objetivo General:

Comprender las formas en que se ancla la identidad de estudiante a partir la experiencia educativa en las mujeres privadas de libertad del Centro Femenil de Reinserción Social de Santa Marth Acatitla, Iztapalapa, México.

Objetivos Específicos:

- Comprender la forma en que las mujeres privadas de libertad construyen la identidad de estudiante universitaria a partir de las experiencias de aprendizaje que se habilitan dentro del espacio educativo en reclusión.
- Comprender la forma en que se relaciona el vínculo alumna-profesor y los anclajes identitarios.
- Explorar los significados que las mujeres privadas de libertad le atribuyen al estar siendo estudiante universitaria en reclusión.

2.2. Para llegar adentro hay que asomarse al exterior: de las actitudes, estrategias y técnicas cualitativas para caminar la cárcel

La presente investigación es de carácter cualitativo ya que permite, en primer lugar, asomarse y mirar por la ventana del centro femenino de reinserción social de Santa Martha Acatitla para acercarnos a la realidad de las estudiantes de la licenciatura en derecho dentro del programa PESKER a partir de su propia experiencia y narración (Borsotti, 2006; Rockwell, 2009; Piovani, 2007, Taylor & Bogdan, 1987, Reynaga, 1998). En el caso particular de este trabajo, la perspectiva cualitativa permite comprender las formas en que se ancla la identidad de estudiante en las mujeres privadas de libertad dentro del propio proceso de construcción de la misma.

En segundo lugar, posibilita caminar la cárcel de una postura que abre el camino para conocer la experiencia particular de cada una de las participantes que formaron parte de este estudio dando cuenta desde su propia mirada (Reynaga, 1998), de los diversos significados que se atribuyen al estudio en prisión y las distintas interacciones cotidianas que giran alrededor de la experiencia educativa, así como del sentido atribuido a éstas.

Caminar cualitativamente este particular espacio educativo, implica el involucramiento de la propia investigadora, mi involucramiento, de una manera particular, pues, al transitar por los pasillos y rincones del centro escolar, de las aulas y del femenino en general, también formo parte de esta realidad a la que intento acercarme y comprender; ésta me afecta y atraviesa y, en este sentido, mantuve siempre una actitud consciente y ética, de distancia y compromiso (Gentile, 2013)⁶², reflexiva y apasionada (Reguillo 1998)⁶³; comprendiendo que al mismo tiempo que

⁶² Gentile (2013), define una de las paradojas inherentes a la investigación en ciencias sociales como la distancia que el conocimiento social toma con respecto al sentido que los actos y las palabras tienen en la vida social para así otorgarle otro; sin embargo, ese otro sentido parte del sentido que ya tiene para los individuos. Según el autor, la única forma de resolver tal paradoja, más que metodológica, es de orden práctico o actitudinal, es decir de distancia y compromiso con el objeto de estudio por parte del investigador.

⁶³ En la comprensión de la realidad encontramos dos elementos fundamentales que hacen del investigador un participante activo y un aprendiz de la misma realidad que estudia. El primero de ellos es la actitud metodológica reflexiva (Reguillo, 1998), la cual supone que el investigador esté continuamente abierto a lo que pueda encontrar e incesantemente dispuesto a “[...] ejercer su propia crítica en los modos y estrategias de su conocer el mundo” (p. 38). El segundo elemento es la pasión metodológica (Reguillo, 1998) y ésta implica la creencia, por parte del investigador, en “[...] la generación de conocimiento como posibilidad de encontrar y proponer mejores alternativas para la vida.” (p.38). Al hablar de la “pasión metodológica” se hace referencia al sentido del trabajo de investigación como un aporte teórico y práctico para construir un conocimiento que posibilite nuevas (u otras) formas de ver la realidad estudiada.

participo activamente en ese escenario, soy también una aprendiz en el que las estudiantes universitarias en reclusión de Santa Martha Acatitla son las principales protagonistas.

En este transitar simultáneo entre ambos lados de la escena, es decir, afuera – como investigadora - y adentro – como participante (Bauman, 1994; Reguillo, 1998) se considera parte fundamental la construcción de una relación dialógica horizontal y equitativa, puesto que el conocimiento del otro, depende de lo que éste desee compartir (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 14) durante ese espacio de encuentro y conversación⁶⁴. En este sentido, el acercamiento al campo en general, y a cada una de las participantes tanto en el día a día, como en el momento de entrevista en particular, fue desde el respeto y la promoción de un encuentro horizontal en el que ambas, nos miramos, nos escuchamos, nos afectamos y, en consecuencia, nos reconstruimos⁶⁵; desde la habilitación de un espacio se que alejara del “doble monólogo de yoes” (Skliar, 2011, p.66) y promoviera el mutuo reconocimiento.

En este sentido, retomamos la postura de Corona y Kaltmeier (2012), quienes proponen pensar el diálogo como “fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con otros” (p.13), en donde el papel que juegan los otros no es de oposición o confrontación, a manera de anteponer un “yo a un tú”, sino de constitución del ser, que es lo que caracteriza a los sujetos sociales. (Mijaíl Bajtín citado en Corona y Kaltmeier, 2012). Como lo señalan las autoras, estamos frente a una subjetividad que se erige desde la alteridad, misma que, en el caso de la presente investigación, bien pueden ser las compañeras reclusas, las compañeras estudiantes en reclusión, el personal de seguridad, el personal administrativo y técnico, los profesores de la universidad y de los distintos cursos y talleres impartidos en el centro, así como la investigadora misma.

⁶⁴ Aquí se considera importante resaltar que al hacer referencia a un espacio de conversación, entendemos el conversar como un acto que desafía el “porque lo digo yo” (Morey citado en Skliar, 2011, p. 66).

⁶⁵ Un ejemplo de ello fueron los comentarios de dos de las participantes respecto a cómo se sentían estando en el espacio de entrevista. Una de ellas compartió lo siguiente en relación a la pregunta de cómo se describiría así misma: *“Nunca me imaginé (todo lo que podía decir respecto a cómo se definiría a sí misma) y me voy a ir con eso a mi estancia, vas a ver... voy a pensar en la noche. Y que gracias a personas como tú, descubro lo que soy porque si no, nunca me lo hubiera puesto a pensar.”* Así mismo, en otra ocasión, hacia la tercera entrevista, otra de las participantes me compartió que ella en ningún momento durante nuestros encuentros se sintió como si la estudié analizando.

De lo anterior afirmamos que la tarea de investigar se entiende aquí como la acción de:

[...] promover ese encuentro para alternar miradas y proporcionar una visión más integral de ambas culturas en donde el investigado es parte fundamental del investigador, y viceversa. La voz del otro está determinada por quien la escucha en un diálogo en el que los sujetos toman turnos como hablante y oyente. (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 14).

En consonancia con lo dicho hasta aquí, para la etapa de recolección de los datos, se utilizó la historia de vida como marco de referencia para comprender la forma en que las estudiantes universitarias en reclusión construyen y anclan dicha identidad. Esto se hizo a través de las autonarraciones que las participantes fueron construyendo a lo largo de los encuentros que se tuvieron. Las *autonarraciones* o *narraciones del yo* (Gergen citado en Revilla, 2003), permiten a las personas no sólo reconocerse y dar cuenta de sí mismas, sino también que se constituyan como seres sociales con capacidad pública con sentido (Harré citado en Revilla, 2003) para producir las acciones y comportamientos que confirmen la identidad que quieren construir y proyectar en los otros. (Pujal, 2015). Al reconocer, pues, nuestra identidad dentro de un relato más o menos coherente, por medio de ciertas terminologías y actos, nos reconocemos como estando siendo eso que narramos.

A través de las autonarraciones, elemento central de las historias de vida (Atkinson, 2001; Mallimaci y Giménez, 2006), las participantes dan sentido, coherencia y continuidad a su biografía, haciéndose posible conocer la forma en que se ven a sí mismas en su identidad de estudiante y la forma en la que son reconocidas por los otros.

Las historias de vida permiten identificar las experiencias que las entrevistadas consideran vitales, sus mayores triunfos y dificultades, sus valores y creencias, así como los puntos cambiantes y sus puntos de anclaje; aquellos que le permitieron deconstruirse y reconstruirse en las distintas etapas de su vida (Atkinson, 2001; Mallimaci y Giménez, 2006) y sobre todo, en su etapa de vida actual como estudiantes universitarias en reclusión.

Además, enfatizan la propia voz de las entrevistadas y con esto nos referimos a la intención de hacerle lugar y énfasis a la voz de lo otro, no desde una postura arrogante, egocéntrica y

vertical que pretende “dar voz a los que creen que no la tienen” (Skliar, 2017a), sino habilitando sitios para que sea escuchada “ahí donde ya estaba”. (Skliar, 2017a).

Cabe señalar la distinción entre relato de vida (*life story*) e historia de vida (*life history*); mientras que en el primero la transcripción de relato se realiza con la mínima intervención del investigador, en el segundo se enfatiza la interpretación que el investigador hace de las experiencias de vida recogidas. Es importante marcar que las historias de vida consideran que los hechos biográficos se encuentran inscritos en un contexto más amplio, por lo que el relato de la vida de una persona da también luz sobre hechos y acontecimientos sociales, “cada acto individual es la totalización de un sistema social”. (Ferrarotti citado en Mallimaci y Giménez, 2006, p. 206).

Por tanto, caminar el espacio educativo del femenino de Santa Martha Acatitla desde este enfoque posibilita acercarse a las historias de vida de las estudiantes para comprenderlas en su singularidad dando claridad sobre la forma en que se enmarcan en cuestiones sociales más amplias. Cabe aquí traer a colación lo expresado por Atkinson (2001) en cuanto a la imposibilidad de comprender la totalidad de la vida de un individuo cuando ciertas circunstancias restrictivas rodean al investigador, llevándole a enfocarse de manera particular en aquellas experiencias que resultan especialmente significativas para éste. En el caso de este estudio, los relatos de vida se enfocan, particularmente, en aquellas experiencias significativas relacionadas con su trayectoria escolar⁶⁶. En un nivel secundario, el enfoque de historia de vida también posibilita:

- Profundizar en sus trayectorias de vida como sujetas marginadas o históricamente privadas de la palabra pública.
- Comprender la relación entre ellas - como individuos - y la sociedad.
- Comprender las trayectorias como procesos y no como destinos fijos puesto que se construyen en las interacciones y a lo largo del tiempo (Mallimaci y Giménez,

⁶⁶ Resulta aquí útil el planteo de Bertaux, quien afirma que hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otro un episodio de su experiencia con lo cual, es posible encontrar experiencias de vida en relatos centrados un periodo o aspecto específico, sin la obligación de recorrer la totalidad de la experiencia de una persona (citado en Mallimaci y Giménez, 2006).

2006)⁶⁷.

En lo que se refiere a la recolección de las narraciones de vida, ésta se realizó por medio de la técnica de entrevista en profundidad semiestructurada. Se concibe aquí la entrevista en profundidad como un encuentro cara a cara (Piovani, 2007), un diálogo que en primer lugar favorece la producción de un relato conversacional coherente, continuo y con sentido y, en segundo, permite conocer la forma de interpretación de las experiencias, explorar el mundo de la vida cotidiana y reconstruir situaciones pasadas. Toda entrevista, como lo expresan Mallimaci y Giménez (2006), es un evento interactivo construido *in situ*, donde la conversación ocupa un lugar central, así pues, dicha herramienta facilita el acceso a los relatos identitarios de las participantes, al tiempo que permite acceder a la perspectiva de las participantes para desde ahí conocer sus experiencias educativas y explorar su mundo cotidiano.

Más aún, Taylor y Bodgan (1987), destacan que esta técnica se adecua a problemáticas como la planteada en este estudio porque:

- Cuenta con intereses claros y definidos
- El escenario y los sujetos no son accesibles de otro modo
- El investigador cuenta con un tiempo limitado
- Se busca esclarecer la experiencia humana subjetiva.

Con base en lo anterior, y, particularmente lo expuesto por Mallimaci y Giménez (2006), Atkinson (2001) y Bertaux (1997), la entrevista se enfocó en aquellos momentos que las participantes identifican como cruciales en su trayectoria de vida escolar pasada y presente. Estos *turning points*, funcionan como “hechos bisagra” que posibilitan el encadenamiento de los hechos en un relato con lo que permiten identificar un antes y un después en la sucesión de eventos, haciéndose fundamental su abordaje (Mallimaci y Giménez, 2006) para la comprensión

⁶⁷ En relación con este último punto, es importante tomar en consideración lo señalado por Mallimaci y Giménez (2006) en cuanto al componente holístico de los relatos de vida. según los autores, si bien es tarea del investigador ordenar los datos obtenidos en una trayectoria lineal, no se debe suponer que existe un único hilo conductor, las personas no incluirán en sus relatos todas las facetas de su identidad (Revilla, 2003) y por lo tanto hay que tener presente en todo momento que “no estamos ante sujetos pasivos, sino con personas que toman decisiones –más o menos condicionadas– que afectan sus trayectorias”. (p.180).

de los anclajes identitarios de las estudiantes.

Para identificar estos momentos cruciales se retoma el concepto de *identity moments* (momentos de identidad) que Scholsser (2008) define como aquellas experiencias o situaciones que marcaron un cambio en la trayectoria de vida de la persona; mismos que desde nuestra perspectiva pueden entenderse como experiencias que suscitan anclajes que dan soporte a los nuevos eventos de vida. En este sentido, la autora expresa que preguntar por “momentos” permite a la persona pensar en experiencias que se encuentran vinculadas de manera más cercana con su sentido de identidad.

Los *identity moments* como herramienta posibilitan la construcción de una narrativa conformada tanto por las situaciones que la persona considera particularmente relevantes, como por aquellas que el ejercicio de la retrospectiva evocará en ella, permitiéndole interactuar con sus propios recuerdos y activando un proceso de interpretación a través del cual dotará de significado a cada momento recordado (Scholsser, 2008). En esta construcción narrativa conformada por los momentos críticos se identifican también los soportes que sujetan a las estudiantes a su identidad y autorrelatos, es decir, los anclajes de identidad.

En resumen, desde este enfoque que considera las prácticas conversacionales como aquellas en donde los individuos construyen tanto su identidad, como el orden y el sentido de las experiencias dentro de un contexto particular (Sierra, 1998); y en donde se reconoce la importancia de la “*autonomía de la propia mirada*” (Corona, 2012) como aquella que se gesta entre investigador e investigado, embarcándose en un proceso de búsqueda de conocimiento en el que ambos se reconocen y construyen a través ésta. (Corona, 2012), se retoma la historia de vida de las mujeres que estudian en reclusión, autonarrada a través de entrevistas a profundidad, como el medio para llegar a comprender la forma en que ellas construyen y anclan su identidad y da sentido a su experiencia de aprendizaje en reclusión.

Por todo lo anterior, y tomando como base el diseño multivocal que permita “cruzar referencias y relatos de diferentes personas” (Mallimaci y Giménez, 2006, p.184) se tuvieron 3 encuentros de hora y media con un total de 6 mujeres privadas de libertad estudiantes de la carrera de Derecho del programa PESKER dentro del centro penitenciario de Santa Marta Acatitla, mismas que se recogieron por medio de una grabadora de voz portátil. El número de

entrevistadas se eligió tomando en cuenta que en la historia de vida, el investigador no busca representatividad estadística, ya que al encontrarse inserto en una red de relaciones y en un contexto, cada relato “ofrece elementos valiosos para el análisis” (Mallimaci y Giménez, 2006, p.187).

Para la realización de las entrevistas se utilizó una guía temática⁶⁸ (Sierra, 1998; Piovani, 2007) como instrumento de ayuda para abarcar y enfocar en los temas y subtemas centrales en relación con los objetivos de investigación (Valles, 1999). La guía temática giró alrededor de seis ejes: trayectoria escolar adentro, trayectoria escolar afuera, historia personal, historial familiar, historia laboral adentro y afuera y proyección a futuro. En cada uno de estos ejes, se abordaron, entre otras, preguntas enfocadas a que las estudiantes identificaran “momentos” significativos dentro de su historia de vida.

El registro de las entrevistas se complementó con dos herramientas para la recolección y comprensión de los datos. Éstas son el *diario del entrevistador* (Taylor y Bogdan, 1987), en el cual se tomaron nota de aspectos significativos fundamentales para la comprensión del “decir del hacer” (Sierra, 1998; Piovani, 2007) tales como interpretaciones, intuiciones, conjeturas, gestos y expresiones no verbales (Taylor y Bogdan, 1987); y la *observación participante*, la cual posibilitó obtener y registrar datos lo más cercano posible al contexto en el que se produjeron. La observación participante cobra importancia aquí, en la medida en que posibilitó el observar las interacciones educativas tal como suceden dentro del aula.

Para efectos de este estudio se realizó un total de 10 observaciones durante las horas clase. Cada día se tuvo la oportunidad de observar cuatro clases distintas (dos en miércoles y en viernes). La primera clase comenzaba las 9:00 am y finalizaba a las 12:00 pm; la segunda comenzaba a las 12:00 y finalizaba a las 15:00. El proceso de observación dentro del aula tuvo una duración de 2 semanas, después éste se alternó con las entrevistas.

Una herramienta más que se usó a manera de complemento son los *diarios personales semiestructurados* (Di Leo, 2009). La dinámica de los diarios y su escritura se negoció con las mujeres participantes de acuerdo con sus circunstancias. Se considera que esta herramienta útil

⁶⁸ Ver el Anexo 2 en el apartado de Anexos.

como una segunda vía de acceso a las autonarraciones de las mujeres detenidas, ya que como lo señala Di Leo (2009), éstos a través de la escritura de las propias experiencias, posibilitan un tipo distinto de reflexividad que habilita “una confrontación rememorativa entre lo que era y lo que *ha llegado a ser*, es decir, la construcción imaginaria del *sí mismo como otro*” (Ricoeur, 1996; Arfuch, 2002, p. 71).

El trabajo de campo fue gestionado a través de la coordinación del PESKER y la Dirección de Ejecutiva de Prevención y Reinserción Social de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la Ciudad de México. Ambas instituciones solicitaron una copia del protocolo de investigación, así como una carta de motivos. Cabe resaltar que el proceso de gestiones para la entrada al centro femenino por parte de la Subsecretaría fue largo (aproximadamente 8 meses), se requirió estar en constante contacto con la Coordinación de Proyectos de Investigación y Tesis y entregar los distintos documentos que solicitaba (una carta por parte de FLACSO, otra por parte del ITESO, una segunda carta de motivos dirigida al director ejecutivo de prevención y reinserción social entre otros).

En este sentido, se considera importante resaltar la burocracia inherente a este tipo de instituciones como una muestra más quien es quien ejercer el poder y control no sólo sobre las mujeres privadas de libertad, sino de cualquier persona o profesional externo - al final de cuentas mi acceso estaba sujeto a la decisión del Consejo Técnico Interdisciplinario del centro femenino - que desee acercarse o caminar éste o algún otro de los centros a cargo de la Subsecretaría.

Por otra parte, cabe destacar también el respaldo institucional por parte del PESKER, pues la Coordinadora del programa previa aprobación del anteproyecto, gestionó los primeros contactos con la Subsecretaría para dar inicio al trámite de ingreso. Una vez autorizado el acceso y a determinación de la Subsecretaría, éste se llevó a cabo los miércoles y viernes de las 10 a las 18 horas, en un periodo que comprende del 07 de septiembre al 21 de octubre del 2016.

Las observaciones se realizaron dentro del aula 9, donde la UACM imparte las clases de la licenciatura en Derecho correspondiente al centro escolar Rosario Ibarra dentro del Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla. Las entrevistas se llevaron a cabo en el aula 6 y la biblioteca, ambos espacios asignados por el director del centro escolar. En total fueron

6 estudiantes universitarias quienes, de manera voluntaria (todas firmaron un consentimiento informado), participaron en esta investigación.

La invitación a participar en el proyecto se realizó el primer día de ingreso al centro dentro del aula 9 donde las estudiantes se encontraban tomando clase. Ese primer día, hacia el final de la última clase, las 6 estudiantes que fueron entrevistadas se acercaron a mí para expresar su deseo de participar. Con cada una de ellas se acordaron los días y horarios en los que nos veríamos para la realización de la entrevista.

A cada participante se le entrevistó en tres momentos distintos, este espacio de conversación tuvo una duración aproximadamente de una hora, el horario de entrevista fue acordado con cada una de las participantes. Además, se le proporcionó a cada una un cuaderno, a utilizarse como *diario de experiencias educativas*⁶⁹ con la intención de que pudieran compartir, por medio de la escritura, cualquier momento o experiencia relacionada con el estudio que consideraran significativa.

En lo que respecta al análisis de la información, se realizó un análisis de contenido definido por Bardin (1996) como un “conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones” (p.23). Dicha técnica resulta útil para comprender mensajes más allá de sus primeras significaciones, puesto que abarca todo tipo de transporte de sentidos. Además, no se limita al contenido descriptivo, sino que muestra particular interés en lo que éste podría enseñarnos sobre cosas que van más allá de lo explícito (Bardin, 1996). El análisis de contenido es un método de investigación del significado simbólico de los mensajes (Krippendorff, 1990), lo cual implica asumir, como lo señala el autor, que estos no tienen un significado único, sino que pueden transmitir una multiplicidad de contenidos y es labor del analista realizar inferencias, utilizando el conocimiento que posee, que permitan dar cuenta de la forma particular en que los datos se relacionan en su contexto (Krippendorff, 1990). Aquí vuelve a surgir la importancia de la actitud reflexiva por parte del investigador, puesto que en el proceso de interpretación de los mensajes la actuación del analista es doble, ya que, por un lado, debe de comprender el sentido de la comunicación como receptor normal y por el otro, debe de desplazar su mirada a otra

⁶⁹ El cuaderno se acompañó también de una guía temática (Ver Anexo 3 en el apartado de anexos).

significación que le lleve a alcanzar otros significados. (Bardin, 1996).

En el caso concreto de este estudio, el análisis de contenido, por medio de la inferencia e interpretación de las narraciones permitió la determinación de las condiciones de producción de los significados en torno a la construcción de la identidad; es decir la articulación entre la superficie de los mensajes y los factores que han determinado estas características (Bardin, 1996); posibilitando, de esta manera, la comprensión de la forma en que las estudiantes universitarias en reclusión construyen y anclan dicha identidad.

Por último, el registro del reporte final, como lo expresa Rockwell (2009), se redactó una narración que diera cuenta de lo “singular de la experiencia de campo” y de la “complejidad de estar-sentirse-saberse ahí” (p.32). Es por esto por lo que el texto final resultado de esta investigación hace referencia a una “narración sobre la narración” (Sierra, 1998) dando énfasis a lo que las estudiantes quisieron compartir desde su propia voz a partir de la reinterpretación por parte del investigador de la experiencia de las participantes.

2.3 Piedras en el camino

Hay un refrán muy común que dice que “todos los caminos llevan a Roma”, lo cual puede ser cierto, sin embargo, no todos los caminos son iguales, ni se recorren de la misma forma, aunque el destino final sea el mismo. Hay algunos que son más anchos o angostos, con curvas o en línea recta, con baches, topes⁷⁰ o piedras. En este apartado, enumero algunas de esas piedras, las más significativas, con las que me crucé en el camino de esta investigación.

1. Como ya se ha mencionado para solicitar la autorización de acceso al femenino a la Subsecretaría del Sistema Penitenciario de la Ciudad de México, se tuvo que enviar una solicitud en la que se describían los motivos, días, fechas y horarios de ingreso (entre otros datos). La primera solicitud que se envió a la contemplaba ingresar al centro del 05 de septiembre al 07 de octubre de 2016 los días lunes, miércoles y viernes (los martes y jueves son días de visita y por lo tanto no se autoriza ingresar en los mismos), sin embargo sólo se

⁷⁰ Loma de burro en su expresión para Argentina.

autorizó el ingreso los días miércoles y viernes, por lo que – a sugerencia de la responsable de la coordinación de proyectos de investigación y tesis de la SSP – se realizó una segunda petición en la que se solicitó tanto extender el ingreso al centro hasta el 21 de octubre, como ingresar los días 3, 10 y 17 (todos lunes), aunque, debido a tiempo en que el centro y la subsecretaría tardaron en responder (10 días), sólo se logró ingresar uno de los lunes solicitados (el día 17).

2. En lo que se refiere a las entrevistas, una de las principales dificultades con las que me encontré, fue que en algunas ocasiones las participantes no llegaban a la entrevista en el día y hora acordado, ya sea porque se retrasaban en la actividad anterior a nuestro encuentro o porque tenían traslado al área jurídica o médica, sin embargo, pude tener contacto con ellas en los días posteriores y fue posible reagendar las conversaciones.
3. Esto último – traslado al área médica – fue el caso Car⁷¹ quien, al momento de estar realizando las entrevistas, sufrió un accidente y no estuvo presente varios días en el femenil (cuando alguna mujer detenida requiere de atención médica es trasladada al Centro Femenil de Reinserción Social Tepepan) lo que dificultó que se llevarán a cabo los encuentros en las sesiones previstas. Sin embargo, se realizó una entrevista (en la biblioteca) en donde se retomaron los temas previstos para dos de las sesiones y se llevó a cabo otra entrevista en terraza.
4. En lo que se refiere al diario de experiencias educativas, dicha técnica no tuvo el éxito deseado debido a que solamente dos de las participantes escribieron en el diario (aproximadamente 4 hojas tamaño media carta), esto se interpreta a la luz de dos razones. La primera se relaciona con las dificultades que entraña la utilización de técnicas metodológicas autoadministradas sin una guía o supervisión constante (mismas que dada las características de la institución eran acotadas) ya que según lo señala Sampieri, 2016 las personas no suelen por un lado, mantener la atención constante en instrumentos que conlleven mucho tiempo y por otro lado, participar de manera autónoma en la escritura de algo que les conlleve varios días puede resultar abrumador sobre todo si predomina una falta de práctica en el ejercicio escritura o de desarrollo de habilidades de lecto-escritura. La segunda se relaciona con un supuesto que se considera significativo para el análisis en el presente estudio, ya que,

⁷¹ Los nombres que se utilizan para referirse a las participantes son ficticios y se han elegido al azar, de ninguna manera hacen referencia a alguna otra mujer que se pueda encontrar privada de libertad dentro del femenil de Santa Martha Acatitla u otro centro del país.

según lo que informaron las participantes, no pudieron dedicar tiempo a escribir sus diarios, por estar absortas en la serie de actividades que la institución exige, y que más adelante en los capítulos analíticos de esta investigación son objeto de análisis como estrategia de disciplina y control. Es decir, los requerimientos institucionales, basados en la “ocupación total del tiempo” para un adecuado “tratamiento” son parte de una lógica premial y tratamental basada en la “punititis” (obtención de puntos y beneficios), esta lógica les impide, participar activamente en sus actividades escolares, ya que el escribir o estudiar en la biblioteca es considerado por las autoridades del centro como una suerte de holgazanería, lo cual de manera difusa y sutil mantiene aisladas a las mujeres presas, ya que les mantiene suspendidas en un continuum de actividades que no dan cabida a la expresión y reflexión; en ese sentido, si escribir es un acto reflexivo y en el que se le da lugar a la experiencia, el no “dar tiempo” para escribir, es una forma sutil de desposeer de la voz y el desarrollo de agencia.

Capítulo 3: Derroteros teórico-conceptuales para comprender el camino: identidad – mujeres privadas de libertad -educación en contextos de encierro punitivo

Ya en el apartado anterior, se presentaron las aproximaciones metodológicas y las herramientas técnicas que permitieron caminar metodológicamente esta investigación. En este capítulo, se presentan los derroteros teórico-conceptuales que permiten comprender este camino andado.

3.1. La problematización del concepto de identidad desde la perspectiva interaccionista.

Giménez (2007), expresa que en años recientes el concepto de identidad ha tomado relevancia en las ciencias sociales por considerársele un elemento fundamental de la vida social, incluso se ha llegado a considerar que sin ésta “sería inconcebible la interacción social” (p.54). La identidad se entiende aquí como una construcción social que se crea y se mantiene en la interacción, y que incluye tanto elementos individuales, como sociales (Revilla, 2003)⁷². Revilla señala que al hablar de identidad no se hace referencia a un individuo, sino a una persona, entendida como un “sujeto socialmente constituido” (p.57).

La perspectiva interaccionista se considera aquí fundamental para comprender la identidad no como una esencia inamovible que existe en el interior de la persona, sino como un proceso que emerge en y de las relaciones sociales por medio de las cuales, nos vamos definiendo recíprocamente (Pujal, 2015). Pensar la identidad como un proceso dinámico que es construido de forma constante en las interacciones⁷³ cotidianas (Makoswki, 1996; Revilla, 2003) permite, por un lado, salir de un individualismo radical para enfocarse en el proceso a través del cual, los

⁷² El autor utiliza el término “identidad personal” sin embargo, en este estudio se utilizará el término “identidad” ya que de esta manera se pueden incluir definiciones de distintos autores que trabajen bajo la misma línea interaccionista y construccionista de Revilla.

⁷³ Quisiéramos resaltar la definición que Anselm L. Strauss hace de la interacción puesto que permite complejizar el concepto mismo pensándolo más allá de situaciones cara a cara: “En la interacción hay mucho más que dos personas de carne y hueso que se responden la una a la otra. También hay otros actores complementarios que sólo son visibles para el público o para uno u otro actor [...] tales actores complementarios representarían una amplia gama de relaciones [...] la situación interaccional no es tan sólo una interacción entre dos personas, sino una serie de transacciones llevadas a cabo en contextos en que abunda las personas y las imágenes complejas [...] Algunas de estas transacciones consisten en que cada persona se responde a sí misma [...] el “yo” puede responder a muchos “mis”. (1977, p. 46).

individuos al relacionarse con otros construyen un yo coherente con los grupos de referencia a los que pertenecen; y por otro, pensar las trayectorias humanas como incompletas e indeterminadas, es decir, en constante transformación haciéndose indispensable explicar no tanto el cambio, “sino sus direcciones específicas [...] Lo que se debe dar por sentado no es la falta de cambio, sino el cambio mismo. (Strauss, 1977, p. 36).

George H. Mead fue el primer teórico en plantear que la identidad no preexiste a la interacción, sino que surge en ésta (Pujal, 2015; Revilla, 1996; Ritzer, 1998; Makowski 2010). El individuo, según Mead, sólo se convierte en persona en la medida en que es capaz de considerarse objeto para sí mismo, es decir, que puede adoptar las actitudes de los otros y actuar hacia sí mismo como estos lo harían. (Revilla, 1996; Ritzer, 1998). Al afirmar que el individuo sólo posee una persona al relacionarse, reconocerse y ser reconocido por los otros, Mead ubica la identidad en la experiencia social destacando la interrelación entre individuo y sociedad como el mecanismo básico de socialidad.

Al convertirse en objeto para sí, la persona adquiere conciencia de sí, es decir, tiene conciencia de “ser una persona particular y diferente de las otras, y de reflejar en la propia experiencia de ser lo que esta persona es.” (Pujal, 2015, p. 112). Esta capacidad reflexiva, por un lado, permite la internalización de los procesos sociales (a lo que Mead llamó otro generalizado y definió como las actitudes de la comunidad global de la que el individuo formar parte; la adopción de éstas le permite alcanzar su unidad). Por otro lado, deja lugar para la agencia y la autonomía permitiéndole a la persona producir transformaciones en su medio (Revilla, 1998).

La teoría de Mead nos permite pensar la identidad como una “construcción que no puede eludir las identificaciones de los otros” (Melucci citado en Makowski, 2010, p. 82) y en este sentido, separar sus componentes individuales resulta una tarea sumamente difícil. Si bien, como lo señala Makowski (2010), en términos analíticos podemos diferenciar entre identidad personal e identidad social, en la vida cotidiana éstas resultan inseparables y se constituyen mutuamente (Pujal, 2015); se podría decir, entonces, que “toda identidad personal es identidad social” (Torregrosa citado en Revilla, 2003, p. 57) puesto que implica “la articulación de la esfera del individuo con la de la colectividad o el grupo” (Makowski, 2010, p. 82).

3.2 La construcción de la identidad y los anclajes identitarios

Los diferentes contextos que posibilitan una infinidad de interacciones exigen a las personas distintas formas de actuar en cada situación, viéndose la identidad envuelta en una multiplicidad de sentidos a los que la persona debe dar coherencia. A esta multiplicidad de sentidos del yo y formas de actuar Goffman le llama *actuación de un rol* (Pujal, 2015). Goffman afirma que en las interacciones la persona debe presentar un yo acorde a las impresiones que los otros demandan de ella, y esto lo logra por medio de *estrategias identitarias*, esto es, las formas en que ésta modifica o reafirma sus posiciones, sus modos de autopresentación y reconocimiento (Revilla, 2003).

Como se ha visto, la identidad depende no sólo de la interacción, sino del contexto en el que ésta ocurre. En este sentido, cobra especial importancia la manera como se interprete cada situación puesto que dicha interpretación hará que emerja un tipo de yo y no otro (Pujal, 2015) haciéndose la definición de la situación fundamental para alcanzar “un consenso operativo que armonice las diferentes perspectivas y permita la fluidez de la interacción” (Goffman citado en Revilla, 2003, p. 131).

Para Goffman, la definición de la situación es necesaria en cada encuentro – y, en este sentido, es transversal a todo el proceso de construcción de la persona - ya que a partir de ésta los participantes marcan los límites posibles del rol a desempeñar; en este sentido, la identidad es puesta a prueba y legitimada en cada situación por los sujetos interactuantes. En este punto cabe destacar, nuevamente, la capacidad de agencia de la persona ya que al presentarse ante los otros y definir la situación, ésta hace una demanda de ser una persona de un determinado tipo y con esto, de acuerdo con Goffman (2012),

[...] automáticamente presenta una exigencia moral a los otros, obligándolos a valorarlo y tratarlo de la manera que tiene derecho a esperar las personas de su tipo. También implícitamente renuncia a toda demanda a ser lo que él no parece ser, y por tanto renuncia al tratamiento que sería apropiado para dichos individuos. Los otros descubren, entonces, que el individuo les ha informado acerca de lo que “es” y de lo que deberían ver en ese “es. (p.27)

Este proceso de demanda (por parte de la persona) y de validación (por parte de los otros participantes) supone para la identidad un doble movimiento de igualación y diferenciación (Revilla, 2003; Pujal, 2015). En este, la igualación se hace necesaria para identificarnos con los otros y así alcanzar el consenso y la acción conjunta; la diferenciación, en cambio, permite a cada sujeto autoafirmarse en su individualidad. Este movimiento ocurre durante la interacción por lo que “las identidades de esos otros y el marco social de referencia son los que marcan las cuestiones respecto a las que tiene sentido igualarse y diferenciarse, por tanto, tematizan la identidad personal.” (Revilla, 2003, p. 185).

En las interacciones se actualizan distintas posibilidades de ser y la identidad constituye la garantía de continuidad de la persona - y con esto el compromiso de mantener dicha continuidad - ante los otros, quienes han de validarla; con ello han de confiar en que la persona va a actuar acorde a las normas sociales en las que se apoya la interacción. (Revilla, 2003). Ahora bien, como lo señala Strauss, (1977), las situaciones interaccionales implican,

la posibilidad de imputar, tanto consciente, como inconscientemente, incontables motivos y un carácter a los demás y al sí – mismo. En consecuencia, cabe decir que la naturaleza misma de la interacción implica la imposición de status [sic]. Vale la pena recordar que la interacción no sólo pone en peligro a todos los implicados [...] sino que también expone a todos a experiencias transformadoras que tienen implicaciones más positivas y creativas. (p.66)

Siguiendo al autor, los distintos grupos en los que las personas van desenvolviéndose a lo largo de su vida, pueden imponerles distintos estatus. Dicha imposición supone, a su vez, que la persona se vea obligada a adoptar determinados valores y formas de actuar, es decir, la imposición de estatus conlleva, simultáneamente, la obligación a ocupar determinadas posiciones. (Strauss, 1977). En este sentido, imponer un determinado estatus al otro trae consigo importantes consecuencias para la identidad personal, pues esto implica, por parte de la persona a la que se le está asignando dicho rol, su aceptación o rechazo; además,

[...] Es muy distinto que la ubicación sea reversible o lleve de manera casi automática a otra ubicación⁷⁴ [...] Una persona puede estar preparada para la ubicación o, en grados diversos, no preparada; la transición al nuevo status [sic] puede cumplirse en etapas o ser más abrupta. La ubicación puede comprender sólo una persona o varias [...] Sin duda, el efecto sobre la concepción del sí-mismo varía también según que la asignación tenga que ver con un status [sic] que sólo tiene pocos miembros o muchos. Algunas ubicaciones implican una profunda alteración del carácter, mientras que otras suponen que se ha producido un cambio mucho menos drástico. (Strauss, 1977, p. 65)

En este sentido, una persona a la que se le ha atribuido un estatus, no sólo posee uno o más atributos primarios, sino también algunos secundarios que, aunque no se digan abiertamente, se espera e incluso exige que la persona cumpla (Strauss, 1977). Ahora bien, si la persona llega a incumplir dichas exigencias, así como las normas sociales que dictan cada situación interaccional, se le desacredita como actor social competente y su identidad es puesta en entredicho. La persona se encuentra ante un *dilema de estatus* que no sólo perturba la interacción (Hughes citado en Strauss, 1977), sino que le obliga a reparar la infracción para tener derecho a reclamar una identidad y así volverse a constituir como un actor social pleno. (Goffman citado en Revilla, 2003).

Por lo anterior, a medida que surgen nuevas orientaciones y hechos, las personas se reevalúan una y otra vez, evocando aquellas situaciones pasadas a las que se les concede mayor importancia. (Strauss, 1977). Surgen, así, en determinados momentos de la vida de una persona, “puntos cruciales” en donde ésta hace un balance, revisa, re-ve esos actos para juzgarlos, tomar decisiones y determinar nuevos cursos de acción⁷⁵. A partir de este proceso de evocación-reevaluación del pasado en el presente para darle una interpretación al momento actual se suscita

⁷⁴ Strauss pone como ejemplo la ubicación de la cárcel en relación con el estatus ex convicto, al respecto señala que “la ubicación en una cárcel por lo general lleva gestos de rechazo con respecto al ex convicto una vez que éste queda en libertad, lo cual impone a personas que en otro sentido son bastantes inocentes, un status criminal genuino.” (p.65). Es bien sabido que el estatus de “ex - convicto” o “ex - preso” implica un fuerte estigma en la identidad de las personas privadas de libertad al momento de salir, para más información al respecto véase Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

⁷⁵ Al respecto Strauss afirma que “aunque el inventario se hace dentro del individuo, es sin duda un proceso socializador y socializante [...] En la medida en que las experiencias y las interpretaciones están socialmente estructuradas, lo mismo sucede con el desarrollo de las identidades personales. (Strauss, p. 79).

un “enunciado motivacional genuino” (Strauss, 1977, p. 42) que da sentido a la identidad de la persona⁷⁶.

Parte importante del sentido de identidad, lo constituye el lenguaje. De acuerdo con Revilla (2003), la construcción de la identidad “consiste en un trabajo de transformación de las diversas experiencias que ocurren a la persona en una narrativa, en unos relatos de identidad [...]” (p.195), en donde la persona expresa su “sentido de identidad” al dar “cuenta de sí mismo como un individuo coherente - cierta integración entre los diversos relatos-, permanente -cierta estabilidad temporal- y autentico -cierta autonomía respecto a los demás.” (Revilla, 2003, p. 204).

De acuerdo con Shibutani, el sentido de identidad proviene de la continuidad de la experiencia a través de la cual las personas pueden desarrollar una concepción de sí mismas coherente y estable (citado en Revilla, 2003). En el desarrollo de esta autoconcepción, aparece el lenguaje con un papel fundamental ya que, no sólo construimos la realidad al dar cuenta de ésta - a través del habla - sino que, nos construimos a nosotros mismos dentro de ella. En este sentido, los relatos de identidad permiten que la persona de sentido a su existencia, a su vez que reflejan la forma en que la persona se concibe a sí misma, puesto que, “nuestra experiencia sobre nosotros mismos queda definida por nuestra forma de hablar sobre nosotros [...] (Shotter citado en Revilla, 2003, p.158).

En este sentido, Strauss señala que el *sentimiento subjetivo de continuidad* “se basa no sólo en el número o grado de los cambios en la conducta, sino también en el marco terminológico dentro del cual es posible reconciliar y relacionar hechos que, de otro modo, resultarían discordantes” (1977, p. 113); al reconocer nuestra identidad dentro de una trayectoria más o menos coherente, por medio de ciertas terminologías y actos, nos reconocemos como estando, siendo eso que narramos.

⁷⁶ Al respecto Strauss afirma que “esta propensión de los seres humanos a juzgar sus propios actos ha llevado a diversos autores a afirmar que el sí-mismo hace de sí mismo su propio objeto. Una persona que juzga el acto de otra, lo hace como “sujeto”; el acto o la persona juzgada es un “objeto”. Cualquier hombre puede ser ambas cosas al mismo tiempo... puede tomar tantas posiciones distintas con respecto a él como lo permite su vocabulario, tal como lo hace con el acto del otro y “si llega a adquirir una nueva terminología a través de nuevas participaciones grupales, inevitablemente reevalúa algunos de sus actos pasados – y a sí mismo – en esos términos nuevos. El sí mismo no es más inmune que cualquier otro objeto a un reexamen de perspectivas nuevas”. (1977, p. 28).

La identidad se hace manifiesta a través de los significados que se construyen en las prácticas cotidianas, pues al ser ésta un proceso dinámico y en permanente construcción, no puede ni observarse de forma directa, ni inferirse por medio del comportamiento explícito (Makowski, 1996). Por consiguiente, siguiendo a la autora, es en el nivel micro de interacción social donde pueden observarse “los soportes u operadores de la identidad” (p.62), es decir, aquellas huellas que al exteriorizarse hacen visibles los atributos de la identidad. Estos soportes o, como los denomina Revilla (2003), estos anclajes “sujetan a los individuos a su identidad y a sus autorrelatos” (p. 59).

Tanto Revilla, como Makowski proponen una serie de anclajes que hacen a la identidad observable. Revilla hace referencia a cuatro elementos:

1. El cuerpo: como aquel que da continuidad a la experiencia, permite la capacidad de agencia y otorga una sensación de control de nosotros mismos y lo que nos rodea.
2. El nombre propio: como aquella marca que nos vincula a un tiempo y a un espacio, así como a determinados valores y relaciones sociales y culturales.
3. La autoconciencia y la memoria: como el trabajo de gestión de la identidad, en el que, por medio de autonarraciones, se configuran versiones sobre uno mismo y sobre el entorno.
4. Demandas de la interacción: como aquella confianza por parte de los otros y aquel compromiso por parte de uno mismo con cualquier acción dentro de una relación.

Por su parte, Makowski también hace referencia al lenguaje, como aquellas expresiones que hacen audible la identidad; el cuerpo, como una superficie y un recurso de reafirmación de la identidad y el nombre, como el “lugar privilegiado de inscripción de una identidad” (p.62) ya que sus cambios reflejan las distintas posiciones que un sujeto puede llegar a ocupar dentro de un grupo. No obstante, se podría afirmar, que no sólo el nombre, sino que la totalidad de los anclajes mencionados dan cuenta de las distintas posiciones que los individuos pueden llegar a ocupar dentro un grupo y, de forma general, dentro de la sociedad.⁷⁷

⁷⁷Los tipos de anclajes que los autores conceptualizan a partir de sus investigaciones se mencionan aquí a manera de ejemplificación de las formas en que puede anclarse la identidad, sin embargo, esto no significa que la presente investigación se enfoque en la observación y análisis de estos.

3.3 Los procesos de cambio de la identidad

En el apartado anterior ya se ha dicho que ante tal imposición de un rol, la persona puede manifestar su rechazo y, entonces, elegir ser reconocida desde el status que ella misma se ha impuesto. En esta intersección entre los dilemas que pueden derivar de un estatus impuesto o uno elegido, se presentan las reclamaciones desde las cuales las personas exigen ser reconocidas desde el estatus que han reclamado para sí (Strauss, 1977). Ahora bien, si los demás no toman en serio la reclamación, si no la reconocen o la olvidan, la imposición de estatus se pone en peligro y las expectativas relacionadas con éste, corren el riesgo de quedar incumplidas. (Strauss, 1977). El proceso aquí descrito resulta fundamental, según Strauss, para el cambio de identidad, pero ¿cómo sucede dicho cambio?

Siguiendo al autor, ante las situaciones problemáticas que pueden resultar los dilemas de estatus, en ese preciso momento, responder a la pregunta “¿quién soy yo en esta situación?” (Foote citado en Strauss, 1977, p. 39), resulta central para que la persona pueda identificar tanto al otro como a su sí-mismo, de manera que pueda establecer y proyectar el estatus deseado para ambos en ese preciso momento. Es así que, según Strauss, el proceso de reconfiguración de la identidad se caracteriza por la constante reevaluación de la experiencia y se define a partir de la ambigüedad, de la incertidumbre ante lo que puede suceder a partir de tal reevaluación; de lo contrario nos veríamos sumergidos en situaciones enteramente ritualistas y estáticas; es justo en esa zona de ambigüedad “donde tienen lugar las transformaciones [...] sin tales zonas, la transformación sería imposible.” (Burke citado en Strauss, 1977, p. 23).

En relación con lo anterior, podemos identificar como un incidente que, aunque sutil, puede resultar profundamente transformador el que ocurre al haber desempeñado “inesperadamente bien” un rol, hasta el momento, extraño (Strauss, 1977). No importa, aquí, si dicho rol se considera admirable o despreciable, sino lo significativo que resulta para nosotros; y, precisamente, por esto, “lo que importa es que nunca creímos poder desempeñarlo, nunca creímos que este mi potencial existía en nosotros” (Strauss, 1977, p. 76); a través de este tipo de acontecimientos, “comprobamos que somos milagrosamente capaces de desempeñar roles que creíamos, al menos en ese momento, más allá de nuestras posibilidades.” (Strauss, 1977, p. 76).

En este sentido, en el proceso de reconocimiento y reafirmación de ese nuevo yo que, hemos descubierto y tenemos la capacidad de “ser”, resultan, también, de gran importancia los “otros significativos” quienes en el curso de las interacciones “me” pueden (o no) reconocer desde ese nuevo estatus que acabo de desempeñar exitosamente; pero también “me” pueden (o no) asignar un estatus distinto⁷⁸. Dicho proceso, tiene un efecto sobre el sí mismo que “varía según que podamos o no dejar de lado dicha ubicación.” (1977, p. 65)⁷⁹.

Más aún, dentro de dicho proceso de transformación de la identidad en el cual podemos sorprendernos y elevar significativamente nuestra autoconcepción a partir del reconocimiento de capacidades inéditas, también podemos sentir, en el caso de que dicho estatus haya sido asignado por algún otro significativo, que no tenemos derecho a él por considerarlo mejor “que el que en nuestra opinión merecemos”. Esto, sin embargo, resulta parte común dentro del procesos de “exploración de los estatus nuevos que no descubrimos, sino que los demás nos imponen.” (1977, p. 70).

Ahora bien, Strauss señala que, en este proceso de cambio, los entrenadores, es decir, aquellos quienes ya han pasado por un pasaje de estatus, juegan un rol esencial en la orientación a sus sucesores. (p.85). Dentro de esta “relación de “entrenamiento”⁸⁰ la guía y el consejo resultan indispensables puesto que el aprendiz necesita a alguien que le pueda ensañar las habilidades necesarias para el pasaje de estatus y que le pueda ofrecer o ayudar a encontrar explicaciones a aquellos sucesos sorprendentes con los que se va topando en su camino. Sin embargo, y esto resulta fundamental dentro de esta relación, el mentor no espera pasivamente a que “el alumno desarrolle nuevas respuestas” (p.87), sino que, asignándose un rol más activo, coloca a estudiante en situaciones que las provoquen:

⁷⁸ En este sentido, afirma Strauss, el otro significativo “puede ser muy eficaz, incluso enormemente eficaz, pero tener muy poco peso institucional” (p.65).

⁷⁹ Profundizando al respecto, Strauss afirma que un elemento clave dentro de este proceso, el hecho de enfrentar desafíos ya sea impuestos por uno mismo, por los demás o por alguna institución. Dichas pruebas, dependiendo del resultado, pueden resultar “decisivas para nuestra autoestima” (p.75), ya que si las superamos todos nos reconocen como capaces de superar ese tipo de retos; si embargo, “si fracasan es necesario tomar un nuevo camino, trazar una nueva serie de planes [...] El fracaso no siempre trae como resultado una autotransformación inmediata, pero sí puede llevar a una preparación más completa hasta que la prueba determine el fracaso o el éxito definitivo.” (1977, p. 76).

⁸⁰ Strauss afirma que la relación de entrenamiento existe “cuando alguien intenta que otro dé una serie de pasos, cuando estos pasos no están del todo institucionalizados ni son invariables, y cuando el que aprende no ve con claridad sus secuencias (aunque el entrenador sí las ve).” (p.86).

en términos abstractos, el entrenador no sólo utiliza los deseos actuales del alumno de que su acción sea dirigida siguiendo determinados caminos, sino que trata de crear nuevos deseos y objetivos. Busca crear una nueva identidad para el alumno y para ello los somete a una variedad de astutas maniobras. (1977, p. 87)

Más aún, dentro de ese proceso de orientación los entrenadores deben cuidar el peligro de caer en una postura completamente pasiva, dejando al alumno a su suerte o en una enteramente activa y directiva donde no se le deje espacio al alumno para hacer su camino. Para que el proceso de entrenamiento sea significativo y pueda llevar a “profundos cambios de identidad” (p.89), el entrenador debe equilibrar adecuadamente estos dos polos, es decir,

no dejar que su propia impaciencia presione al alumno y, al mismo tiempo, forzar el movimiento en los momentos en que el otro parece estar en condiciones de moverse, pero reacio a hacerlo, cuando en realidad ya ha llegado “allí” pero no se da cuenta de ello. (1977, p. 88)

Vemos pues, la forma en que las personas atraviesan distintas situaciones que les colocan dentro de procesos de cuestionamiento, reevaluación y transformación de su yo. Ya en el apartado anterior se ha dicho que es en las interacciones donde se actualizan las distintas posibilidades de ser constituyéndose la identidad constituye como garantía de continuidad de la persona y, por tanto, comprometiéndose a mantener dicha continuidad para sí misma y para los otros significativos. Aquí los anclajes o soportes de la identidad juegan un papel fundamental, puesto que permiten a la persona sujetarse a ese nuevo yo; así pues, la identidad va transformándose y va, simultáneamente, anclándose en la medida en que el cambio sucede.

En sintonía con lo anterior, resulta importante resaltar la definición que hace Strauss de la identidad, como el modo en que las personas “se comprometen con otras personas y se ven afectadas, y ejercen mutuo efecto, a través de ese compromiso” (p.12); puesto que coloca el compromiso como elemento central de la identidad y esto implica que el grado de solidez con el que la persona logre (o no) comprometerse con los otros y consigo misma, incide directamente en los procesos de transformación. Señala Strauss que una persona que “ha perdido su mundo” o tiene “gran dificultad para retenerlo”, se construye a sí misma a partir de compromisos debilitados; en sentido opuesto, cuando la persona conoce bien su mundo, se encuentra

“intensamente comprometida” con éste y, por lo tanto, intensamente comprometida, también, con una “concepción de sí misma, con una cierta clase de persona de quien los demás esperan, y ella también, que actúe de determinadas maneras en determinadas situaciones.” (1977, p. 33). De esta manera, a través del compromiso que resulta de reconocerse como una persona que ocupa un lugar en su mundo, ésta se sujeta a sí misma a su identidad.

A partir del complejo proceso construcción – transformación de la identidad hasta aquí descrito, queda la pregunta ¿qué sucede con la identidad de las personas, y en nuestro caso particular, de las mujeres que se encuentran encarceladas?

3.4 La mortificación del yo como la paradójica posibilidad de reconstrucción de la identidad.

Las personas que por alguna razón son detenidas, llegan a la cárcel con una trayectoria de vida que, a lo largo de su vida, fueron construyendo. (Makowski, 2010; Goffman, 2007). Sin embargo, la abrupta ruptura con la cotidianidad, las relaciones sociales y los lazos afectivos, así como el complejo proceso de reestructuración del yo inherentes al encierro, fragmentan la identidad (Makowski, 2010); la cárcel priva a las personas de la libertad ambulatoria, pero también las separa de “las experiencias roles y ámbitos que tradicionalmente reafirmaban la identidad” (Makowski, 2010, p. 97) reforzando la sensación de discontinuidad personal. El aprisionamiento somete a las personas a una serie de “micromuertes”, que les obliga a desprenderse de ciertos roles y afectos que eran asumidos por ellas en su vida extramuros. (Makowski, 2010). Segato describe claramente este proceso por medio de lo que ella llama tecnologías de producción del sujeto:

[...] la entrada en la cárcel está marcada fuertemente por las características de un proceso de iniciación a la identidad del encarcelado, cumpliéndose claramente las tres etapas mínimas que universalmente hacen parte de estas tecnologías: 1) muerte para la vida social anterior; 2) período de reclusión y estado de soledad y aislamiento social caracterizado por probaciones, riesgos y exposición al dolor físico; y 3) reingreso a la vida social dentro del nuevo contexto y bajo el signo de la nueva identidad. Después de este

pasaje, la identidad antigua del preso queda suspendida e iniciase una nueva biografía en un nuevo ropaje identitario: nace el sujeto preso [...] (2003, p. 18)

Esto hace que vivir en el encierro resulte una experiencia mortificante. La mortificación del yo se define como “[...] una serie de depresiones, degradaciones, humillaciones y profanaciones al yo” (Goffman, 2008, p. 27) que despojan al sujeto de la identidad que había construido a lo largo de su vida y hasta el momento de su detención. Por lo tanto, el hecho de ingresar a la institución implica tener que renunciar a una vida, que a partir de ese momento forma parte del pasado. Se puede decir, entonces, que la mortificación de esa “concepción de sí mismo que ciertas disposiciones sociales estables de su medio hicieron posible” (Goffman, 2007, p. 27) desfigura la identidad que la propia persona había construido sobre sí misma.

Como ya se ha dicho, la imposición de un determinado estatus, el cual llega a convertirse en una manera de ser y actuar (Strauss, 1977), trae consigo consecuencias complejas y significativas para la identidad personal, cuando se trata del estatus de preso, uno de los efectos mortificantes más evidentes, resultado del desbaratamiento de la economía de acción que obliga a la persona a pedir permiso u objetos para actividades menores, es la pérdida de la autodeterminación, autonomía y la libertad de acción. Esta obligación impone “un rol de sometimiento e invalidez antinatural [...]” (Goffman, 2007, p. 51), se convierte en un ser infantilizado y sometido a la tutela de la institución, llevándolas a un “estado de irresponsabilidad” (Segato, 2003) bajo el cual no son capaces de “tomar conciencia y responsabilidad sobre sus vidas. (Segato, 2003). Por consiguiente, y sumándosele la limitación del espacio y el contacto con el exterior, la persona deja de tener cierto dominio sobre su mundo.

A partir de la imposición de la identidad de “preso”, lo sujetos se vuelven objeto de tratamiento sobre quienes se ha determinado un grado de peligrosidad definido por la lógica que Mora encuadra alrededor de lo significantes preso-culpable-delincuente-peligroso en donde “la incógnita es siempre un valor que se desplaza de una objetivación a otra” (2014, p. 75), nunca determinándose una “no peligrosidad”. Siguiendo al autor, estas categorizaciones y valoraciones van constituyendo una subjetividad para las personas presas que permea el modo de verse a sí mismo y de relacionarse.

Ahora bien, los procesos por medio de los cuáles se mortifica el yo son, de acuerdo con Goffman, “de rigor” para cualquier persona que ingresa a una institución de encierro, sin embargo, resulta importante señalar que las formas en los que éstos se expresan en las mujeres adquieren particularidades que deben ser analizadas desde una perspectiva de género. Ya se ha dicho en el primer capítulo, la construcción de la identidad en las mujeres gira alrededor del cautiverio “madresposas” como uno que les priva de autonomía para decidir sobre sí mismas, es decir, la construcción de la identidad femenina se encuentra permeada por relaciones de poder que imponen a las mujeres un estatus subordinado, sujetas a situaciones de violencia y desigualdad.

En el caso de las mujeres privadas de libertad, sucede que el cautiverio ya no es sólo simbólico, el internamiento como cautiverio real acentúa las opresiones y violencias en una identidad que ya es en sí misma – solo por el hecho de ser mujer - una identidad sometida. De este modo, el encierro se presenta a las mujeres detenidas como una experiencia que suma más vergüenza y humillación a sus identidades manchadas por marcas sociales (Redondo, 2010) generadas desde el estereotipo de mujer y que, en el encierro se traducen en estigmatización y marginalización. (Migallón y Voria citadas en Añaños, 2010); es decir, las diferentes formas de desigualdad social, de exclusión y violencia contra las mujeres se viven y recrudecen aún más dentro de las prisiones.

En este sentido, las mujeres que cometen delitos cruzan principalmente dos fronteras: la legislativa y la social, obteniendo con ello una doble sanción⁸¹ (Giacomello, 2013; Añaños, 2010), pues el hecho de haber trasgredido la ley les hace objeto de una sanción penal, pero no sólo eso, sino que a esto se le suma el hecho, mucho más grave, de haber sobrepasado las leyes

⁸¹ El estudio de Giacomello se enfoca de manera particular en mujeres privadas de libertad que han sido acusadas o sentenciadas por haber cometido delitos contra la salud (tráfico de drogas); en éste, la autora expresa que, las mujeres que participan en este tipo de delitos ocupan los puestos más bajos en las cadenas de mando, junto con los campesinos, vigilantes, vendedores al menudeo los correos humanos conforman los “sujetos secundarios” de las organizaciones criminales. Considerados desechables y “fácilmente reemplazables [...] se convierten en los principales receptores de las medidas punitivas y, en consecuencia, los protagonistas del espacio prisión” (2013, p. 90). Giacomello retoma, además, el concepto de “feminización del trabajo extradoméstico” y afirma que, justo por la inserción de las mujeres en la economía informal, “los sujetos secundarios conforman el sector feminizado de la economía ilícita que se genera alrededor del tráfico ya que viven una condición híbrida – entre sujeto y objeto, traficante y traficado, víctima y delincuente – que está expuesta a la proporción mayoritaria de riesgos colaterales [...]” (p. 94). En este sentido, la condena que sufren las mujeres privadas de libertad por delitos relacionados con las drogas se triplica, “triple condena”: por ser mujeres, por ser delincuentes (presas) y por haber cometido delitos contra la salud. (Giacomello, 2013).

sociales que dictan cual debe de ser el lugar de las mujeres en la sociedad, el cual radica en la sumisión y docilidad.

Doble sanción, pues recordársele a todas las mujeres cuales son las fronteras que no deben cruzar, y de ser así, lo primero que se les cuestiona es su “anormalidad como mujer-madre (real o en potencia) a la cual se asocian unos hijos (existentes o no) criados bajo el ejemplo inmoral” (Giacomello, 2013, p. 46); lo primero que se cuestiona el “atreimiento” a haber salido del cautiverio porque ninguna mujer debería de intentar hacerlo. Esto hace, además, que la doble sanción se exprese en diferentes formas de rechazo o exclusión como el abandono familiar, el cual comienza por su pareja⁸². En este sentido, la mortificación del yo gira alrededor de las múltiples sanciones morales que entraña el salir(se) del cautiverio y, por ende, trasgredir lo socialmente establecido impactando negativamente en sus subjetividades.

Otro rasgo importante en el proceso de mortificación es la percepción que se tengan del encierro en sí mismo. El estar adentro o encerrado no tienen un significado absoluto, sino que se encuentran relacionados y dependen directamente del significado que tiene para la persona estar afuera o salir; si la estadía es larga puede ocurrir una desculturación, es decir, “un desentrenamiento que lo incapacita temporariamente para encarar ciertos aspectos de la vida diaria del exterior” (Goffman, 2007, p. 26).

Sin embargo, conforme transcurren los días y la persona se “adapta” a esta nueva vida, “lo que en un inicio se manifestaba como un quiebre en las dimensiones de la identidad irá, con el tiempo, recomponiéndose a la par de la reconstrucción de una nueva cotidianeidad” (Makowski, 2010, p. 97). Ahora bien, un factor que determina de forma significativa tanto la mortificación del yo, como la adaptación y reconstrucción de la nueva cotidianeidad es el tiempo. La experiencia temporal puede ser diversa, aunque por lo general se le describe como “la condición destructora número uno [...] es un tiempo de nihilismo, de destrozo psíquico” (Arnaz, 1998, p. 10).

De acuerdo con Goffman, arrastrar un tiempo muerto puede significar un gran agobio para

⁸² Siguiendo a la autora, dicha situación devela además la forma en que, por un lado, la dominación masculina legitima su poder al castigar los comportamientos considerados no hegemónicos o que se salen de la norma o preestablecido de lo cual la prisión no ha estado exenta aún desde sus inicios; y por otro, el encarcelamiento en las mujeres perpetúa las relaciones de poder y subordinación.

las personas detenidas y por esta razón, tienden a dar un gran valor a las actividades de distracción que se distinguen por su carácter informal y por su capacidad de inspirar tanto interés y entusiasmo que logran sacar a las personas “de su ensimismamiento y le hacen olvidar momentáneamente la realidad de su situación. Si las actividades ordinarias torturan el tiempo, éstas lo matan misericordiosamente” (Goffman, 2007, p. 77).

En el caso de los centros penitenciarios de la Ciudad de México el tiempo penitenciario gira alrededor de estas “actividades de distracción” adquiriendo una forma particular. El día a día es controlado a través de tareas y labores definidas y bien establecidas dentro de un horario fijo y de las que se tiene que rendir cuentas al consejo técnico; con lo que este tiempo, ahora rutinario, se inscribe dentro de la lógica tratamental. De esta manera, la disciplina opera desde el mecanismo de poder de las rutinas y no tanto en un sentido foucaultiano absoluto (Mora, 2014).

Siguiendo al autor, la rutina como mecanismo de poder marca territorios, permite la individuación y se dirige a la saturación del cuerpo ya sea a través del sin fin de actividades programadas por la institución o a través “del ejercicio, inactividad absoluta, de las drogas o del tiempo libre que puede ser permanente” (p.54). Inscrita en la lógica tratamental, las rutinas operan también como mecanismos normalizadores de la subjetividad, es a través de éstas que - en el proceso de mortificación del yo – se sujeta a las personas a ciertos valores, actitudes y códigos de conducta, moldeando y normalizando el cuerpo mortificado. (Mora, 2014).

Ya se ha dicho que la construcción de la identidad es un proceso dinámico y constante, si a las personas privadas de su libertad se les impone en primer lugar el estatus de presas - proceso inmerso en toda la complejidad de la mortificación – adaptación – normalización - medida que vayan interactuando con otras personas presas, custodios o autoridades, y dependiendo de la forma en la que se vaya definiendo cada una de estas situaciones, irán adquiriendo otras identidades pues las distintas interacciones a las que estamos expuestos día a día, “no sólo pone en peligro a todos los implicados, sino que también expone a todos a experiencias transformadoras [...]” (Strauss, 1977, p. 66).

De esta manera, la mortificación, paradójicamente, permite la construcción de un yo diferente, a manera de un movimiento de paralelo en el que al tiempo en que se les desposeen de un estatus - el que tenían afuera - ellas se desposeen a sí mismas de otro - el que se les impuso

adentro (Strauss, 1977). En efecto, si el primero (el proceso de mortificación) desconfigura la autoconcepción que la propia persona había construido a lo largo de su vida, podríamos definir el segundo (el proceso de construcción) como aquellos medios o estrategias que utiliza para hacer un yo que, si bien no será nuevo, será distinto, aunque nunca definitivo debido a su carácter dinámico. (Makowski, 2010). Lo que sí es seguro, es que los atributos de la identidad previa se transforman dando lugar a la redefinición de la identidad o ampliación de la subjetividad. Con esto, se produce una “apropiación diferencial del espacio” (Makowski, 2010, p. 61). La experiencia del encierro enseña a “ocupar, habitar y utilizar espacios extraños” (Makowski, 2010, p. 61) y de esta manera comienzan a construir su cotidianeidad intramuros.

En este sentido, la cárcel provee, paradójicamente, de nuevas experiencias que les llevará a enfrentarse a nuevos significados, obligándoles a poner orden a su trayectoria. Retomando el proceso de reevaluación de la experiencia descrito por Strauss, cuando esta valoración de los actos pasados encaja en algún esquema de la vivencia actual les permite darle sentido a su historia y a su presente, viéndosele como parte de un “proyecto temporal más amplio” (Strauss, 1977, p. 114), es decir se presenta un sentimiento subjetivo de continuidad. Cuando esto no ocurre así, cuando lo que se percibe a partir de esta nueva – y abrumadora – experiencia es que no puede encajar en ningún proyecto,

[...] se refleja subjetivamente en los sentimientos de discontinuidad personal, de un sí mismo desbaratado abandonado, o se la experimenta en términos más leves en la falta de propósitos significativos, en la concepción de algunos periodos de la propia vida que se desperdiciaron, o carecieron de sentido o no llevaron a ninguna parte. (Strauss, 1977, p. 114)

Es pues, entre la tensión que define a esa situación paradójica de imposición-desposesión, mortificación-construcción, en donde el “yo, como sujeto, al reexaminar sus “mis” como objetos, avanza constantemente hacia un futuro en parte indeterminado; así surgen necesariamente nuevos “yos” y “mis”, es decir, actos evaluadores y actos evaluados.” (Strauss, 1977, p. 29). La acción no sólo es un medio para hacer, sino también una manera de ser, por lo tanto al modificar o abandonar ciertos cursos de acción como consecuencia de dicho proceso de reevaluación, la persona transforma y reafirma su “nuevo yo”. De esta manera podemos ver el proceso la

mortificación del yo y su relación entre el vaivén de imposición – desposesión de determinados estatus, esto es explicado por Mora (2014) como la tensión entre dos identidades, que en el presente trabajo, se busca reflexionar a través de la identidad de mujer presa, y las posibilidades que se habilitan a partir de la identidad estudiante universitaria dentro de prisión como una identidad que es elegida (Mora, 2014) por ellas mismas.

3.5. Entre las estrategias identitarias como prácticas de resistencia y estrategias institucionales como mecanismos de control

Ya decíamos con anterioridad, que lo anclajes funcionan a manera de “puntos de amarre” (Mora, 2014), que sujetan a las personas al yo que reclaman. Al problematizar en el presente estudio, la identidad de estudiante universitaria en reclusión como habilitadora de procesos subjetivos de reconfiguración de identidades impuestas, se entiende la identidad (elegida) de estudiante como una en permanente tensión con la identidad (impuesta) de presa (Mora, 2014). A partir de esta tensión, en el curso de las distintas interacciones cotidianas pueden surgir discrepancias resultado de la negativa de los otros a reconocer el estatus que la persona reclama. (Strauss, 1977) y por esto, se encuentra constantemente amenazada, en riesgo de quedar incumplida.

En el caso que atañe a este estudio, la negativa de reconocer el estatus que las estudiantes reclaman proviene por parte de la institución penitenciaria, instancia que, como ya se ha dicho, funciona desde la lógica tratamental que define a las mujeres privadas de su libertad a partir de los significantes presa-culpable-delincuente-peligrosa. Cuando las personas se encuentran en una situación que pone en peligro el estatus que reclaman, utilizan una serie de tácticas o prácticas que Goffman (1971), llama “defensivas” para “evitar las disrupciones o perturbaciones” (p. 265); es pues a partir de éstas, que la persona “protege sus proyecciones”.

Dichas prácticas que Revilla (2003) identifica como estrategias identitarias, posibilitan la reafirmación de la identidad desde la posición o estatus en la que se está ubicando. Según el autor dichas estrategias se llegan a utilizar “para mostrar que el sujeto es una persona, esto es, un actor

fiable y digno de respeto, condición indispensable para poder sustentar una identidad viable” (p. 197), así como para mantener un sentido de continuidad y coherencia en ésta.

Cuando se trata de una institución de encierro, dichas tácticas o estrategias identitarias son, además, prueba de que las personas privadas de libertad no transitan la cotidianeidad de manera pasiva, no se encuentran sometidas a un control totalizante. Dichas prácticas representan la resistencia a las estrategias control y disciplinamiento ejercidas por la institución.

En este sentido, De Certeau expresa que “los mecanismos disciplinantes activan no sólo instrumentos reproductores del sistema, sino también un ‘politeísmo’ de prácticas diseminadas que burlan, transgreden y se reapropian de esas instrumentaciones malditas” (citado en Makowski, 2010, p. 128); es pues a través de estas tácticas que organizan jugadas y ordenan esquemas de acciones que las mujeres estudiantes y participantes de este estudio, resisten a las estrategias institucionales, reafirman la identidad elegida⁸³ y reconfiguran el “espacio objetivo” en uno “vivido” en el que las mujeres detenidas “son capaces de transformar a algunas dimensiones de la dinámica institucional y en algunos casos producir un cambio en las relaciones de fuerza.” (Makowski, 2010, p 11).

Ahora bien, en el caso de las mujeres privadas de libertad, las prácticas de resistencia toman formas distintas a las que ejercen los hombres, pues “las formas de acción están atravesadas por la subjetividad femenina” (Makowski, 2010, p. 10). Según lo señalado por Makowski, éstas se caracterizan por ser “menos visibles y más silenciosas”, por ejemplo, “apropiaciones diferenciales de las normas, espacios y recursos de la institución.” (p.11).

De acuerdo con Makowski, la institución responde a estos “movimientos subterráneos y discretos” (2010: 11) por medio de maniobras de control grupal y gregario al establecer un tipo de convivencia forzada, generando relaciones de rivalidad-competencia cargadas de hostilidad que resultan en relaciones conflictivas y de rivalidad (Makowski, 2010). Esto como parte de la estrategia punitivo/premial (García-Borés, 2003) la cuál se dirige a “quebrantar la radical oposición

⁸³ Esto, además, nos habilita a pensar en ellas como sujetos sociales que cuentan “con cuotas de poder para intervenir en una determinada situación y producir modificaciones en el flujo de la interacción. (Makowski, 2010, p. 10).

a la institución” (García-Borés, 2003, p.7) por medio del impedimento de cualquier tipo de construcción colectiva o solidaria.

Más aún, a través de dicha maniobra se impide el establecimiento de vínculos afectivos sólidos que refuerzan la enemistad y desconfianza alejando toda posibilidad de construcción de colectividad y lealtad. (Goffman, 2012). En relación con esto, cabe resaltar, que unos de los tipos de relación que caracteriza, integra y desarticula solidaridades es el chisme (Makowski, 2010). El chisme, se entiende como parte de la construcción social de género que dentro de este contexto refuerza la maniobra institucional aquí descrita, ya que, como lo expresa Makowski, “sirve para trazar fronteras, marcar distancias y reforzar las identidades” (2010, p. 79).

Por último, ante esta problematización y en virtud del tema que nos convoca que es la forma en que estar estudiando dentro de la cárcel se ancla en la identidad de mujeres privadas de su libertad, resulta importante señalar la correlación entre los procesos hasta aquí descritos y la educación en contextos de encierro punitivo (ECEP), ya que como lo señala Vernier, el encierro carcelario, que en las mujeres deviene en un cautiverio real, paradójicamente puede ofrecer “determinadas condiciones de posibilidad para las mujeres” (2019, p. 139), por ejemplo, alejarse, por lo menos temporalmente de contextos violentos y precarios o contar con la oportunidad de completar sus estudios.

En este sentido, la ECEP que, como se ha dicho con anterioridad, posibilita y reduce la vulnerabilidad abriendo el camino hacia prácticas educativas a partir de las cuales se habiliten procesos de reconfiguración de subjetividades (Saéz, 2010), puede suscitar espacios posibilitadores de liberación de estos cautiverios.

3.6. Educación y posibilidades en el encierro punitivo: entre las tácticas de resistencia y nuevos horizontes que reconfiguren identidades impuestas.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Makowski afirma que aun en los espacios altamente represivos, limitantes, en circunstancias de extrema vigilancia y control como lo son las cárceles, son posibles formas de resistencia y rebeldía en contra del poder y de la lógica del sistema (p. 10). En este sentido, el escenario educativo dentro de prisión genera experiencias a partir de las cuales las mujeres presas pueden anclarse en su identidad de estudiante, además de que habilita espacios para el redescubrimiento de las potencialidades de los sujetos.

Resulta necesario recordar que este proceso ocurre en perfiles muy particulares de mujeres presas, pues como ya se ha descrito en el capítulo 1 del presente estudio, cuentan con trayectorias de vida marcadas por la pobreza, la falta de oportunidades educativas y la violencia en sus múltiples formas; es decir, han vivido en un espiral de exclusión, puesto que al ser ésta una relación social y no un estado o posición (Gentili, 2009), los derechos no pueden ser vistos de manera simplista únicamente por su accesibilidad, sino por su pleno ejercicio, en palabras de Gentili,

los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada. (2009, p. 9)

Ante esto, la obra de Meirieu (2008), resulta fundamental para comprender las formas que adopta la exclusión social en su relación con la educación, que en el caso de las mujeres presas, no sólo implica el impedimento del goce efectivo del derecho a la educación, sino de otros derechos en interdependencia, configurando vidas precarizadas. Meirieu se vale de la metáfora de “Frankenstein” para aludir a la manera en que el sistema social, a través de la educación bancaria “fabrica” criaturas para después abandonarlas a su suerte, nadie las “introduce en el mundo [...] nadie le prepara un sitio, ni le ayuda durante un tiempo a sostenerse en él en pie.” (p.85). A esto, el autor le llama el “par infernal fabricación-abandono” y señala que resulta fatal cuando no hay “espacios, ni referencias” para construirse a sí misma; “sin horizontalidad habitable, ni verticalidad significativa se ve reducida a una huida hacia adelante” (p.85), a transitar por el

mundo en el que la igualdad sólo representa una promesa hipócrita y humillante (Skliar, 2017a), y por lo tanto, sólo encuentran la violencia como alternativa al hundimiento (Meirieu, 2008), como única forma de sujetarse, como lo afirma Skliar, “mientras no hay igualdad hay violencia, sometimiento, destrucción, desierto” (2017a, p. 33).

¿De qué manera se podría escapar a la fatalidad del ciclo: fabricación-abandono? Meirieu propone la noción de “hacer sitio” en el mundo, lo que significa “ofrecer” los medios con los que se pueda ocuparlo y que en el caso que nos concierne, esto se traduce en el ofrecimiento de condiciones de posibilidad para moverse, salirse, o escapar a esa fatalidad.

En este sentido, Meirieu ofrece una configuración del hacer sitio, al enfatizar el rol clave de los docentes a través de la generación de espacios de seguridad como posibilitadores de libertad, es decir, espacios donde haya sitio para construirse a sí mismo, en donde quede en suspenso la presión de las distintas formas de imposición “y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos” (p.81). Hacer sitio, entonces, es exponerse con toda nuestra vulnerabilidad y riesgo, lo que Larrosa (2003), define como ser “sujeto de experiencia”, es decir, habilitar un lugar donde lo que te acontece te afecta y por tanto te transforma, pero no impositivamente, sino desde la exposición a encuentros cuya travesía está rodeada de peligros indeterminados que dan lugar al cambio y le dan sentido a la existencia. Hacer sitio, entonces, se puede establecer cuando se forman relaciones afectivas de reciprocidad y disfrute “que les permiten no solo estar mejor sino ir delineando su trayectoria carcelaria y reconfigurando sus expectativas futuras” (Ojeda, 2013, p.106).

Ahora bien, en ese espacio de seguridad, Meirieu identifica como responsabilidades esenciales de los profesores no sólo la construcción de ese espacio per se, sino que es necesario que éste se presente como marco posible para los aprendizajes, en donde se coloque a disposición de quienes aprenden “una energía capaz de movilizarlos hacia saberes.” (p.86); en este sentido, ¿qué significa aprender? Para Meirieu es un proceso de apropiación/utilización en donde el alumno toma la información de su entorno, reconstruye los saberes y los pone en función de su proyecto personal. Dicho proceso para Meirieu constituye una decisión personal, pero acompañada, en la que el alumno en su elección de aprender se desprende de lo que es, se deshace de lo que dicen saber de él y difiere de lo que esperan y prevén, es decir de lo impuesto:

[...] aprender es, precisamente, burlar los pronósticos [...] es atreverse a subvertir nuestro verdadero modo de ser; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es hacerse obra de uno mismo. (p.80)

Así pues, pensando en el sujeto de estudio de esta investigación, el aprendizaje como desprendimiento, habilita (otros) espacios donde se comienzan a trazar trayectorias distintas a la prefijadas, donde los destinos ya no devienen como inevitables, ya no reducen y acotan sus experiencias vitales (Skliar, 2017a, p. 17). Por tanto, según Meirieu, a partir de estas dos responsabilidades de los profesores, se conjugan horizontalidad y verticalidad, remitiéndose el acto de educar a sus raíces etimológicas: “educare, nutrir, y educere, encaminar hacia, envolver y elevar” (2008, p. 86).

Hacer sitio es, entonces, “hacer crecer” mediante una verticalidad significativa, esto es, lo que Greco (2012) entiende por autoridad pedagógica emancipadora que no es ni fuerza, ni coacción, ni persuasión, ni dominación; sino la habilitación de un espacio, sin querer apoderarse, ni afirmar de una posición. La autoridad, según la autora, es una relación social en donde se fundan procesos en otros, para que crezcan; es crear condiciones de mutuo reconocimiento para construir con-otros y ser-juntos; convirtiendo a la escuela en ese verdadero lugar de promesa, aquel que verdaderamente pueda ofrecer un proyecto de vida y una filiación con un mundo justo desde un actuar político (Greco, 2013).

Siguiendo a la autora, alguien que enseña es alguien que acompaña a los estudiantes hacia la construcción de sí mismos como sujetos autónomos, a partir de la recreación de relaciones emancipatorias que des-jerarquizan y colocan a los cuerpos dentro de un territorio común en condición de igualdad; dando lugar a un proceso de desplazamiento de la subjetividad en donde los tiempos y espacios habituales ocurren en otra temporalidad y espacialidad; donde deviene el acontecimiento como “un nuevo modo de ver y comprender, de hablar y actuar” (Greco, 2013, p. 92).

Es justo a partir de esta apertura de procesos de experiencia y posibilidad, que también se generan las condiciones el surgimiento de “nuevas posibilidades de vida [...] lo que permite que un sujeto se construya como singularidad [...] como alguien que se apropia de su historia.”

(Greco, 2013, p. 92) para incluirla en una historia coherente y única que puede ser narrada, con lo que se abre una brecha a partir de la cual hace de lo cotidiano “un lugar de evidencia, problemático, pensable y transformable” (p.116) dando, así, lugar a la propia existencia como sujetos autónomos y emancipados.

Llegados a este punto, se puede afirmar que el sentido de la educación, como lo señala Skliar, no tiene que ver con evaluar al otro, con enderezarlo o con humillarlo, sino con entregarle y ofrecerle “signos, señales, sentidos” (2011, p. 132) con los que quizá podría aprender a vivir. En consonancia con esto, Meirieu expresa que el fin de toda empresa educativa es (o debería ser) que el que llega al mundo sea acompañado y entre en conocimiento con el mundo; que sea introducido - y no forjado, asistido o producido - para que así, pueda “ser obra de sí mismo [...] para que pueda comprender el presente e inventar el futuro” (p.70), siendo la función del docente la de habilitar procesos de aprendizaje desde el lugar de la amorosidad, esa sin la cual, como lo expresa Freire (2004), la enseñanza no tiene sentido. El rol del maestro es, entonces, el de acompañar, ofrecer, donar, amar, reconocer.

Por último, resulta importante señalar que, en lo que se refiere a las experiencias educativas en prisión, la presencia de los docentes, como bien lo señala Mora (2014), “permite desplegar en el aula el “afuera”, de dos formas distintas, en primer lugar, por su presencia misma. En segundo, el afuera es introducido, como si el mundo exterior ingresara a la cárcel “a partir de las temáticas que se abordan en la clase, de los temas referentes a lo que acontece en la universidad, en el país, en el mundo, del intercambio de experiencia” (p. 150). Este afuera-adentro suscita relaciones a partir de las cuales los estudiantes pueden vincularse desde otro lugar, ya no desde el estatus impuesto (presas), sino desde el estatus desde el cual reclaman ser reconocidas, como universitarias, y por lo tanto “agentes sociales y parte de una comunidad.” (Mora, 2014, p. 150).

Capítulo 4: Anclajes identitarios: entre la doble condición y la (s) posibilidad (es) transformadora (s)

“Lo que realmente está en juego en cualquier deliberación seria es [...] en qué clase de persona ha de convertirse uno, qué clase de sí mismo está construyéndose.”

(Dewey, citado en Strauss, 1977, p. 36)⁸⁴.

Las historias recopiladas a través del espacio de entrevista, como uno de diálogo, encuentro y reflexión, dio pie para que las participantes tuvieran la oportunidad de reconstruir un relato estructurado y que le da sentido su historia de vida, enfocándose, particularmente, en su trayectoria escolar-profesional vinculada a su historia de encierro. La construcción de estas narrativas posibilitó la comprensión de la forma en que las mujeres privadas de libertad desde la posición de estudiante detenida construyen su identidad, así como la identificación, dentro de esta experiencia educativa, de los anclajes y la comprensión de las formas en que éstos las sujetan a dicha identidad.

Lo que se mostrará a continuación, es que la construcción de la identidad desde la posición de estudiante es un proceso que se encuentra en permanente tensión puesto que, como ya se ha mencionado en un inicio, las mujeres PPL han pasado ya por un complejo proceso de prisionalización y mortificación del yo; en donde, además, se les ha asignado una identidad no sólo institucionalizada, sino estigmatizada: la de mujer delincuente y presa. Con ello, “los roles y definiciones institucionales penetran la percepción que tienen sobre sí mismas y se enquistan en los espacios de identidad” (Makowski, 2010, p. 97).

El estatus de presa representa, pues, un estatus impuesto que las objetiviza y somete a una serie de micromuertes, obligándolas a desprenderse de ciertos roles y afectos que eran asumidos por ellas en su vida extramuros. No obstante, el vacío que dichos desprendimientos instalan posibilita

⁸⁴ Strauss, A.L. (1977). Espejos y Máscaras. *La búsqueda de la identidad*. Buenos Aires: Marymar.

paradójicamente otras identificaciones y otras resignificaciones, con lo que el estatus de estudiante se presenta como una de estas otras formas de construir y anclar la identidad.

Es importante volver a resaltar el hecho de que el paso hacia nuevas identificaciones y resignificaciones no implica la sustitución de una identidad por otra. En este caso particular, las estudiantes transitan en medio de una “doble condición” (Díaz y Mora, 2010), entre estar *siendo* presa y *estar siendo* estudiante; travesía en la que las dos identidades se mantienen en constante tensión y abre posiciones de posibilidad. Estar siendo y no ser, ya que, como lo expresa Freire (2003), “somos lo que estamos siendo. La condición para que yo sea es que esté siendo” (p.54).

Tensión de la identidad universitaria en reclusión: Entre el estar siendo presa y el estar siendo estudiante.

Cuando hablamos de la identidad universitaria en reclusión nos encontramos ante un proceso de construcción y tensión permanente entre dos identidades, cada una de las cuales implica la definición de un rol y una situación que se hacen incompatibles. En el caso de las experiencias educativas de las que forman parte las estudiantes universitarias de la UACM dentro del reclusorio femenino de Santa Martha Acatitla, se encuentran constantemente enfrentándose a hechos discrepantes y, con ello, todo el tiempo teniendo que definir la situación desde donde eligen presentarse y ser reconocidas por lo demás. Estar siendo presa como destino único y último, estar siendo estudiante como la constante reafirmación de la posibilidad de ser algo más. Así Alicia, una de las estudiantes universitarias y que, al momento de la entrevista se encontraba en proceso de elaboración de sus tesis, comenta:

... la universidad ha sido uno de los sueños más posibles de mi vida. Posibles, porque allá afuera ¡imposible! ... Ahora ya es posible. Es como cuando estamos niños, yo anhelaba el nenuco⁸⁵, ¿no? Y dices, ya trabajo y ya me compré el nenuco. Así yo. Te digo, yo no soy una alumna de 10, ni súper ñoña⁸⁶, pero sí digo, bueno, ya mis sueños... son sueños

⁸⁵ Muñeca bebé que fue muy popular en los años ochenta.

⁸⁶ Expresión utilizada coloquialmente en México para referirse a alguien que estudia mucho y siempre saca buenas calificaciones.

posibles y dices, en medio de esta oscuridad. (Comunicación personal, 30 de septiembre de 2016).

Las palabras de Alicia nos dejan ver esa condición de posibilidad que se abre a partir de la experiencia educativa. Estar siendo estudiante permite en primer lugar, a pesar del encierro, pensarse y sentirse de otra forma colocándolas, paradójicamente, en una posición de “apertura del horizonte de subjetividad” (Makowski, 2010, p. 67). En segundo lugar, se presenta como una oportunidad a la que en el afuera no se tuvo acceso con lo que incluso, moviliza aquellas limitaciones socioeconómicas que se presentaron en la vida extramuros, comenzando a romper la dinámica de reproducción de exclusión.

En este sentido, se alcanzan a vislumbrar los objetivos primordiales de la universidad dentro de la cárcel a saber, el acceso a la educación como un derecho llave para alcanzar otros derechos como la libertad de expresión y el asentamiento de discursos – otros -, prácticas – otras – y relaciones – otras – que puedan impactar positivamente en la subjetividad de las estudiantes. Sin embargo, la tensión que surge de encontrarse en oposición directa a los objetivos de la institución penitenciaria la cual busca a toda costa reafirmar su lógica de disciplinamiento y castigo, permea la experiencia educativa, ya sea desde la obligación de asistir a todos los cursos indicados como parte del tratamiento penitenciario mismos que no tienen ningún sentido para las estudiantes:

... en general, las personas de la universidad, yo veo que todas o muchas son muy buenas. Tienen ya muchos conocimientos. Yo, ¿qué puedo ir a aprender a esos cursos? Entonces, que nos estén exigiendo tomar los cursos, y de verdad es una exigencia, si no cumples, me cambian de dormitorio, me cancelan algún permiso, si tuviera yo un permiso de venta ya no me lo renuevan, si yo quiero una televisión tampoco me la dan por no tener los cursos.⁸⁷(Karen, comunicación personal, 14 de octubre de 2016)

⁸⁷ Como ya se mencionó en el capítulo 1, el sistema de tratamiento en los centros penitenciarios mexicanos se basa en los principios de educación, trabajo y capacitación, además de las evaluaciones elaboradas por el Consejo Técnico Disciplinario. En el femenil de Santa Martha Acatitla, como parte de este tratamiento, las mujeres privadas de libertad deben de cumplir con 10 actividades semanales que cubran las áreas correspondientes a educación, capacitación, culturales y deportivos, y psicología. Cuando Karen habla de cursos con los que tiene que cumplir se refiere a estas actividades, las cuales van desde ajedrez, yoga o baile, hasta tejido, repujado (hacen cuadros con esta técnica) o rafia (hacen bolsos y otros artículos); además de la terapia individual y/o grupal y las actividades escolares y extra-escolares. Incluso, estando inscritas en la universidad les piden que cumplan con algunos cursos de bachillerato. Específicamente el curso al que se refiere Karen en este momento de la entrevista es una capacitación en actividades de intendencia.

Ya sea desde la imposición de etiquetas que lejos de reconocerlas como estudiantes, reafirman el estatus de presas:

por eso a veces cuando somos de la universidad, en cualquier tipo de nivel académico, primer semestre o ya titulados, ya es así como que ¡ay los mitoteros⁸⁸!, los grilleros (se refiere a custodios y personal del centro). (Alicia, comunicación personal, 30 de septiembre de 2016)

O desde la angustia que genera el no poder – debido a su condición de estar en prisión - cubrir sus necesidades personales y familiares siendo que muchas veces ellas representan el sostén económico de sus familias, situación que además potencia su condición de vulnerabilidad y les impide concentrarse en sus estudios:

por ejemplo, hace rato la maestra me dice: es que tu eres muy inteligente y le digo: ay maestra, usted me dice eso porque me estima. Le digo: no dudo que sea inteligente, pero... tengo muchos problemas, mi vida es muy complicada, fíjese, ahorita tengo muchas deudas, tengo muchos gastos, no tengo un buen trabajo, ahorita no tengo buen genere, estoy acostumbrada a generar, a mover, a tener, a gastar, a pagar, a comprar, a repartir; porque, también, pues digo, a mi familia tiene como dos años que no he podido ayudarle regularmente, ya ha sido de vez en cuando que los ayudo y me pesa mucho. (Caro, comunicación personal, 21 de octubre de 2016)

Es así que, dicha tensión resultante de introducir una institución (la escuela) dentro de otra (la prisión) se hace presente a cada instante recordándoles a las estudiantes que, también y ante todo, están privadas de libertad, siendo presas, designación que como primera y última consecuencia les hace perder su humanidad, como nos lo deja ver Carmen:

Lo que más me gusta (de estudiar la universidad) pues la esencia de los maestros. Los maestros como que dejan a un lado esa cuestión de que voy a la cárcel, a ver a estas malas, a ver cómo están, ¿no? Porque desde un principio se cree que las mujeres que estamos aquí siempre andamos sucias, que todas nos drogamos, que todas en realidad delinquimos... cuando no es cierto. (Comunicación personal, 05 de octubre de 2016).

⁸⁸ Mitote es una expresión coloquial que se utiliza para referirse a un “quilombo”, mitotero es alguien que hace quilombo.

Desde el momento en que recibieron sentencia fueron producidas en delincuentes, objetos de tratamiento, evaluación y categorización permanente, “movimiento de reflujo” en el que, además se constituyen para sí mismas un modo de verse y relacionarse (Mora, 2014), es decir, una subjetividad definida desde las exigencias que el estar siendo presa supone. No obstante, la cita de Carmen nos deja ver, nuevamente, ese transitar entre ambas identidades, cuando se “deja de lado a la mujer “mala”, entonces pueden ser reconocidas, en efecto, desde la identidad de estudiante.

Es en ese juego permanente de tensiones, donde los dilemas de estatus comienzan a hacerse presentes perturbando las interacciones cotidianas de las participantes. Antes tales tensiones, se hace necesario reafirmar el estatus desde el cual las mismas estudiantes reclaman ser reconocidas; sin embargo, cualquier discrepancia, disrupción o negativa por parte de los otros para aceptar tal reclamación pone en riesgo a la identidad misma.

En los relatos de Alicia, Karen, Carmen y Caro podemos ver las formas en que la tensión se hace presente; así vemos, por ejemplo, en Alicia la importancia de la trayectoria escolar pasada – con sus motivaciones – para hacer del estudio ahora un “sueño posible” abriéndose un horizonte de futuros y transformaciones que antes no existía; articulando, así, pasado, presente y futuro en su continuo de historia de vida. Karen nos deja vislumbrar las distintas y variadas dificultades que antepone la institución penitenciaria a las estudiantes de la universidad y que sirven como principal disrupción del estatus reclamado por ellas y ante las cuales, cómo se verá más adelante, resisten. En relación con esto, Caro nos comparte parte de lo que es el “carcelazo”⁸⁹, condición inherente del encierro y que se suma a las deficiencias estructurales que caracterizan al sistema penitenciario⁹⁰.

Por otra parte, Alicia y Carmen nos dejan ver de manera clara la tensión entre el estar siendo presa y estar siendo estudiante, la cual fundamentalmente pasa por el sentirse humanas, y

⁸⁹ En los centros penitenciarios de México, las personas privadas de su libertad usan la expresión “me dio (o le dio) el carcelazo” para referirse a esos momentos en los que los efectos del encierro se viven o experimentan con más intensidad, principalmente, la depresión.

⁹⁰ Como lo es, por ejemplo, el no proveer de artículos de uso personal básicos y que las mismas mujeres privadas de libertad tienen que conseguir, ya sea por medio de sus familiares o por sus propios medios. En ambos casos, y de acuerdo con el perfil promedio de las mujeres que se encuentran en prisión en México, como ya se describió en el capítulo 1, son ellas mismas quienes tienen que generar ingresos dentro de prisión para poder mantenerse a ellas y/o a sus familias.

por ende, ser reconocidas y tratadas de esa forma, o sentirse – y ser tratadas – como delincuentes y presas lo cual equivale a ser “no humanas”. El factor de humanidad, dentro de esta experiencia educativa, se centra, principalmente, en los docentes de la universidad que van a la prisión como externos a dar clases. Todo lo hasta aquí mencionado se relaciona directamente con el reconocimiento y reafirmación de la identidad de estudiante tanto por las mismas participantes, como por los otros significativos y con los que mantienen constante interacción como el personal de custodia y administrativo, las otras compañeras detenidas y sus familiares.

Es así que los anclajes identitarios, simbólicos en su mayoría, permiten a las mujeres adherir el estatus elegido a su continuo de historia de vida. Los anclajes posibilitan la constante definición de la situación desde su estar siendo estudiantes, pues sólo así esta (otra) identidad no quedará incumplida. Dichos anclajes pueden enumerarse en cuatro: 1.- la motivación por estudiar impulsada por un anhelo truncado en su trayectoria escolar pasada, 2.- estudiar como un acto de resistencia que reafirma el estatus de estudiante, reconfigura el espacio educativo como un proyecto táctico de fuga y reafirma la identidad que se está eligiendo por medio de ciertas estrategias identitarias, 3.- el rol de los docentes como posibilitador de humanización y autonomización, y 4.- la proyección de un – posible – horizonte o plan a futuro. Estos se encuentran contenidos en cuatro categorías mismas que se describirán a continuación.

4.1 Del anhelo truncado a la paradójica posibilidad de elección

Esta primera categoría comprende aquellas situaciones o experiencias escolares pasadas que fueron significativas en la historia de vida de las participantes y que influyen sobre su constante elección de *estar siendo* estudiantes en el presente. Así, Karen y Alicia comparten:

Yo afuera estudié en la prepa⁹¹ 4 de la UNAM⁹², pero después estuvo en paro y yo estaba estudiando, entonces, pues ya fue un relajó⁹³, ya no pude regresar a la escuela. Después empecé a estudiar en una escuela abierta, y esa matrícula me la jalé para acá, sólo llevaba una materia pasada. Entré aquí en el 2005, yo en el 2000 estaba estudiando

⁹¹ Bachillerato.

⁹² Universidad Nacional Autónoma de México.

⁹³ Expresión coloquial que en México se utiliza para expresar que hubo mucho desorden.

todavía la prepa, pero también me metí a trabajar. Ya no volví a estudiar, hasta acá.
(Comunicación personal, 30 de septiembre de 2016)

Yo soy la mayor de mi familia, y allá afuera, como todos, queremos estudiar, prepararnos, porque en los 60's, 70's, 80's, 90's, acá en México, la gente preparada era muy poca, entonces ya los abuelos, bisabuelos y papás nada más llegaban a lo que es la primaria y la secundaria; ya una licenciatura era como que ¡wow! Entonces, por esta situación cultural de mis abuelos y demás, ya no pudieron tener esa educación... Entonces allá afuera terminando mi bachillerato, ya no pude estudiar. Me dediqué a trabajar, y ese anhelo se quedó, así como que “ay, yo hubiera querido... seguir estudiando.”
(Comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)

Tanto el relato de Karen, como el de Alicia, nos arrojan luz sobre aquellas circunstancias de índole socioeconómicas que ponen a las participantes en la disyuntiva de tener elegir entre trabajar o continuar con sus estudios, quedando esto último como un anhelo truncado, un “no pude” que, sin embargo, permanece en el tiempo y que, ahora en su situación de vida presente, se convierte en un “puedo volver” a estudiar o “puedo seguir” con mis estudios. Al presentarse la cárcel, paradójicamente, como oportunidad para convertir ese anhelo en posibilidad, las experiencias escolares pasadas se convierten en un factor fundamental de – otra - elección, en ese primer impulso hacia el anclaje de la identidad de estudiante.

Por su parte, Laura comenta:

yo estudié en una escuela diferente cada año en la secundaria. Entonces, cuando apenas me estaba estableciendo así padre⁹⁴ en una escuela, me cambiaba y me volvía a cambiar⁹⁵. Entonces, no le echaba ganas a la escuela, fue pésima (esta etapa)... pero lo que sí recuerdo perfectamente es que cuando ya le quise echar ganas, yo tenía taller de taquimecanografía y tenía que hacer como un block⁹⁶ de ejercicios, pero yo no tenía dinero para hacerlo; entonces recuerdo que reprobé por eso, pero hice todos los trabajos, se los presenté a la maestra, entonces, menos (quiso esforzarse). Eso fue en segundo... fui

⁹⁴ Expresión coloquial que en México se utiliza para referirse a algo que es muy agradable o bueno.

⁹⁵ Laura comenta que cursó el primer año de secundaria en el Estado de México, después se fue a vivir a la ciudad de Pachuca, en el estado de Hidalgo, donde cursó el segundo año, para el tercer año de secundaria se regresó al Estado de México.

⁹⁶ Cuaderno.

muy rebelde, ya no quise hacer nada, entonces ya en tercero, no tenía metas, no tenía inspiración, solo iba por ir y pasé porque tenía que pasar... cuando me anoté al bachilleres... no pude continuar mis estudios porque no había los recursos, me tuve que salir para trabajar... hasta que hice el CENEVAL⁹⁷ y pues llegué aquí; será por eso que me gusta mucho la escuela, porque antes no la aprovechaba, ¿no? (comunicación personal, 21 de septiembre, 2016)

A través de las palabras de Laura podemos ir viendo los rastros de una historia de vida caracterizada por el abandono de su madre y padre. Laura comparte que de su padre nunca supo mucho, casi no lo veía, no estuvo presente; no fue sino hasta después de la adolescencia (cuando tenía 20 años, aproximadamente) cuando logró superar el rencor que había llevado a su hermana y a ella a no querer saber de él. En cuanto a su madre, desde que era bebé la dejaba a cargo de una amiga. Laura dice que “creció sola, acompañada, pero sola” pues vivía con unos tíos y a sus hermanos sólo los veía cada año. Debido a esto, Laura se define, en esa etapa de su vida, como una “niña con muchos problemas”.

De igual forma, Caro comparte que su padre se fue de la casa cuando ella tenía aproximadamente siete años. Su madre se dedicaba a la economía informal vendiendo discos compactos de música en el tianguis, ella siempre se iba a ayudarlo con la venta saliendo de la escuela. Caro cuenta que siempre le batalló con la parte económica, dice que con las ganancias que lograban sacar apenas les alcanzaba para sobrevivir y de ahí que siempre tuvo la aspiración a hacer algo más de su vida, por ella y por su familia; cuenta que en varias ocasiones llegó a decirle a su madre que no quería ser comerciante toda su vida, que quería algo mejor y Caro ubica el estudio como esa posibilidad de alcanzar esa “mejor” vida:

entonces ahora entiendo las palabras de mi mamá del estudio es lo único que vas a tener el día de mañana'. Yo sé que si yo no hubiera caído aquí; pues yo caí a los 18, quince días después de haberlos cumplido. Yo caí en junio y en agosto entraba yo al poli⁹⁸. Yo me quedé en ingeniería en sistemas. Y pues ya no alcancé a ir. Y, en ese tiempo

⁹⁷ “Es el proceso mediante el cual la Secretaría de Educación Pública otorga un reconocimiento académico formal de los conocimientos y habilidades adquiridos por los individuos de forma autodidacta o a través de la experiencia laboral, cuando éstos son equivalentes a los de un curso regular del bachillerato general.” Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. ceneval.edu.mx

⁹⁸ Caro hace referencia al Instituto Politécnico Nacional. Institución pública que busca contribuir al “desarrollo económico y social de la nación, a través de la formación integral de personas competentes; de la investigación, el

no nos admitieron la baja temporal porque sólo me la dieron dos años, y después me exigieron que me presentara y si no pues tenía que dar mi baja definitiva.” (Comunicación personal, 21 de octubre de 2016)

Así, lo que une a estas historias, es una particular condición socioeconómica y familiar que trae consigo “muchos problemas”, los cuales van desde situaciones de abandono de uno o ambos padres, hasta situaciones “cruelles”, como nos comparte Carmen a quien su padre, un “hombre autoritario”, un día cuando ella tenía 14 años de edad le dijo:

de esta edad para adelante, usted se mantiene sola.... y cuando yo quería seguir estudiando, cuando yo tenía todavía muchas aspiraciones por hacer. Y te lo dice, y dices, qué feo. Y de los 14 a la actualidad pues igual, seguía trabajando para mí. ... Es fuerte. Pero hasta eso le he reclamado a mi papá, que por qué fue tan cruel...

Las experiencias de vida de las participantes nos dejan ver, pues, la forma en que sus trayectorias escolares se encuentran inmersas en un circuito de violencia marcado por condiciones de abandono familiar, pobreza y desigualdad estructural que llevaron al límite su situación de exclusión⁹⁹. Fabricadas como descartables dentro de un orden social que no les “hace sitio” más que a través de situaciones donde la violencia se hace presente a cada instante fueron desprovistas de un lugar seguro, que les pudiera proveer las herramientas necesarias para encararse al mundo asumiendo lo mejor posible “las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que tomar” (Meirieu, 2008, p.28) .

Podría decirse que para ellas el par infernal fabricación-abandono les ha sido fatal, en la medida en que han caído en el lugar que lleva al límite la crueldad que hay en la ficción de la igualdad de oportunidades meritocrática como aquella que sólo reproduce o agudiza las

desarrollo tecnológico y la innovación.” (Ley Orgánica del IPN). El IPN fue fundado en 1936, durante el sexenio del Presidente del Lázaro Cárdenas del Río, con la idea de integrar y estructurar un sistema de enseñanza técnica que sirviera como motor de desarrollo y espacio para la igualdad [...] brindando alternativas educativas a todos los sectores sociales, en especial a los menos favorecidos” (ipn.mx).

⁹⁹ En este punto se considera importante señalar que, si bien es cierto que existe una correlación entre aquellas regiones del país cuyas tasas de desempleo son altas y aquellas entidades con mayor población en reclusión (Cisneros, 2014), no se pretende establecer una relación directa entre pobreza y delito; se coincide con Cisneros en mantener una perspectiva que sin estigmatizar a una determinada clase social, intente comprender las relaciones existentes entre estos dos factores dentro de un marco dialéctico que tome en cuenta la forma en que elementos como la violencia, inequidad, marginalidad y precariedad entran en juego.

desigualdades existentes: la cárcel, contenedor en donde se deposita aquellas incapaces de asegurar su propio éxito.

Con todo, ese “yo quería” vuelve a aparecer como motor de elección en el presente haciendo de la oferta educativa del PESKER una posibilidad de acceder a un derecho que antes les había sido negado. En este sentido, el análisis de las trayectorias escolares de las mujeres entrevistadas se encuentra atravesado también por trayectorias de exclusión que comprenden ciertos puntos cruciales que se vuelven significativos en la medida en que marcaron un cambio en la trayectoria de vida de las participantes. Vemos pues, cómo estos *momentos de identidad* se van constituyendo en puntos de anclaje para el estatus reclamado en el presente.

Más aún, dichas experiencias nos permiten destacar dos elementos más que caracterizan a estas trayectorias escolares. Jessica, quien trabajaba como agente de la policía judicial al momento de su detención, expresa que se encontraba en trámites para iniciar sus estudios de maestría cuando “me pasa todo esto” (caer presa). Tanto el relato Jessica, como lo compartido por Caro previamente nos deja ver, por un lado que en las historias de vida previas al encierro de las participantes existía una proyección a futuro vinculada al estudio de una carrera universitaria o a la preparación profesional. Por otro, que todas estuvieron a punto de ingresar a estudiar una carrera, situación que se vio interrumpida por haber caído presas¹⁰⁰; entonces, esa experiencia truncada se convierte en un deseo de haber podido ser estudiantes universitarias.

Así, aparece aquí un primer componente central para la reafirmación de la identidad de estudiante: la elección de - ahora en el momento presente dentro de su condición de encierro – estudiar, de convertir el anhelo truncado en un “sueño posible”.

Como seres que nos construimos con los otros en las interacciones cotidianas, nos encontramos en un permanente proceso de reevaluación de nuestras elecciones pasadas y sus consecuencias. Esto lo hacemos en función de nuestras experiencias presentes, a través de la evocación de aquellos momentos que nos fueron significativos. Para las chicas, el deseo de

¹⁰⁰ Sólo para Carmen la oportunidad de estudiar una carrera no fue obstaculizada por su detención, aunque, en cierta medida, podríamos decir que también fue una situación que la aprisionó. Ella comparte que quería estudiar para ser química-farmacéutica pero justo en el último semestre de la prepa quedó embarazada: “*y fue cuando peor mi familia, mi papá me dijo, ‘te cargas a tu hijo y te vas a trabajar, te olvidas de la universidad, te olvidas de esto, te olvidas de lo otro’... Y sí, desafortunadamente.*”

“haber podido ser” es evocado ahora en el marco de una experiencia perturbadora y no compatible con esa aspiración. Estar siendo estudiante es una opción, un rol que se decide ejercer y desde donde se reclama ser reconocidas, y no ya uno impuesto.

Ahora bien, Alicia relata:

mi familia por ser la mayor me decía que tenía que estudiar y ya lo vi como una obligación; y ya fui cursando la primaria, la secundaria y así. Entonces, cuando terminé el bachillerato a mi papá lo detienen, cae a prisión, y yo me tuve que hacer cargo de toda una casa. De todo. De gastos, de todo y ya no pude seguir estudiando... Aun así, al llegar aquí yo sí me pongo a pensar en el pasado, si hubiera terminado (de estudiar) y hago mis ideas y mis ilusiones y mis sueños. (Comunicación personal, 05 de octubre de 2016)

El relato de Alicia nos deja ver cómo su decisión de estudiar la carrera de Derecho dentro del femenino implicó tanto la evocación de momentos cruciales de su vida pasada, como la evaluación de la experiencia presente posibilitando así, la interpretación de la situación actual y la organización de sus actos. De esta manera, se suscita un enunciado motivacional que da sentido a lo que las participantes se proponen hacer.

Así, ubicamos la motivación como un segundo elemento clave en el proceso de elección. Dada la conceptualización que el sistema penitenciario tiene de la educación (parte del tratamiento para la resocialización), se identifican dos momentos distintos relacionados con la motivación que lleva a la decisión de estudiar y por los que transitan las mujeres participantes:

... la verdad estamos aquí en prisión y dije bueno... estuve cursando los primeros semestres y no había interés en mí, la verdad. Yo decía “ay, también voy a ir para que ellos (el consejo técnico) me ayuden para un aparato o algo”, ¿no? Para que vean que voy a la universidad, pero así de que a mí me guste y eso, no... (Alicia, comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)

En la cita de Alicia podemos ver que en un primer momento el deseo por estudiar se encuentra directamente vinculado a la obligación por cumplir con uno de los cuatro ejes del tratamiento y la obtención de beneficios como “premio por cumplir debidamente con dicha obligación; con lo cual estudiar sigue obedeciendo al objetivo “correctivo” del tratamiento penitenciario.

Se podría afirmar que las prácticas carcelarias continúan respondiendo a la lógica de premio/castigo, procurando la “buena conducta” de las mujeres presas y buscando, por lo tanto, su “re” educación. Es decir, la educación en contextos de encierro punitivo no es percibida como un derecho, sino como una transacción, que dentro de un sistema de recompensas limita la capacidad de autonomía de las mujeres encarceladas y las reduce a sujetos infantilizados.

Luego de ese primer momento, conforme van avanzando en la cursada, ir a estudiar deja de verse como sinónimo de obtención de beneficios institucionales, pero sí de ganancias personales, en el sentido del redescubrimiento y reafirmación de ellas mismas desde esa otra persona que están siendo. La motivación, entonces, se hace genuina en el sentido de que son las participantes mismas quienes recapitulan su experiencia, valoran sus actos, evalúan sus efectos y deciden qué es lo que quieren para sí mismas y ya no para la institución penitenciaria, es decir, como sujetos autónomos y ya no tutelados:

[...] pero cuando llegas aquí no sabes que existe (la universidad). Tú piensas que aquí se acabó tu vida, que ya no hay más. Sientes que el gobierno... no sé, que te arruinaron el resto de tu vida. Cuando te das cuenta de que no, existe la UACM y es algo bien rico. Se te olvidan los problemas de allá adentro (los dormitorios). Empiezas a adquirir conocimientos, y empiezas a exigir tus derechos. Y, o sea, como que ya no vives con la mente apagada. (Laura, comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)

Es aburridísima (la materia de historia), pero sí le he encontrado el gusto. Por todo esto que... finalmente, sí tenemos que saber historia para después relacionar de dónde salió todo lo que tenemos ahora. Sí me ha gustado. (Karen, comunicación persona, 30 de septiembre de 2016).

Dejar de pensar la educación como un objeto de mercado posibilita la responsabilización por la propia conducta dando, así, coherencia y continuidad a la trayectoria personal; además de que comienza a considerársele y exigirse como un derecho y ya no como una obligación, como bien lo expresa Karen más adelante en la entrevista, *“yo tengo un derecho a estudiar, entonces a mí no me pueden prohibir nada”*. Así, la motivación, en efecto, va más allá que la simple búsqueda de un beneficio.

Por último, el hecho de que la carrera que se oferte a las participantes sea la de Derecho incide en la motivación y cobra importancia en dos sentidos. Así, Karen y Caro expresan:

No me gusta la carrera, la verdad que no me gusta. No me gusta el derecho, no sé si porque estoy aquí, no sé si porque a mí toda la vida me han gustado las matemáticas, entonces eso de la historia como que me cuesta. (Se ríe). Pero aquí le he encontrado como el sentido a estudiar, y de hecho tengo muy buenas calificaciones porque sí me gusta... Pero por decir, esa carrera en específico aquí, pues por las circunstancias sí es muy útil, por eso le he encontrado el gusto de estudiar el derecho aquí. (Karen, comunicación personal, 28 de septiembre de 2016)

Aparte... eso de literatura, te digo, esas materias me dan tanta hueva, pero ya cuando fue como el quinto, sexto semestre, como que ya es más práctico, ve el código, los delitos, y ya es como que te absorbe en la situación que tu estás pasando entonces ya es como que te entra el interés por ahí. (Caro, comunicación personal, 21 de octubre de 2016)

Estudiar Derecho se encuentra relacionado, en primer lugar, con el paso de un momento a otro, es decir, de un mero beneficio utilitario (para la resolución de sus casos) a una fuente de interés y motivación genuina, que parte de un anhelo truncado pero que sirve de motor en el presente. En segundo lugar, les permite reafirmarse, por medio de la acción, en un estar haciendo para estar siendo estudiantes.

4.2 Resistir la indefensión, construir la humanidad arrebatada: reconocer (me) en el estatus elegido

La segunda categoría de análisis deja ver de manera clara la tensión entre el estar siendo presa – estar siendo estudiante y las estrategias de las que se vale la institución para “mantener” ancladas a las estudiantes al estatus que ésta misma les ha impuesto, así como las tácticas o, en palabras de Revilla, “estrategias identitarias” que les permite resistir y reclamar el estatus que ellas están eligiendo. Estudiar pues, constituye un acto que posibilita, en primer lugar, resistir a la imposición de un estatus que les ubica en una posición inferior y asumirse como sujetas de derecho reclamando su dignidad y humanidad. En segundo, resistir a los efectos deteriorantes del

encierro reconfigurando el espacio educativo en la posibilidad de “fugarse” del encierro y, por último, reafirmar y anclar su identidad de estudiante.

Estar siendo abogadas: defender mi humanidad, reclamar mi autonomía

Como lo afirma Strauss, la acción no sólo es un medio para hacer, también es una manera de ser. En el caso de las participantes de Santa Martha Acatitla, las prácticas implicadas en el acto de estudiar posibilitan el anclaje de dicha identidad desde un estar siendo estudiante que en términos prácticos se traduce a un “estar siendo abogadas”. Esto se traduce a actos concretos llevados a cabo con el objetivo de defenderse a sí mismas:

ahora, el venir a la universidad también te deja esa posibilidad de poderte defender ante las autoridades del mismo sistema. No les vienes a exigir como alguien que no sepa de leyes, hoy les exigimos de acuerdo a las leyes, a los reglamentos y pues los funcionarios se quedan peor, ¿no? Por que para el gobierno es muy muy, muy muy, muy muy así de exageradamente como castigado el decir ¿por que les voy a dar herramientas para defenderse? La universidad nos enseñó que todo es con fundamento... te deja mucho para defenderte; no como mis amigas las del mercado, ¿verdad? Pero sí defenderte pacíficamente, conforme al derecho...(Carmen, comunicación personal, 28 de septiembre de 2016)

O defender a sus compañeras¹⁰¹:

“...y ya, le di unos artículos (a su compañera) y le dije “mete este, mete este, mete ese” (en su amparo), le digo yo metí esos y ya, mételo así. Y le estaba diciendo como lo redactara y me dice: ¿por qué no me lo haces? ...” (Caro, comunicación personal, 21 de octubre de 2016)

En ambas situaciones, estudiar responde a un acto de resistencia a la opresión, de escapar a la lógica carcelaria y retomar, de alguna forma, la autonomía perdida. Así pues, las citas de Carmen y Caro nos dejan ver las distintas formas en que las acciones (de ellas y los otros

¹⁰¹ Las chicas utilizan la palabra “compañeras” para referirse a cualquier otra mujer que se encuentre presa en Santa Martha Acatitla.

involucrados en la interacción) influyen en la manera en que se va definiendo la situación reafirmando el estatus reclamado. Ambas hablan de estar siendo estudiante – de Derecho - universitaria como posibilidad de exigir lo que por ley les corresponde. Lo significativo aquí es que ya no se reclama desde la ignorancia o la opresión, en ese ir a la universidad se habilita un espacio en el que las participantes se van convirtiendo en autoras (Segato 2018) de su propio aprendizaje, exigir con fundamento, aplicando las herramientas adquiridas y reconociendo que se cuenta con la madurez y capacidad para defenderse (y defender a otras), es una forma de asumirse desde una posición autoemancipadora, como sujetos de derechos.

Más aún, el acto de defenderse o defender a otra compañera puede realizarse por iniciativa propia o a petición de alguna compañera, en cualquiera de los casos, significa defender su humanidad y retomar su dignidad:

no pues obviamente te sientes muy bien (cuando le piden ayuda) te suben la autoestima y te dan ganas de salir adelante, de decir: sí puedo, ¿no?, me pasó con una muchacha que vino (a pedirle asesoría) y le digo [...] yo te aconsejo que veas tu expediente y que veas tu realidad [...] le digo “mejor entra en tu realidad y date cuenta en el problema que estás y cómo puedes salir de ahí”. Entonces después me trajo su amparo y yo le dije “mira, para mi punto de vista yo, estudiante, deberías de consultar otro abogado. Y ya, pasó el tiempo y después me hablaba con mucho respeto y después se acercó su familia y me lo agradeció. (Laura, comunicación personal, 21 de octubre de 2016)

Realizar la defensa satisfactoriamente “sube la autoestima”, es decir, estar siendo abogadas inicia un proceso de doble reconocimiento del yo. Primero, a partir del reconocimiento de la propia identidad, reconocer que “sí puedes” desempeñar el rol elegido significa admitir que, ciertamente, tienes derecho a exigir ser reconocida en él. Segundo, a partir del reconocimiento de los otros significativos, el respeto y agradecimiento que le mostró a Laura su compañera la reafirma en su estar siendo abogada, no obstante, tal como lo señala Strauss, si bien el otro significativo puede ser enormemente eficaz en el proceso de reafirmación del yo, en muchas situaciones tiene poco peso institucional, lo cual aquí se hace, constantemente evidente en las

estrategias institucionales que buscan legitimar el poder penitenciario; poniendo en tensión la identidad de las estudiantes¹⁰².

Como se ha dicho, cuando las personas comienzan a participar, compartir e internalizar las perspectivas y significados de un grupo, crean un sentido de pertenencia a éste y no sólo eso, sino que estos productos creados en colectivo conducen a “una transvaluación radical” equivalente a una “nueva visión, a un re-ver los significados y los fines de la vida humana.” (Strauss, 1977). En este sentido, ese deseo por “ayudar a las compañeras” nos da pie para pensar que estudiar en la cárcel abre el juego para la construcción de un espacio colectivo que fomenta, a su vez, el desarrollo de vínculos solidarios en dónde la identidad elegida se ancla y legitima.

A partir de lo anterior podría decirse que el espacio educativo se presenta como aquel que podría abrir las puertas a la posibilidad de la construcción de colectivos que puedan constituirse como un elemento clave para resistir a la violencia carcelaria y para encontrar alternativas a lo ya vivido. No obstante, en el caso de la experiencia de Santa Martha Acatitla, encontramos que esas posibilidades de acción compartida – e individual - son constantemente obturadas debido a las distintas dificultades por las que tienen que pasar las estudiantes y que son inherentes a la institución penitenciaria, alcanzándose a apreciar las lógicas contrapuestas que se ponen en juego dentro esta experiencia educativa.

Es en este sentido que las participantes se valen de un conjunto de prácticas preventivas o protectivas que les permiten sortear las dificultades y perturbaciones que el encierro presenta y “proteger sus propias proyecciones”. Estas estrategias identitarias les permiten reafirmar y anclar su identidad.

El espacio educativo como un proyecto táctico de fuga

Ante aquellos mecanismos disciplinantes propios de instituciones con algunas características totales como lo es el femenino de Santa Martha, una de las primeras tácticas de las que se valen las estudiantes para reapropiarse un yo arrebatado es la de “ir a la universidad” per se; es decir, dentro de la infinidad de cursos que se ofertan en el centro y que sólo reproducen

¹⁰² Esta cuestión se abordará con mayor detalle más adelante.

estereotipos de género y no son de relevancia para las participantes, inscribirse en la universidad representa una táctica para resistir a los efectos deteriorantes del encierro, como bien lo expresa Jessica: “*decidí meterme a estudiar para que se me hiciera esto como más llevadero*” (comunicación personal, 28 de septiembre de 2016).

Meterse a estudiar en el programa del PESKER es pues un aliciente, porque “*es muy feo estar aquí, muy feo [...] Aquí no hay un aliciente, el aliciente te lo tienes que hacer tú*” (Carmen, comunicación personal, 28 de septiembre de 2016). Ir a la universidad constituye un esquema de acción que articula la salida a una ocasión sumamente abrumadora: el carcelazo, la prueba más evidente de que los efectos del encierro carcomen el yo lentamente, la sensación de aprisionamiento más palpable.

Al carcelazo se le resiste, como Laura, yendo a la escuela “*porque tienes que estar ahí, ahí, ahí si quieres sacar buenas calificaciones porque [...] si no vienes a una clase le pierdes el hilo*” (comunicación personal, 21 de septiembre de 2016). O como Jessica, para estar fuera de la estancia el mayor tiempo posible y poder “*escuchar otras cosas, el tener otros temas de conversación porque aquí todos los temas de conversación son ¡tan irrelevantes!*” (Comunicación personal, 14 de octubre de 2016).

Podríamos decir que en un primer momento asistir a las clases de la universidad representa “*un flotador para no sumergirte en esta prisión*” (Jessica, comunicación personal, 14 de octubre de 2016), literalmente “escapar” al carcelazo, sin embargo, en un segundo momento, este significado transmuta a un escape simbólico de la cárcel, en donde la libertad es experimentada a través del escape, de “librarse” de las vivencias cotidianas dentro de prisión que son consideradas como problemáticas o perturbadoras, el estar en la universidad es “ser ajena” – o estar siendo ajena - a las dinámicas carcelarias; es no estar en la cárcel dentro de la cárcel, como lo revela Alicia en su experiencia:

[...] aquí en la cárcel, como que corremos a la universidad y fue nuestra alberca
[...] Que muchas veces por estar en la escuela te libraste de un apando¹⁰³, te libraste de un pleito, te libraste de problemas en tu estancia, te libras de no sé cuántas cosas, como

¹⁰³ Requisa.

también dejas de hacer muchas cosas y no vives el ambiente, ya no tienes chance¹⁰⁴ ni de ir a un evento. Un evento pues aquí de los que hacen, de artistas, y llega un momento en el que ¡ya no vas! Y le puedes preguntar a la licenciada (una de las que trabaja en el centro escolar) ¡ya eres un ratón de aquí, ya no sales! Ya no sales, oye y que se pelearon, oye que hubo esto, y yo allá ¡hasta las 7 de la noche! Y soy ajena a todo lo que hay adentro del penal.” (Comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)

En este sentido, Laura, Jessica y Alicia ejemplifican la manera en que la táctica “librarse” de la cárcel va erigiendo al espacio educativo como otro espacio, uno que comienza a reconfigurarse simbólicamente, como “*una forma como de fugarse de todo lo de aquí*” (Karen, comunicación personal, 28 de septiembre de 2016). Posibilitando así, la inmunización - momentánea - ante la degradación y perturbación que el encierro provoca.

La afirmación de Karen nos permite comenzar a plantear el espacio educativo como un proyecto táctico de “fuga”. Salir de la cárcel en un sentido metafórico en donde la idea de fuga puede ir más allá de los muros carcelarios. “*Y entonces, yo vengo a la escuela y es ya otras cosas, otros temas, incluso hasta platicar con los maestros... Llevo ya tantos años aquí que de verdad no sé cómo están muchas cosas, ni siquiera al Metrobús¹⁰⁵*” (Karen, comunicación personal, 28 de septiembre de 2016). Estar siendo estudiante dentro de este otro espacio es, entonces, construir otras formas de cotidianidad y abrir horizontes de posibilidad para la libertad.

Ya Makowski nos ha señalado en las formas de resistencia en el caso de las mujeres privadas de libertad son más sutiles y silenciosas, además de que suelen suceder en los espacios cotidianos, el relato de Jessica nos permite identificar cómo en un primer momento las prácticas de resistencia van encaminadas a aminorar los efectos del encierro y eludir la violencia que las mujeres PPL viven a diario.

Desde una maniobra tan silenciosa como lo puede ser el permanecer dentro del aula universitaria haciendo actividades propias de una estudiante, Jessica consigue transportarse a ese otro espacio, a pesar de la cárcel, y alcanza a transformar el día a día inherente al mundo

¹⁰⁴ Expresión coloquial que significa “oportunidad”.

¹⁰⁵ Autobús de transporte público de tránsito rápido que cuenta con su propio carril.

carcelario en otra cotidianeidad, una más liberadora que ofrece paz-silencio, privacidad-intimidad, así como la posibilidad de gestionar otras formas de relación con las compañeras. De esta manera, se inmuniza a los efectos del encierro y abandona – momentáneamente – el estatus impuesto anclándose en su estar siendo estudiante:

“... y después de las 2 me vengo para acá, martes y jueves cierran a las 6:30 (el centro escolar) y casi siempre estoy aquí. Ahorita que acabe la clase, voy a comer (o le pide a alguna compañera que le lleve algo) y me regreso porque me gusta estar aquí ... Antes decía que aquí en este lugar no había paz o no había momento de silencio o un momento de privacidad, porque te refieres únicamente a vivir en esa estancia; pero no es verdad, yo vengo aquí (a una de las aulas que corresponde a la UACM) y puedo tener mi momento de privacidad ... y están estos libros que son míos, esas copias que son mías, o sea.... escucho la música, pongo la computadora, me pongo a escribir, las tareas o proyectos que tengo para ayudarles, a veces a las compañeras. Entonces, me gusta estar mucho de este lado...” (Comunicación personal, 28 de septiembre de 2016)

Por su parte y en relación con lo anterior, Alicia platica que en tiempo de vacaciones el centro escolar permanece cerrado y no les dejan estar dentro de las aulas de la UACM, pero aun así, las vacaciones pasadas ella y otras compañeras que se encuentran en proceso de escritura de su tesis, lograron entrar, “*aunque no quieran nos metemos*” (comunicación personal, 21 de septiembre de 2016), afirma, para lo cual tienen que inventarse un “*chorote*”¹⁰⁶ sobre que necesitan tiempo de estudio o necesitan terminar su tesis logrando convencer a los custodios en turno de que les dejen estar en las aulas.

A partir de estos “movimientos subterráneos y discretos”, las estudiantes se apropian del centro escolar dotándolo de otro sentido, éste es ahora un sitio al cual se está eligiendo pertenecer; estar siendo presa implica sumergirse en la tortuosa rutina carcelaria como única opción posible, mientras que estar siendo estudiante significa gestar y reforzar “espacios de autonomía y libertad al interior”; valerse de cuentos largos y sin sentido – sutiles y creativos – que trastocan el orden institucional.

¹⁰⁶ Expresión coloquial que se utiliza en la Ciudad de México para referirse a una historia que no es enteramente verdadera.

En este sentido, la reconfiguración del sentido simbólico del espacio educativo va desencadenando la ejecución de otra serie de estrategias institucionales que buscan estabilizar el orden, pero que perturban y desacreditan la identidad de las participantes. Ante tal situación, ciertas tácticas destinadas a salvar o anclar el estatus desde el cual se están presentando ante los demás son puestas en acción.

La reafirmación táctica del yo: estrategias identitarias para reclamar el estatus elegido

El momento de cierre de las puertas de las áreas de las estancias es uno de los momentos que las mujeres privadas de libertad refieren como de los más difíciles o el que les hace sentir que están en la cárcel, pues significa que ya no pueden transitar “libremente” por las áreas permitidas para ellas dentro del centro penitenciario, lo único que queda es permanecer dentro de su dormitorio. En el caso de Santa Martha Acatitla, esto sucede a las ocho de la noche. Una vez que se hace el pase de lista, las puertas de sus estancias se cierran y ya no pueden salir.

Como lo señala Laura, *“la mayoría de las estancias son un desastre, ponen grabadora a todo volumen, pero ya es aquí así, nosotras somos 7 conmigo. Camas tienen 5 y dos estamos en el piso”* (comunicación personal, 21 de septiembre de 2016). La estancia es uno de los lugares en donde se hace más palpable la situación de encierro, no sólo porque éste es literal siendo la prueba más evidente el sonido de las rejas al cerrarse (Verduco et. al., 2011), sino porque el “quedar atrapada” junto con otras 7 o más compañeras desata, por lo general, pleitos o discusiones, *“¡híjole!, esa es la prisión, si te dijeran, ‘ahí quédate encerrada, no salgas’, bueno pues ya te quedas loquita hablando contigo misma, pero aquí la situación es que peleas y batallas con gente diferente a ti”* (Alicia, comunicación personal, 30 de septiembre de 2016).

Dadas estas circunstancias, una de las problemáticas más comunes que tienen que enfrentar las estudiantes es la de soportar lo “desastroso” que puede ser el intentar leer, estudiar para un examen o hacer la tarea cuando compartes tu estancia con tres o más compañeras, *“cuando mis compañeras hoy en día ven que estoy leyendo, le bajan un poquito a su desastre, pero tienes que aprender hasta a leer con ruido, con gritos.”* (Carmen, comunicación personal, 28 de septiembre de 2016). Ante esta situación, las estudiantes buscan formar de alcanzar un punto de concentración, de fuga, como nos comparte Laura:

“sí hay mucho ruido, pero cuando me concentro me pongo mis audífonos, pongo el radio bajito y así, yo en mi rollo¹⁰⁷ porque si no, te estresas, ya después de 8 años aquí ya vas viendo la forma de sobrevivir y adecuarte. Yo mejor me pongo audífonos y me pongo a leer o espero a que se acuesten, se duermen a las 10, tengo una mini lámpara y me pongo a leer.” (Comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)

Así, la práctica defensiva que describen Carmen y Laura se enmarca en la reconfiguración simbólica de un nuevo lugar y la desestabilización de otro orden de normas institucionales. La forma en la que las estudiantes refieren que pasan el tiempo, mientras permanecen en la estancia les permite tácticamente contrarrestar la discrepancia entre estar encerrada (estar siendo presa) y estar leyendo (estar siendo estudiante), de esta manera la identidad de estudiante se ancla y no queda incumplida. Más aún, el reproductor de música figura como otra forma de apropiarse de un objeto que en principio representa “un privilegio estratégico” (Verduzco, et.al., 2011) otorgado por la institución a aquellas mujeres que cumplen con todos los rubros del tratamiento penitenciario.

Como ya se ha dicho, el sistema de tratamiento penitenciario se encuentra organizado en torno a los principios de educación, trabajo y capacitación, dentro de estos, el Consejo Técnico Disciplinario exige que las MPL cumplan con 10 rubros distintos en una semana como condición para obtener beneficios tanto materiales, como de preliberación. Las actividades comprendidas son escuela, psicología, capacitación en trabajo, así como distintas actividades culturales y deportivas; las participantes llaman a todas estas actividades de manera simplificada: “cursos” y cómo ya lo han mencionado, salvo la universidad, ellas no le encuentran nada de “provechoso” al aprender a tejer o hacer pulseras de chaquiras¹⁰⁸, sin embargo, la institución les demanda cumplir con todas las actividades:

“para nosotras es obligatorio tomar los cursos como parte del tratamiento de readaptación (hace tono de voz al decir esa palabra, levanta las cejas y hace gesto). Si no nos anotamos y vamos, luego no nos dan beneficios o privilegios como tener ciertos

¹⁰⁷ “Yo en mi rollo” es una expresión coloquial que en México se utiliza para decir que uno está concentrado en la actividad que está realizando o en su asunto.

¹⁰⁸ Cuentas de colores.

objetos (tv, reproductores de música), visitas, permiso para vender etc. A mí no me gustan... (Caro, comunicación personal, 19 de octubre).

Aquí encontramos una serie de tácticas que se encuentra relacionada, a primera vista, con el problema de la obligación de asistir a todos los cursos. Laura afirma que la institución da prioridad a la asistencia a todos los cursos sobre la asistencia a la universidad, lo que pone de manifiesto el entramado de tensiones que entra en juego cuando interaccionan dos instituciones con objetivos contrapuestos, así como la tensión entre las identidades presa-estudiante en dos sentidos:

“... le hicimos la propuesta al director de antes y al licenciado (al director actual) también de que nos echara la mano¹⁰⁹, para las personas que sí venimos realmente, ¿no? Porque sí hay gente que dicen que están en la universidad, como 4 o 5 compañeras que siempre se la pasan según aquí y no es cierto, como en todo, ¿no? Y entonces el otro director pasó la propuesta a consejo de que nos hicieran el favor de justificarnos las otras actividades... y no. No quisieron.” (Karen, comunicación personal, 14 de octubre de 2016).

La iniciativa de proponerle al director del centro el poder justificar las asistencias a las actividades restantes surge debido a que la mayoría de éstas se empalman con los horarios de la universidad, estrategia institucional que la administración del centro se muestra inflexible a modificar, poniendo a las participantes en la encrucijada de “elegir” entre asistir a cursos improductivos, asistir a la universidad, o buscar la forma de “cumplir” con todo de manera que no pongan en riesgo la obtención de beneficios - que en teoría son derechos que la institución debería de proveer sin condición, puesto que lo único que la cárcel debe de condicionar es la libertad¹¹⁰.

¹⁰⁹ Expresión coloquial que significa “ayudar”

¹¹⁰ Al respecto, Laura comenta: *Entonces, lo que no me gusta de estudiar (la universidad) es que los que dirigen el programa de PESKER no pongan empeño en hablar con las autoridades para que de cierta forma nos den oportunidad de cubrir todas esas necesidades con la escuela. Porque... yo no voy a salir allá afuera y hacer diamantina y rafia para sobrevivir; porque sí es algo padre enseñarte alguna manualidad, pero vivir de ella... y que sea la prioridad de esta institución, hacer eso en lugar de venir a la escuela (universidad) ... Eso es lo que no me gusta, que no haya un apoyo por parte de las autoridades para que uno pueda venir todo el día a la escuela. (comunicación personal, 21 de septiembre de 2016).*

Cabe señalar que, ante la decisión del consejo, el director del centro escolar “se ofreció” a justificarles de manera extraoficial las asistencias a las demás actividades lo cual es poco común que las estudiantes hagan ya que, suele estar sujeto a la persona del centro con quien les toque tratar y su “conciencia” o no de la situación, así Alicia comenta: “yo ya hablando con ella, cuando ya siento así el problema, le digo ‘deme chance en mis asistencias’, y yo sé que me hace el favor porque sabe, está consciente de[...]” (comunicación personal, 21 de septiembre de 2016). En cambio Laura afirma: “por lo regular no lo cumplen y luego te tienes que estar peleando y tienes que estar demostrando (que sí están en la universidad y asistiendo a clases)” (comunicación personal, 21 de septiembre de 2016).

Ante tal situación, la práctica más común es salirse a mitad de clase para asistir al curso que se empalma, permanecer un rato ahí y luego volver a la clase o llegar a un acuerdo con los profesores para que les permitan permanecer en clase hasta la hora en que tienen que ir a la siguiente actividad; transitar entre una actividad y otra como transitar entre estar siendo presa y estar siendo estudiante. Aquí es donde encontramos el primer sentido de tensión, ya que dicha estrategia institucional al no cumplir de acuerdo con las 4-Aes con la accesibilidad, la adaptabilidad y sobre todo con la asequibilidad, obtura el ejercicio pleno de la educación como Derecho Humano y la reduce, a un “favor”; además, esa constante reafirmación del estado de minoridad de las estudiantes en reclusión por parte de la institución las reduce a sujetas tuteladas e infantilizadas, impedidas cotidianamente a ejercer su voluntad y conciencia.

El segundo sentido se relaciona con la discrepancia que genera la negativa de la institución a reconocer el estatus reclamado por las MPL. Las participantes comentan que de los diez rubros con los que tienen que cumplir, ir a la universidad cuenta como uno con lo que dejan descubiertos los otros nueve, situación que para el consejo técnico disciplinario equivale a que las participantes no hicieron nada durante el día:

... cuando solicito un beneficio, me dicen que no hice nada en todo ese tiempo, que me la pase de holgazana ... ‘como que no hiciste nada, como que te la pasaste en la hueva’¹¹¹, cuando los horarios de la UACM son bien extensos ...y antes las clases eran hasta de 4 horas, ahorita ya nos la redujeron a 3 horas, pero por ejemplo hoy que es de 9 a

¹¹¹ Expresión coloquial que en México se utiliza para expresar un estado de flojera extrema.

3 de la tarde ya no te da chance de hacer nada en la tarde, ya te ponen falta por ejemplo al no irte a hacer un peluche. (Laura)

Ese “¿cómo no hiciste nada?” que Laura logra nombrar con la etiqueta de “holgazana” refleja, justamente, la tensión entre el estar siendo presa y estar siendo estudiante, la discrepancia entre el estatus desde el cual se reclama ser reconocida¹¹² y el esfuerzo que apunta, no sólo a negar dicha posición, sino a reafirmarles aquella que les fue impuesta desde el momento que pisaron la prisión, como si no se les diera opción de escapatoria de ninguna forma. Ante tal situación, las estudiantes actúan tácticamente impidiendo que dicha negativa ponga en riesgo su identidad, como nos comparte Alicia:

yo ya hablando con ella (con la licenciada encargada de uno de los cursos), cuando ya siento así el pedo, le digo `deme chance en mis asistencias´, y yo sé que me hace el favor porque sabe, está consciente de. Extraescolar y capacitación según había habido un acuerdo que para apoyar a la universidad. Ya ahorita si hay acuerdo o no acuerdo, yo he estado haciendo mitote y les he dicho que me apoyen y sí me han apoyado en asistencia, pero que yo diga dejo de ir y no hago nada (si no le quieren apoyar con las asistencias) aunque lleve ahí una artesanía toda chueca y fea, tengo que llevarla para cubrir.
(Comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)

Sin embargo, en este caso particular, dicha táctica se encuentra envuelta en la paradoja de que al buscar comprobar de alguna manera que sí asistieron a los cursos, se termina reforzando el discurso institucional que encierra a la educación dentro de la lógica premial:

... te puedo decir, aquí las mujeres somos mañosas para saber cómo hacer cierta actividad sin ir... el licenciado encargado del centro escolar, nos dio la oportunidad de justificar extraescolares, pero él nos dijo: `acérquense a mí y yo las voy a ayudar, díganme en qué actividad se apuntaron´. Esta vez antes de empezar el cuatrimestre de extraescolar yo le dije: `oye, me quiero apuntar a extraescolar, ¿en cuál me recomiendas?, y me dijo: `vete a civismo, necesito gente en civismo, nada más es un día a la semana, media hora para hacer honores a la bandera´, y me apunté. Cuando voy a pedirle un apoyo a él, porque yo estoy en la universidad me lo da... O sea, pides tú, pero no le das nada. No les

¹¹² La cuestión del autoreconocimiento y el reconocimiento de los otros se explicará con detalle más adelante.

das nada al centro escolar, no le das nada a la gente que te apoya, ¿entonces cómo quieres pedir? Siempre me ha ayudado, pero yo tengo que pedirle el favor. (Carmen, comunicación personal, 05 de octubre de 2016)

Más aún, la tensión entre estas dos identidades, así como la negativa de la institución en reconocerlas desde donde reclaman, se relaciona con el hecho de que las mujeres privadas de libertad se encuentran inmersas en un sistema penitenciario que desde sus inicios se ha caracterizado por ser esencialmente patriarcal y por lo tanto, refuerza los roles de género que perpetúan las desigualdades estructurales y la condición de subordinación e inferioridad de las mujeres. En este caso particular, Carmen lo señala adecuadamente al decir que en el femenino las mujeres tienen que ser “mañosas” para buscar formas de escapar al estatus impuesto pues la institución se rehúsa a reconocer a las participantes como estudiantes, mujeres autónomas y autorizadas.

Como lo señalan Juliano y Freixas (2008), las etiquetas funcionan a manera de mecanismos de control para aquellas prácticas que cuestionan lo establecido, no reconocer a las participantes como estudiantes, pero sí como “holgazanas”, es una manera de recordarles, no sólo a ellas, sino a todas las MPL el por qué están ahí; por haber faltado al mandato de género que exige y limita a todas las mujeres a un único destino social. Aquí, la triple condena - por ser mujer, delincuente y estudiante - es contra la que las participantes resisten cotidianamente, pero que al formar parte de un precepto de género de orden estructural, que sigue siendo predominantemente masculino, no conlleva mejoras uniformes e incluso puede “recrudescer su situación de vulnerabilidad y exclusión” (Giacomello, 2013, p. 48):

... y va uno con las autoridades, y sí me indigné, pero no me hizo sentir mal, sino que dije, hasta dónde te subestiman, porque fui a otra situación y le dije al jefe de COC¹¹³ que yo cubro con todo, y le dije, pero sin soberbia, `lo que pasa es que ya estoy en trámite de tesis y quiero que me apoyen para mi venta¹¹⁴, y me dice: `¿A poco?¹¹⁵, pues vamos a preguntar a ver si es cierto`. Cuando me dijo eso, ¡yo me quedé en shock!, dije `¿qué me

¹¹³ Centro de observación y Clasificación.

¹¹⁴ Uno de los beneficios que las MPL pueden obtener a través del cumplimiento de las 10 rúbricas del tratamiento penitenciario es el permiso para tener un espacio dentro del centro para vender ya sea comida o distintos artículos como bolsos, carteras etc.

¹¹⁵ Expresión utilizada en México para decir “¿en serio?”.

está diciendo?´ Y le dije `claro licenciado, ¿cómo cree que yo ante una autoridad voy a mentir de una actividad que hago aquí?´ ... luego, también con el director de aquí, me asignan la biblioteca que es limpiar, acomodar y yo ahí en mi nueva evolución de ¡ay! los libros aquí y allá. Le digo: `licenciado es que necesito que me reconozca cierto tiempo para trabajar porque tengo que cubrir con todo y estoy en la biblioteca´, y me dice: `ay, pues yo pensé que lo hacía por hobby´, o sea, las contestaciones de esos hombres, yo dije Dios santo. (Alicia, comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)

Cabe señalar además, que la asistencia a los cursos y la universidad se maneja de manera diferenciada en el femenino y en los varoniles, pues como comparte Karen, a los hombres privados de libertad estudiantes del PESKER les cubren el área de capacitación y extraescolar con estar inscritos en la universidad, “[...]le dije que no¹¹⁶, que aquí tengo que ir a capacitación y me dijo: `pues está muy raro porque entonces aquí hacen otras cosas´[...] por eso yo me he dado cuenta que la verdad sí hay como una diferencia” (comunicación personal, comunicación personal, 28 de septiembre de 2016). Y no sólo eso, sino que, como lo señala Alicia, también hay diferencias en las facilidades que se les dan a los estudiantes para que puedan llevar a cabo sus estudios:

no me gusta que aquí en el femenino no te dejan tener USB¹¹⁷ y en un varonil traes tu USB al resguardo de centro escolar; y la dejas, no se la llevan para su estancia, pero la usan y tienen el permiso, y aquí no. En ese sentido, los hombres como que tienen más apoyo, obvio son más alumnos; y aquí como somos poquitas...” (Alicia, comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)

En este sentido, se puede decir que el acceso a la educación es diferenciado para mujeres y hombres, hecho que, como ya se ha mencionado reproduce y recrea las desigualdades de género extramuros.

Prosiguiendo en nuestro análisis, ya se ha indicado que esta serie de tácticas se relaciona a primera vista con el tema de la asistencia a los cursos que exige el centro. Se dice a primera vista porque en realidad dicha cuestión forma parte de una estrategia institucional más amplia:

¹¹⁶ Karen se refiere a su novio quien, al momento de la entrevista, se encontraba privado de libertad en la Penitenciaría de la Ciudad de México.

¹¹⁷ Pen Drive

pues yo creo que es buena (la relación con sus compañeras de la universidad), yo cuando no puedo venir a clases, nos prestamos los apuntes... De juntarnos, no. Lo que pasa es que todas tenemos muchas actividades... Pero sí, por los tiempos no nos reunimos, o sea nos saludamos o por los apuntes, o trabajos en equipo... (Comunicación personal, 28 de septiembre de 2016)

Como se afirmó más arriba, estudiar dentro de un contexto carcelario abre el juego para la construcción de un espacio colectivo que podría llegar a constituirse como elemento clave para resistir a la violencia carcelaria posibilitando el empoderamiento de las mujeres presas; sin embargo, en el caso particular del femenino, esto no ha llegado a materializarse ya que se topa con una estrategia institucional que por ser de orden estructural no alcanza a transformarla. Ya Goffman nos ha dicho que dentro de cualquier tipo de colectividad, una de las formas en que se logra mantener la lealtad de los miembros es impidiendo que estos lleguen a establecer vínculos afectivos, para ello, una de las técnicas utilizadas es el cambio periódico de auditorio. Vemos pues, a través de la afirmación de Karen, cómo la exigencia de cubrir con los diez rubros del tratamiento readaptativo, el mantener “ocupadas” a las participantes en diversas actividades, apunta en realidad a evitar cualquier oportunidad de construcción de lazos sociales y afectivos sólidos.

Más aún, ese “todas tenemos muchas actividades” deja muy claro el funcionamiento de la estrategia punitivo-premial: mantener a los cuerpos en movimiento constante de manera que no les quede tiempo para “juntarse”. La lógica institucional les somete a una rutina, mecanismo de poder que individualiza; la multiplicidad de actividades que se les exige cumplir diariamente a las estudiantes les lleva, justamente, a construirse como “puntos móviles”, sin pertenencia, “no fijos” impidiendo cualquier tipo de encuentro, de experiencia colectiva y de construcción de solidaridades, pues implicaría que el centro perdiera el control en el ejercicio del poder, el cual es inherente a toda institución de esta índole.

En este sentido, algo que aparece como recurrente y que constituye un elemento característico de esta estrategia institucional de control para desarmar solidaridades dentro del femenino es el conflicto entre las mismas compañeras que estudian:

[...] cómo es posible que aquí la gente te pueda decir y así casi, casi “tu esto, tú el otro” cuando ni al caso [...] ¡me regañaron! (por el chisme que se propagó) y delante de

toda la gente, de todos los directores y todo (en la junta del consejo técnico).[...] haz de cuenta que pues, obviamente hacen una junta como para ver el empeño que hemos tenido, los resultados etc, y de repente dicen: “es que tú casi, casi nos estás robando las alumnas”, o sea, así no.”Pero es que a mi me dijeron, me dijo una alumna que Jessica les está diciendo que no se junten conmigo”. ¡O sea!, en qué cabeza cabe. Les decía que no somos jovencitas como para estar.... Se supone que somos universitarias.” (Jessica, comunicación personal, 14 de octubre de 2016)

Como lo plantea Makowski, en los femeniles la mayoría de las formas de socialidad se encuentran atravesadas por el chisme como espacio en donde se “hilvanan y deshilvanan grupalidades”, en el caso de las estudiantes, el chisme abona a la estrategia institucional de fragmentar vínculos, sin embargo, como forma de relación que no sólo desarticula, sino también integra solidaridades y refuerza las identidades y el sentido de pertenencia, para ellas es, paradójicamente una forma de anclarse en y de reclamar su estar siendo estudiantes, tal como lo afirma Jessica: “*se supone que somos universitarias*”.

En definitiva, es gracias a estas estrategias identitarias - con todos los mecanismos de control institucionales que parecen poner tope a dichas prácticas de resistencia - que las participantes pueden hacer frente a los efectos devastadores del encierro construyendo una nueva cotidianeidad (Nari et. al, 2000) a partir de la habilitación del espacio educativo reconfigurado simbólicamente como ese otro espacio; el que habilita condiciones de posibilidad para la concientización y la autonomía tornándose viable la toma de responsabilidad sobre sus vidas.

Ahora bien, en la siguiente categoría, se verá la forma en que dentro de este espacio y como condición de, aparece el rol de los docentes de la universidad como clave tanto en la constitución de estas prácticas de resistencia, como en la reapropiación del espacio y el anclaje de la identidad.

4.3 Puentes que abren paso: el rol docente como posibilidad de reconocimiento de la (propia) humanidad

Como ya se ha mencionado, la prisión es un lugar en donde nos encontramos con distintas situaciones paradójales, siendo una de ellas la posibilidad de la reconstrucción de la persona a partir de un proceso de mortificación del yo; dicha paradoja se entrelaza con una que caracteriza a las experiencias de educación en contextos de encierro punitivo, la de crear espacios de libertad dentro del encierro. Esto último se hace posible a partir de la reconfiguración simbólica que las estudiantes hacen del espacio educativo, como ese – otro – espacio, el que no es la cárcel, aun estando dentro de ella, como lo expresa Carmen:

¿qué crees?, que no me hacen sentir en la cárcel, al contrario, dices ¡qué padre¹¹⁸ venir! No, no me hacen sentir en la cárcel sino todo lo contrario. Vienes con esas ganas de estar en la clase, ellos son así. (Comunicación personal, 28 de septiembre de 2016)

Ya se ha dicho también que un orden social en donde no se les hizo sitio a las participantes les dejó como destino, aparentemente, único posible la cárcel, lugar en donde encuentran ese otro espacio que deviene lo suficientemente libre como para reconfigurar su subjetividad. Ahí, los docentes hacen sitio a las estudiantes, como lo expresa Laura, *“algo que me gusta mucho de la universidad son los maestros. Son muy humanos. Te enseñan el lado humano. Es algo muy chido¹¹⁹, no te tratan como una persona reclusa, sino como una más y te hacen sentir universitaria”* (comunicación personal, 21 de septiembre de 2016) y, además, les ofrecen los medios para ocupar dicho lugar desde el estatus que ellas reclaman.

De esta manera, los docentes constituyen un “otro significativo”, elemento clave en el soporte de la identidad de estudiante en varios sentidos. En un primer sentido, su rol resulta esencial en la habilitación y el sostenimiento de ese otro lugar, para que pueda perdurar como posibilidad cotidiana de anclaje. Al respecto, Jessica comparte:

... te pierdes, bueno le llamamos aquí obviamente a gente de la calle a las personas que vienen del exterior. Entonces, los ves con otros ojos, en primera porque ellos te miran

¹¹⁸ Expresión coloquial que en México se utiliza para expresar que algo es muy bueno o está estupendo.

¹¹⁹ Expresión coloquial que en México se utiliza para expresar que algo es muy bonito o agradable.

igual, con otros ojos [...] son muy humanos; a mí me han apoyado muchísimo, muchas dudas te las desvanecen y tienes una experiencia, es como un lazo afectivo, con las personas; esos son los momentos yo creo más significativos [...]. (Comunicación personal, 28 de septiembre de 2016)

En el relato de Jessica encontramos cómo ese “verse con otros ojos”, constituye un primer gesto de igualdad a través del cual los docentes ofrecen un sitio, perderse es en realidad *hallarse en* – la calle - un mundo otro, externo; el espacio educativo es, así, construido como un espacio de seguridad, en donde el “sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe”. En este caso, diríamos que para las participantes no sólo se trata, en primera instancia, de hacer sino de estar siendo; espacios donde se posibilita la asunción de un rol – distinto al impuesto – quedando en suspenso la tensión entre el estar siendo presa-estar siendo estudiante y abriéndose la posibilidad de crear vínculos distintos a los carcelarios. Es aquí donde la individualización de la experiencia se desvanece dando paso a periodos – en cierta medida breves – de tiempo en los que los lazos afectivos con los otros determinan las formas de relación. Al respecto Laura expresa:

[...] es padre porque se hace así como un sentimiento de ambas partes que cuando termina el semestre hacemos una comida, una despedida [...] es algo muy emotivo que jamás me imaginé que existiera dentro de este lugar... bueno en mi forma personal, es bien chido cuando te abrazan y te dicen “aquí está mi correo, aquí está mi teléfono, cuando gustes, lo que necesites”, dices ¡no manches!¹²⁰! Llega un momento, bueno yo llegué a un momento de pensar, de sentirme que no valgo nada. Me entiendes, te sientes, nada. Y de repente que llegue alguien de afuera y te diga “lo que tu necesites” [...] ya sea para llorar, para cualquier cosa, te llena. Porque aquí con el paso del tiempo te van olvidando las personas que quieres o que quisiste alguna vez. Dices “¿y ahora qué sigue?”, y entonces el hecho de que vengan los maestros, y luego te digan “vamos a tomar un café, vamos a platicar, vamos a dejar un rato la clase”, y te cuenten luego hasta sus vivencias, es algo muy padre. Cuando te das cuenta que la vida sigue. Y ya no te sientes tan sola. (Comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)

¹²⁰ Expresión coloquial de sorpresa.

En segunda instancia, hacer sitio tiene que ver, también, con dar pie al atreverse a asumir riesgos inéditos, encontrarse en lugares inimaginables, pero que al mismo tiempo devienen en experiencias reales y, sobre todo, significativas en la medida en que dejan huella. Esos docentes – otros – “producen afectos” e “inscriben marcas” con las que las estudiantes se sujetan a dicha experiencia y desde ahí dan sentido a una existencia que parecía “no valer nada”¹²¹. Quizás aquí valdría la pena recordar aquel fragmento del poema *Muerte en el olvido* de Ángel González que dice “yo sé que existo porque tu me imaginas”, pero no sólo por eso, sino porque me miras y porque me piensas; así, Laura vuelve a sentir que existe, que no ha sido olvidada porque sabe que hay alguien – los profesores – que piensa en ella, que la mira distinto, que se preocupa por ella, que la llena de existencia.

Estudiar es, pues, la posibilidad de encontrar otras formas de pensarse, de decirse y de sentirse en relación con los demás; de sujetarse a un estar siendo estudiante y desde ahí encontrarse como sujetas capaces de reflexionar sobre su acontecer, reconociéndose a sí mismas y, entonces, comprometiéndose con ese ser que están siendo y dejando de lado toda pretensión de ser otra cosa:

pues un compromiso (reconocerse como estudiante). Primero contigo misma, porque a fin de cuentas puedes decir no cubro y ya (con las otras actividades). Me tienen harta. Me vale¹²². El compromiso de que entiendas lo que se te está enseñando... El compromiso contigo misma. (Alicia, comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)

En un segundo sentido, los docentes son reconocidos por las estudiantes como esas otras personas que no forman parte del personal del centro, las de la calle, por eso su primera connotación es ser “los de afuera” y ese afuera es significado de diversas formas. En primer lugar, el exterior es representado por los docentes siendo ellos la prueba más genuina de actualidad para las estudiantes:

... es ya ver otras cosas, tener contacto con los maestros que vienen de afuera y nos comparten muchísimas cosas... platicar con ellos, maestro, ¿cómo está tal la calle o el

¹²¹ González, A. (2005) citado en Skliar, C. (2017b). Alteridad & Literatura. Una cuestión de soledad y de individuos. *Currículo sem Fronteiras*. 17 (2), pp.234-247.

¹²² Se refiere a que no cubre con las actividades que exige el consejo técnico. Vemos cómo está afirmación de Alicia, coloca al estar siendo estudiante fuera de la lógica disciplinaria-tratamental; pareciera que, dentro de este otro espacio habilitado, puede ser incluso posible ir más allá de lo dictado por la institución.

segundo piso del periférico¹²³? Llevo ya tantos años aquí que de verdad no sé cómo están muchas cosas [...]. (Karen, comunicación personal, 28 de septiembre de 2016)

En segundo lugar, el afuera es introducido en la medida en que posibilita otras formas de relación, sí a partir de las temáticas relacionadas “a lo que acontece en la universidad, en el país, en el mundo,” y que se abordan en clase, pero sobre todo, a partir del intercambio de un tipo particular de experiencia:

había una maestra súper buena onda, con ella podías platicar de otros temas, fuera de la clase, la acompañábamos así al caracol y “ay maestra esto y díganos cómo está la ciudad, cómo va todo por allá afuera y qué hay de nuevo, por ejemplo en materia electoral o qué hay de nuevo en avances tecnológicos”. O sea, muchas cosas así te platican, entonces eso hace que aceptes más a los profesores [...] ese pequeño trayecto (el camino al caracol) o el que se esperen unos diez minutos para que te aclaren alguna duda que tengas significa mucho. (Jessica, comunicación personal, 28 de septiembre de 2016)

La condición de externalidad desde la cual los docentes se relacionan con las participantes habilita espacios de encuentro y reconocimiento de y con los otros; estar siendo universitaria no se reduce al aula como espacio físico, también está en el acompañarse en el doble sentido que podemos ver en la afirmación de Jessica, acompañarse de un lugar a otro con lo cual el afuera se hace presente dentro de la cárcel y acompañarse como comprometerse con y dejarse afectar por ese otro significativo que “me” reconoce desde el estatus que reclamo: “...sí, me decía la maestra ‘tienes madera’ y le decía ‘¡ay no me diga eso!’ (Caro, comunicación personal, 21 de octubre de 2016). Más adelante en la entrevista Caro comenta:

[... como que ser estudiante, sí de repente sí me paro el cuello de “yo voy a la universidad”, así como que “háganse para un lado” [...] Como que el no sentirme tan wey¹²⁴ ante los demás, esa parte como que me sube el ego también. Pero sí, a pesar de que no la he terminado (la carrera), luego si digo “no, pues es que yo voy a la universidad” o me preguntan algo y que me digan “ah, es que sí sabes”, como que si te sientes como pavo

¹²³ Karen pregunta eso porque el segundo piso del periférico fue construido una vez que ella ya se encontraba privada de su libertad.

¹²⁴ Esta expresión coloquial tiene varias acepciones, en este caso hace referencia a alguien que es tope o tonto.

real de pronto, ¿no? Te da un poco de orgullo. (Comunicación personal, 21 de octubre de 2016)

Como lo señala Strauss, ante situaciones problemáticas, una persona debe además de identificar a los otros, identificarse a sí mismo desde lo que en ese momento está siendo. Dentro de la contradicción inherente al estudiar dentro de la cárcel, cómo se puede responder al ¿quién estoy siendo yo?, ¿se está siendo universitaria y no tanto no presa? Las dos citas de Caro nos dejan pensar en una posible respuesta, es ahí, entre el dudar del estatus desde el cual se me está reconociendo y, de repente, aceptarlo donde comienza a tensionarse el yo impuesto; entre el acompañarse y el reconocerse hubo la imputación de un motivo, “tienes madera”, como movilizador de la acción hacia el estar siendo estudiante. Se podría decir, entonces, que la transición habilitada por los docentes a ese otro estatus conlleva efectos sobre la concepción de sí mismas y abre la puerta a otras formas de actuar y de ser – a partir del estar siendo estudiante.

Ahora bien, dentro de la experiencia educativa gestionada por los docentes, el afuera puede llegar a significar algo más literal, nos referimos específicamente a una actividad organizada por una de las profesoras y que las participantes refirieron como altamente significativa:

[...] cuando la maestra nos sacó a las conferencias como que sí te saca un poco de aquí. Aunque vayas a otro reclusorio y vayas a ver otros presos igual que tú, como que esa parte dinámica sí está padre. Nos sacaron como a unas conferencias, fueron dos en el oriente y fue en la peni (penitenciaria). Y la maestra logró que nos llevaran [...] Sí, como que esa experiencia de salir y compartir otras cosas con otros; como que ya sales de compartir las mismas palabras de siempre no, de aquí [...] y como que oír otro estilo y otras preguntas y otro criterio y otra manera de ver las cosas dices “ah, pues sí, está chido.” (Caro, comunicación personal, 21 de octubre de 2016)

Según Strauss, sólo con respecto a las actividades ordinarias resulta posible encontrar definiciones de situaciones y roles claras y precisas, y pareciera que nada hay de ordinario en salir del femenino para ir a participar de un evento universitario dentro de un varonil. Sin embargo, dicha actividad referida por las estudiantes como excepcional, porque “*sí te saca un poco de aquí*”, de la rutina carcelaria, resultó en la práctica convencional.

Dicho evento abrió un espacio en el que ellas pudieron platicar “*de acuerdo al nivel que llevamos con nuestros compañeros de la universidad*” (Carmen, comunicación personal, 28 de septiembre de 2016), es decir, en condición de igualdad; tanto ellas como ellos representaban ese otro significativo que les reconocía en el estatus elegido. Ambos sabían que acudían al encuentro de identidades recíprocas, iban bajo el supuesto, como lo implica cualquier situación convencional, de que los otros ya conocían la identidad desde la cual se estarían presentando; quizás nunca se habían visto, pero en ese preciso momento conviven y comparten un espacio desde la misma posición.

Por esto, se considera importante mencionar aquí dicha experiencia pues permite vislumbrar la forma en que el yo elegido se ancla a partir de la reafirmación de éste por parte de aquellos que se reconocen desde el mismo estatus. De esta manera, el afuera posibilita situarse, vincularse, y por lo tanto, anclarse en calidad de universitarias, agentes sociales y, por consiguiente, parte de una comunidad.

Avanzando en nuestro análisis, Laura comparte:

[...] y a parte, sabes qué, algo que me gusta mucho de la universidad son los maestros. Son muy humanos. Te enseñan el lado humano. Es algo muy chido. No te tratan como una persona reclusa, sino como una más; y te hacen sentir universitaria.
(Comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)

Así pues, ese otro espacio facilitador de experiencias afectivas significativas que hacen lugar al reconocimiento y anclaje de la identidad de estudiante, es así porque se acompaña de un tipo de relación que las participantes definen como un trato humano por parte de los profesores. En un tercer sentido, entonces, el rol de los docentes resulta clave en el proceso de anclaje porque permite establecer vínculos tanto con los otros, como con ellas mismas, desde una posición particular, es decir, reconociéndose como iguales a partir del reconocimiento de su “humanidad” como atributo definitorio.

Aquí vuelve a aparecer la externalidad, es decir, los docentes representan el exterior no sólo porque provienen de éste, sino porque se presentan desde un estatus que nada tiene que ver con la lógica institucional; “*hay mucho respeto, ellos nunca nos han llamado como internas, como presas, nada, nada, no han sido así crueles, sino todo lo contrario, han sido un amor*”

(Carmen, comunicación personal, 28 de septiembre de 2016). El personal penitenciario las reconoce como internas o delincuentes, los docentes como humanas y, en consonancia con el lema de la UACM, nada humano les es ajeno. En apartados anteriores ya habíamos afirmado que para las estudiantes ir a la universidad representa un acto simbólico de fugarse de la cárcel, de ser ajenas a las lógicas opresivas y despersonalizantes. En este punto, estar siendo estudiante dentro del sitio ofrecido por los docentes, es no ser ajena a mi propia condición humana. Anclarse en su estar siendo estudiante, es, también, anclarse en la humanidad que parecía haberles sido arrebatada.

Así pues, ese otro espacio - el educativo – construido, habilitado y resignificado, se convierte ahora en un lugar convencional, aquel en el que las relaciones se definen a partir de la condición de igualdad desde la que sus participantes se presentan. Desde ese lugar, los docentes ni juzgan a las estudiantes por los actos cometidos, ni las evalúan de acuerdo con los criterios del tratamiento, ni las clasifican en relación con su peligrosidad; ellos simplemente entregan, ofrecen y donan “signos, señales, sentidos” (Skliar, 2011: 132) con los que puedan comenzar a construir otra versión de ellas mismas.

Ahora bien, este proceso de construcción y anclaje de - otra – yo, comienza cuando la puesta en tensión del estatus impuesto posibilita que las participantes cuestionen esos “mís” dándose cuenta de que no saben muy bien cómo caracterizarlos, pero comenzando a ser conscientes de que se encuentran a medio camino de descubrirse siendo alguien más, esto lo ejemplifica Laura:

[...] otros maestros que te dicen “crétela y échale ganas”, eso te ayuda. Porque luego no nos creemos universitarias [...] porque si te das cuenta, la mayoría ya pasamos de los 30 y pues ya no te sientes tan chava, y ellos te hacen sentir así como que a ver detente; si bien no estás tan joven para la universidad, eres una universitaria, crételo y adelante. Y es algo que te inyectan bien padre. De verdad, la mayoría de los maestros que han venido, uno los tiene en el corazón. (Comunicación personal, 21 de octubre de 2016)

Es ahí, en esa mitad de camino entre el peligro de volver al estatus impuesto o descubrir que el elegido es el que merecen y al que tienen derecho de reclamar, donde los maestros se ubican como un puente que abre paso; entre el sentirse no merecedoras o creérsela, ellos con esa amorosidad que llega a instalarse en el corazón de las participantes y se revela “contra toda la

indiferencia, todo el descuido, toda la pasividad y todo el olvido en relación a lo otro y al otro” (Skliar, 2011, p. 2) y haciendo uso de una de sus raíces latinas – educere - *encaminan hacia* otras formas de estar y de explicarse, es decir, hacia el reconocimiento su estar siendo universitarias.

Ahora bien, en eso que los maestros “inyectan” y que coloca a las participantes en el camino hacia el reconocimiento de sí mismas como estudiantes, encontramos el cuarto sentido en el que el rol de los docentes resulta clave para dicho proceso, el cual se relaciona con la forma en que las estudiantes viven la experiencia de encontrarse con el espacio escolar universitario.

Las participantes comparten que comenzar a estudiar la universidad resulta un tanto difícil sobre todo los primeros semestres, pues no es fácil retomar el hábito del estudio a nivel de educación superior después de años de encontrarse en una situación de degradación; no tanto por la pérdida de habilidades motoras (por los distintos cursos en los que la institución les exige participar), sino por la pérdida de confianza en la propia capacidad, resultado de haber internalizado el “estar siendo presas” como algo que no se pudiera dejar de estar siendo, un estatus inamovible que las ubica en una posición de inferioridad y vulnerabilidad. En palabras de Alicia, *“la prisión te causa unas cosas bien tremendas” (comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)*. Ella, por ejemplo, compartía que tenía problemas de retención debido a los efectos del encierro, cuando comenzó a cursar las primeras clases decía, *“Dios mío, ¿cómo se escribe “vaca”?” De verdad, ya no sé cuál es la v y la b” (comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)*.

Éste es uno de los factores que pone a las mujeres privadas de libertad entre el sentirse no merecedoras del estatus desde el cual los docentes las están reconociendo y el comenzar a descubrirse como, en efecto, dignas del yo que han elegido. Así, más adelante en la entrevista, Alicia comenta que el retomar la escritura, cosa que hace años había dejado o el volver a tomar una libreta para tomar apuntes *“fue como que ¡wow!, así como que mi shock... eso de que (te digan) ‘mira, échale ganas...” (Comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)*.

Freire señala que una de las máximas que debe de acompañar a todo profesor es la de acercarse a sus estudiantes con la convicción de que el cambio es posible, vemos que el “shock” de Alicia tiene que ver con encontrarse que es posible estar siendo algo, que antes – incluso de caer presa - parecía ser sólo un sueño roto que devino, aquí y ahora, en un sueño posible (Freire, 2016). Ese valor de transformación, esa convicción es la que los docentes transmiten e inyectan

en ese “créetela”, y en ese “échale ganas”. Es así que, no sólo encontramos otra imputación de un motivo que moviliza la acción, ahí, el docente asignándose un rol mucho más activo coloca a las estudiantes en situaciones que provocan el autoreconocimiento:

... tengo muy presente a la maestra de obligaciones que me dijo “vas a venir porque vas a venir, es un reto Carmen, nos lo vamos a aventar juntas” y me lo aventé con ella, todo el semestre [...] y si ella vuelve a dar clase, yo me vuelvo a apuntar con ella. Me encantó la maestra porque me picó y me picó y vivo agradecida con ella, de cuatro que íbamos pasamos nada más tres, y dices claro que se puede, ¿no? (Carmen, comunicación personal, 28 de septiembre de 2016)

El reto de reconocerse como capaces de desempeñar este, otro, rol constituye un desafío que las participantes enfrentan, pero en el que los docentes les acompañan, “aventarse juntas” constituye un doble “proceso identificador” (Mora, 2010), pues no sólo posibilita que las estudiantes comiencen a sujetarse a dicha identidad, sino que al colocarse frente a ellas en posición de pares, es decir, como igualmente capaces de enfrentar y superar el desafío, comienzan a reconocerse en tanto seres humanos. A partir de ese mutuo reconocimiento, en el instante en que el “claro que se puede” deviene como respuesta al “¿quién estoy siendo en esa situación?”, los docentes posibilitan procesos de autonomización; aventarse juntas, como autorizarles a reconocerse como estando siendo sujetas responsables de su propio actuar y ser.

El último sentido, entonces, desde el cual su rol resulta clave en el anclaje de la identidad se relaciona con la autorización de las participantes a estar siendo y reclamar el estatus que han elegido y así emanciparse de un yo que les ha sido impuesto y que las condena triplemente. Si pensamos la autoridad emancipadora en términos de hacer crecer o aumentar el potencial, es decir, como la habilitación de un espacio sin la afirmación de una posición de poder, la fundación procesos en otros para que continúen, la puesta a disposición de otros del camino que ya se ha hecho acompañándolos en él, y la creación condiciones transformadoras; encontramos que es, justamente, el entrelazamiento de los distintos sentidos relacionados con el rol de los docentes los que crean condiciones para que las estudiantes se reconozcan como sujetas emancipadas, incluso encontrándose en situación de encierro.

Anclar (se) a la identidad de estudiante está, entonces, en el “ver con otros ojos” como lo expresa Jessica; en el mirar como reconocer (se); como autorizando (se) a estar siendo algo más,

aunque al mismo tiempo estén siendo exactamente iguales – humanas. Anclarse está en ese otro espacio dentro de la cárcel, pero que no es la cárcel, como comparte Carmen, un espacio que sí es libre y seguro para atreverse a pensar en lo inimaginable. Está en ese gesto de interrupción que habilita encuentros que les afectan, como un abrazo o una palabra de aliento y que les transforman, porque se están descubriendo más conscientes, más comprometidas con su acontecer y más dispuestas a participar de situaciones hasta el momento inéditas, como salir a un encuentro de estudiantes o compartir un café con un colega; situaciones que inducen ese estado de conmoción o sobresalto, ese “shock” desde el cual comienza a darse (otro) sentido a la existencia.

Estar siendo estudiante, entonces, como estar siendo sujetas de experiencia. Como exponerse y dejarse atravesar por esos desafíos que podrían en un principio parecer peligrosos - ya sea que cueste creerse capaces de pasar una materia o enfrentarse a una página en blanco, ya sea que retomar la escritura en sí misma, la cual muchas veces fue abandonada desde años atrás, parezca casi imposible – pero que terminan constituyéndose en una travesía que caminan en compañía con los profesores, quienes no sólo andan junto con ellas en condición de igualdad – como seres humanos – sino que, además, en ese andar, en ese proceso de enseñanza- aprendizaje ofrecen la posibilidad de abrir (otros) caminos. Vías desde las que pueda ocurrir la desidentificación con un yo impuesto, desde las cuales sea posible el desplazamiento de lo que que parecieron haber sido trayectorias fijadas de antemano y que, además, permean el tiempo presente de las participantes en la medida en que resulta difícil creerse estar siendo universitarias incluso al momento de ya estarlo siendo.

Cuando Laura expresa que por momentos le cuesta creérsela (el estar siendo universitaria) da cuenta de un “orden natural” que pareciera haber dictado una única sentencia: que no hay ya más sitio en el mundo más que la cárcel para aquellas mujeres que osaron ir en contra de ese orden; que, además, no hay otra forma de ocupar ese espacio de confinamiento más que desde una identidad impuesta: presa. Es, entonces, en ese autorizar (se) a superar el desafío juntas donde se da cabida a la contrariedad, a la oposición de destinos inevitables, a la oportunidad de que un “ya no pude estudiar” no quede en un simple anhelo y sí, en cambio, en la posibilidad de un acto presente que reconfigura la subjetividad.

Hacer sitio, entonces, como la habilitación de espacios en donde las estudiantes puedan comenzar a ver/se, pensar/ser y sentir/ser de otra manera, de ir constituyéndose, a partir de la relación con el otro, desde una nueva posición, ahora como sujetas que son parte de un mundo que antes era vivido como ajeno, un mundo en donde el discurso del “no puedes, ni nunca podrás” pareció posarse poco a poco en sus cuerpos. Estar siendo estudiante como pintar o trazar horizontes de posibilidad a futuro.

4.4 Estar siendo estudiante: desprender destinos inevitables, imaginar futuros posibles

Llegamos así a la última categoría en el análisis de los anclajes de la identidad de estudiante universitaria en reclusión, la cual tiene que ver con la proyección de un horizonte a futuro. El espacio educativo dentro de la cárcel abre condiciones de posibilidad para pensar en un proyecto de vida distinto – a aquel que se les impuso al momento de caer presas, es decir, estar siendo presas y nada más - incluso dentro de la cárcel. En este sentido, Carmen comenta que a partir de que comenzó a estudiar todo empezó a hacérsele “magnífico”, comenzó a sentir la disponibilidad para hacer cosas distintas, cosas que nunca, en los doce años que lleva detenida, se había atrevido a hacer:

[...] algo que quiero hacer es irme a jugar con mis compañeras (de estancia), lo he planeado y me han dicho que sí [...] Cada quien se lleva un juego, o sea gritar, decir ¡ya!, me cansé. Porque en doce años no lo he hecho, no me he ido cuando hay un baile, a bailar allá con las muchachas, ¡no!, porque yo misma me he puesto esos limitantes, pero quiero cambiar [...] (comunicación personal, 28 de septiembre de 2016)

Carmen continúa compartiendo que siente ese deseo de cambio como una necesidad de romper con la rutina carcelaria, se siente cansada, “*aquí todo es monótono*”. Dice que sólo está esperando que algún día no haya clases para llevar a cabo su plan porque se la quiere “*pasar padre*”, olvidarse de todo, comenta que eso es lo mismo que la mueve en la universidad, “*aquí en la universidad me la quiero pasar padre con el conocimiento*”, y ya hasta le molesta tener que ir al trabajo si eso le implica faltar a clases. Es pues en esa actitud de disponibilidad, de ser sujeta de su propia experiencia, de disponer de su propio futuro a corto, mediano o largo plazo, en

donde se ancla el estar siendo estudiante para desde ahí encontrarle un sentido a lo que se está viviendo.

Cuando se trata de proyectar un futuro a corto plazo, es decir, en el día a día dentro de la cárcel, estar siendo estudiante da pie a romper con la rutina carcelaria como mecanismo de control y sometimiento. Si las rutinas marcan los territorios y el tiempo, si moldean el cuerpo e imponen o congelan ciertas dinámicas, si tienen el poder de normalizar una cierta forma de ser, la educación en contextos de encierro punitivo presenta la posibilidad de oponerse a esa normalización de un cierto orden, el de la violencia, el del carcelazo, el de la mortificación, como Alicia comparte, estar siendo estudiante es la posibilidad de librarse *“de un apando, de un pleito, de problemas en tu estancia, te libras de no sé cuántas cosas, como también dejas de hacer muchas cosas y no vives el ambiente (carcelario)[...]”* (comunicación personal, 21 de septiembre de 2016).

Alicia continúa diciendo que ella ya no sale del centro escolar, *“oye que se pelearon, oye que hubo esto, y yo allá ¡hasta las 7 de la noche! Y soy ajena a todo lo que hay adentro del penal”*. Ofrecer un (otro) espacio que está dentro de la cárcel, pero que, paradójicamente, parece no ser la cárcel es también abrir la puerta para pensar en un horizonte de posibilidades cotidianas que se relaciona con la identidad que ellas, las participantes, han elegido; es quebrar lo rutinario, estar siendo ajenas a toda aquella actividad o situación que define el estar dentro de una cárcel.

Ahora bien, en paralelo a estas distintas condiciones de posibilidad cotidianas, las mujeres privadas de su libertad desde el estatus que están reclamando comienzan a esbozar un proyecto de vida en un futuro a largo plazo, lo cual nos remite a la cuestión del sentido de la educación en contextos de encierro punitivo, es decir, a preguntarnos cuál es su potencial transformador. Caro, en un momento de la entrevista comparte que ella se inscribió a la universidad en el 2005, cuando llegó de traslado a Santa Martha, sin embargo, para ella ha sido difícil concluir la carrera debido a que tiene que trabajar no sólo para mantenerse a ella misma, sino para mantener a su familia:

tengo que apoyar a mi familia, me tengo que mantener yo [...] sí, no pagas renta, no pagas luz, pero a lo mejor si pagas otras cosas que pues salen casi lo mismo no, entonces si es un poco complicado como que esa parte. Trabajar y estudiar a la vez, a

pesar de que es más sencillo que afuera, pero pues también la vida es más cara aquí. Entonces, por ejemplo, yo que no tengo visita ni nada, pues es comprar mi despensa, comprar cosas personales, comida [...] Y luego mandarle a mi mamá y mandarle a mi hermano [...] Entonces, sí es complicado y el venir a la escuela me causaba pérdida de tiempo. (Comunicación personal, 21 de octubre de 2016)

Caro comenta que muchas veces se ha visto en la necesidad de tener elegir sus prioridades (estudiar o trabajar para sobrevivir) y debido a esto, el tiempo que le puede dedicar al estudio es muy poco no obstante, no ha desistido. En su reflexión, el poder verse poniendo en práctica los conocimientos que va adquiriendo cuando alguna compañera se acerca a pedirle un consejo en relación con su caso, así como el reconocimiento por parte de ellas del rol que está desempeñando la llevan a confirmar para sí misma, a creérsela, que puede, en efecto, construir un proyecto de vida - adentro o afuera de la cárcel – distinto al que pareciera indicarle el estatus que le fue impuesto al momento de caer detenida, *“he pensado hasta en vivir de eso, de hacerlo para pues generar (en el tiempo que le queda de sentencia)[...]”* (comunicación personal 21 de septiembre de 2016).

Más adelante en la entrevista comenta, *“a lo mejor ya después de tanto tiempo de estar en reclusión el único trabajo que me va a quedar posiblemente sea éste, ya no voy a salir tan jovencita”*. No estar “tan jovencita” o no sentirse “tan chava” como Laura lo comentó en el apartado anterior, hace alusión a esa sensación característica del carcelazo, sentir que el tiempo que se ha pasado en prisión ha sido uno perdido, inútil. En este sentido, estudiar, estar siendo estudiante abre la posibilidad para imaginar que no existe un destino inevitable, que todavía hay tiempo para construir una vida que no quede reducida a “experiencias acotadas o a interdicciones irracionales” (Skliar, 2017a, p.17), que la escuela sí, puede “proveer distintas vidas posibles a las que les ha tocado” (Skliar, 2016). En relación con esto, Laura expresa:

sí, sueño, de verdad. No sé cómo le voy a hacer, pero sueño por estar en un curul. No sé si en un Estado o aquí en la Ciudad de México. No me importa. Y antes no hubiera yo pensado en, en nada, sólo en `gano 300 pesos a la semana y con eso voy a vivir. (Comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)

Soñar que pueden crear su propio futuro, anhelar, expandir el horizonte. Encontrar que en el momento presente hay lugar para imaginar esquemas de acción que permiten completar el

bosquejo de una situación futura que pueda ser distinta y, que al menos al momento de la entrevista se concebía vagamente; que escape a la fatalidad de lo que pareciera ser un destino prefijado: estar siendo presa. Una en donde puedan tener un sitio – que les había sido negado - en el mundo. Cuando imaginamos un futuro, nos encontramos preguntándonos: ¿qué sucederá cuando llegué ahí?, y las fantasías que puedan derivar como posibles respuestas, sirven de anclaje para la identidad que se está reclamando.

Así, entonces, se puede comprender el sentido de la educación en contextos de encierro punitivo no como una cura o una varita mágica que podrá resolver todos los problemas relacionados con la “reinserción”, pero sí como la posibilidad de presentar un lugar que pueda ser un horizonte más que un límite (Rodríguez y Varela, 2011) y que, por lo tanto, pueda ofrecer una experiencia emancipadora. Es decir, que de pie a que las estudiantes se puedan construir a sí mismas siendo conscientes de su pasado y presente y reconociéndose capaces de inventar su futuro.

La falta de un proyecto se refleja subjetivamente ya sea en sentimientos de discontinuidad personal, de un sí mismo desbaratado, o en la falta de propósitos significativos, es decir, en la concepción de algunos periodos de la propia vida que se desperdiciaron, o carecieron de sentido o no llevaron a ninguna parte. En este sentido, podemos ubicar el anclaje de la identidad de estudiante justo en esa posibilidad de construcción de una continuidad que da sentido a la propia historia de vida, en relación con lo anterior, Laura comenta que hoy se describe como una persona:

[...] totalmente diferente. Ahora soy una persona que, para empezar pienso en mi futuro. El hoy, el mañana... ya pienso las cosas. Ya las analizo. Ya no soy conformista, no porque esté aquí eh. Yo trabajo, estudio... y si estoy aquí yo no le voy a regalar mis mejores años de mi vida a un cuarto oscuro y a llorar. (Comunicación personal, 21 de septiembre de 2016)

Uno de los elementos principales en el proceso de dar sentido a nuestra identidad es la capacidad de no sólo reconciliarnos con nuestras identidades pasadas, sino de incluirlas en una interpretación unificada de nuestra experiencia presente. La construcción de la identidad consiste en un trabajo de transformación de las diversas experiencias que ocurren a la persona en una

narrativa coherente. Esto lo podemos ver en la forma en que Laura va describiéndose a sí misma como una persona que era conformista, que no pensaba las cosas antes de hacerlas – justo eso, dice ella, fue lo que la llevó a ese lugar – cosa que ahora ya hace, ya analiza lo que quiere en su vida presente, estudiar, trabajar y además piensa en su futuro, en lo que quiere el día de mañana. Así pues, Laura va construyendo un relato en el cual va encontrando un sentido a su *estar siendo* y a partir de dicha narración se va anclando a su identidad de estudiante.

En otro momento de la conversión, Laura continúa hablando sobre su persona:

lo que menos me gusta de mí que a veces, aunque trato de echarle ganas, luego no encuentro la solución [...] entonces como que me hace falta aprender más; y lo que no me gusta de mí es, que no sé cómo, que me estanco, no, no, no puedo, o sea, todavía me pongo esa barrera de “no puedo”, aunque tengo esas ganas no sé cómo explotarlas [...] ¿cómo me describo ahora? ¡Híjole! Me describo ahora, en pocas palabras, como una persona que quiere salir adelante y está buscándolo. Enfrentando los miedos [...] Sí, todavía me describo un poquito insegura me falta mucho [...] ¿quién soy? Buena pregunta. Soy una persona que más de la mitad de mi vida cometió muchos errores que me trajeron aquí [...] Entonces soy una persona ahora que me cuesta mucho, mucho, mucho aceptar mis errores, me cuesta, ¡pero no tienes idea! [...] Soy una persona imperfecta, pero al fin y al cabo, que ha entendido que la vida sigue y que no me van a detener nadie, ni nada [...] Y que se está fijando, ahora, ahora Laura va a ser alguien y gracias al sistema, PESKER. Soy una Laura que ya aprovecha las oportunidades que antes no y eso me hace totalmente diferente [...] nunca me imaginé (que pudiera decir todo eso sobre quién es) y me voy a ir con eso a mi estancia vas a ver. (Comunicación personal, 05 de octubre de 2016)

La forma en que Laura termina de describirse en este fragmento, nos deja ver en primer lugar, la potencia del diálogo horizontal dentro del espacio de entrevista como posibilidad de re-apropiarse de la propia voz. Ahí, en ese momento y espacio concreto donde hubo tiempo para el encuentro y la conversación, se le hizo sitio a la palabra y Laura pudo volver lo que antes se tornaba inimaginable en una narración en la que va articulando congruentemente sus experiencias pasadas, sus circunstancias presentes y sus proyecciones a futuro; mostrándose y, simultáneamente, reconociéndose como capaz de dar cuenta de sí misma como una persona

coherente; pues reconoce su fragilidad, “*me hace falta aprender más*”; permanente pues se reafirma como alguien que “*está buscando*” conseguir lo que quiere y “*nadie la va a detener*”; y, por último, auténtica, pues no teme a hablar de sus miedos y errores aunque le cueste aceptarlos.

Más aún, la habilitación de ese espacio donde hubo tiempo para escuchar a Laura y el resto de las participantes, donde hubo tiempo para que narraran su historia otorgándole sentido y reafirmando su identidad favoreció, a su vez, la puesta en marcha de un proceso de reevaluación de los actos pasados y experiencias presentes; proceso que posibilita la articulación de un sentimiento subjetivo de continuidad a través de una narrativa en la que Laura se va reconciliando en el presente con quién fue en el pasado – alguien que cometió muchos errores, conformista, impulsiva – encontrándose con quien es o está siendo y aceptándose así – alguien imperfecta, insegura, consciente - y reconociéndose en quien será o quisiera ser – alguien que va a salir adelante, que proyecta un mañana del que se hace a sí misma partícipe reapropiándose del yo que le había sido arrabato. (Freire, 2016).¹²⁵

Es pues, en la propia narración como soporte donde se encuentra el sentido de unicidad de la identidad, es decir, el ser reconocida por los otros y por una misma como una persona, sí única, pero también singular; pues es justo en la trayectoria de vida de cada participante en donde podemos encontrar aquellos eventos que, aunque en cierta forma son comunes a todas, es posible distinguirlos por sus respuestas particulares a cada situación, escuchar la voz de cada una. Estar siendo estudiante es, así, la posibilidad de bosquejar (múltiples) proyectos – ya sea estudiar mientras transcurre el tiempo de sentencia, salir libre y litigar o estar en un curul - a la vida singular. En relación con esto Laura comparte:

entonces ahorita mi objetivo es, primero salir de aquí. Yo tengo mi objetivo salir en dos años con un beneficio y como te dije, espero, empezar a... pues a litigar en derecho familiar, derecho civil eso es mi meta ahorita en la vida, no sé después. Mi gran meta ya, como te había dicho, es estar en un curul, pero pues

¹²⁵ Sobre el mañana, Freire dice: En tanto seres programados para aprender que necesitan el mañana como un pez necesita el agua, las mujeres y los hombres se transforman en seres ‘robados’ si se les niega su condición de partícipes en la producción del mañana. No obstante, todo mañana que se piense y para cuya realización se luche implica necesariamente sueños y utopía. No hay mañana sin proyecto, sin sueños, sin utopía, sin esperanza, sin el trabajo de creación y desarrollo de posibilidades que viabilicen su concreción. (2016, p. 69).

quien sabe no, pero lo más cercano es... ser abogada familiar, es lo que me queda más cerca. (Comunicación personal, 21 de octubre de 2016)

Pero no sólo eso, sino que ante las posibles respuestas a ese ¿quién soy yo?, una persona imperfecta y por eso mismo valiente, deviene la sorpresa de verse frente a un futuro indeterminado, uno que ellas mismas pueden ir construyendo. “Al evaluar el significado de lo inesperado, se encuentra un nuevo valor” (Strauss, 1977, p. 29), encontramos en el proceso de Laura esa evaluación y reasignación de nuevos valores cuando hacia el final del segundo relato expresa “*me voy a ir con eso mi estancia*”. Es ahí donde deja abierta la posibilidad de convertir dichos valores en nuevas metas que alcanzar, recordándonos, sobre todo, que el curso de nuestra vida – y la identidad que estamos construyendo a lo largo de este curso – no tiene determinaciones fijas y siempre es posible edificar un nuevo camino.

Ahora bien, consideramos importante resaltar este proceso de reevaluación no sólo porque puede aportar un sentido subjetivo de continuidad al yo, sino también una noción de responsabilidad ante la propia vida. En el relato de Laura encontramos un reconocimiento de los errores no con afán de victimizarse, pero sí con la pretensión de, a partir de ellos, aprender y seguir hacia adelante; vemos pues cómo en que el proceso de la construcción de la identidad tanto la integración unificada de su narrativa, como el sentido de responsabilidad respecto de ésta, resultan indisociables e interdependientes.

En este sentido, se puede afirmar que anclarse en su estar siendo estudiante a partir de un construcción narrativa – coherente y única – de su identidad, deriva en una forma "restaurar" el hilo roto entre pasado – presente - futuro asumiéndose, por un lado, como sujetas autónomas y, por otro, formando parte de un proceso que se aleja por completo de uno de los errores del sistema penitenciario, el cual en su pretendida tarea de “reinsertar” a las mujeres privadas de su libertad, genera un proceso de división de la vida entre un antes y un después de la pena, imponiéndosele una identidad que no coincide en nada con la que tenía antes de llegar ahí.

Por último, se hace importante resaltar nuevamente el sentido de los procesos educativos en en contextos de encierro punitivo como espacios que cuentan con el potencial de presentar un paréntesis entre la vida dentro de la cárcel, de ofrecer un - otro – tiempo que pueda ser transformador y que pueda mostrar (otros) horizontes posibles. Procesos que – como lo debería ser en cualquier contexto – les permitan a las estudiantes construirse a sí mismas como sujetas en

el mundo comprendiendo su presente e inventando su futuro, es decir, que les brinden las herramientas con las que puedan (re) construirse a sí mismas.

En este sentido, resulta importante no perder de vista que el proceso de reevaluación y responsabilidad del que da cuenta Laura arriba, deviene posible gracias a que, a través del PESKER, se les hace sitio como sujetas miembros de la sociedad. En este punto, haremos un breve paréntesis para enfatizar que no es menor el hecho de que Laura exprese su agradecimiento al PESKER pues al hacerlo, está reconociendo la importancia de hacer efectivo el acceso a la educación – en todos sus niveles y conforme a las 4 A´s - como un Derecho Humano de todas las mujeres privadas de su libertad¹²⁶.

Prosiguiendo en el análisis, los espacios educativos en contextos de encierro punitivo hacen sitio a un yo impuesto y, además, ofrecen los medios para ocupar dicho lugar desde – otro – yo habilitando condiciones donde la transformación puede ser posible, así lo expresa Carmen:

Hoy sí yo vengo con esa mentalidad a la universidad de aprender, de enriquecerme, de transformar esa vida que traía yo [...] transformé mi vida en todos los aspectos, es más, desde la cuestión con mis papás, con mi hijo y con mis amistades que vienen a verme [...] Yo nunca creía el venir acá te daba ciertas herramientas para seguir caminando, me dio las herramientas. (Comunicación personal, 28 de septiembre de 2016)

Carmen habla de un proceso de aprendizaje que le enriquece y le transforma; un proceso a partir del cual va anclándose en su estar siendo estudiante. Aprender es poner el conocimiento que se va aprehendiendo en función de un proyecto personal, es una decisión que “adopta solo el alumno para desprenderse de lo que se es, deshacerse de lo que dicen y saben de uno; diferir de lo que esperan y prevén” (Meirieu, 2008, p.79). Aprender, entonces, como desprendimiento de estatus impuestos; estar siendo estudiante es correrse de la identidad de presa y de la fatalidad que hay en ella, es salir de eso que se les había dicho solo podían ser – o estar siendo.

“Aprender es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos”. En este sentido, Jessica comparte, *“pero te das cuenta que el estudiar es la verdadera varita mágica, con la que puedes transformar muchísimas cosas,*

¹²⁶ Hacemos énfasis aquí en las mujeres, pero en realidad la educación debe ser reconocida como un Derecho Humano al cual deben de tener acceso, en todos sus niveles y conforme a las 4 A´s, todas las personas privadas de su libertad dentro del sistema penitenciario mexicano.

defenderte y nadie te va a poner el pie [...]’. (Comunicación personal, 28 de septiembre de 2016)

Encontramos que para las participantes en el aprender hay un “*no dejar que te pongan el pie*”, es un ir en contra de lo distintos aprisionamientos que les atraviesan en su identidad de estudiante: estar siendo mujer delincuente, presa, holgazana, chismosa, mentirosa, incapaz... Aprender, es reafirmar (se) que sus destinos no están determinados, ni fijados de antemano. Aprender es hacerse obra de una misma y enunciación de que la libertad es – siempre – posible.

El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace.

(Freire, 2014, p. 126).

Capítulo 5: Conclusiones

5.1 El camino andado

A partir del camino hasta aquí andado, se puede concluir que la construcción de la identidad de las mujeres privadas de libertad desde la posición de estudiante universitaria en reclusión constituye un proceso que se encuentra en permanente tensión entre un estatus impuesto, el de estar siendo presas, y un estatus elegido, el de estar siendo estudiantes. El primero las objetiviza y somete a una serie de micromuertes de los roles ejercidos extramuros. El segundo deviene como condición de posibilidad y abre el camino para el encuentro de otras identificaciones y resignificaciones a partir de la experiencia educativa, pero no implica la sustitución de una identidad por otra, las mujeres privadas de libertad transitan en medio de una doble condición entre estar siendo presa - estar siendo estudiante, estar siendo y no ser, pues “la condición para que yo sea es que esté siendo” (Freire, 2003, p. 54).

En este sentido, estar siendo estudiante permite, a pesar del encierro, pensarse y sentirse de otra forma colocándolas, paradójicamente, en una posición de “apertura del horizonte de subjetividad” (Makowski, 2010, p. 67). Es en ese juego permanente de tensiones entre estas identidades que implican la definición de un rol y una situación que se hacen incompatibles, donde los dilemas de estatus comienzan a hacerse presentes perturbando las interacciones cotidianas de las participantes haciéndose necesaria la reafirmación del estatus desde el que ellas mismas reclaman ser reconocidas.

Es así que, a partir de ciertos anclajes, las estudiantes adhieren el estatus elegido a su continuo de historia de vida. Los anclajes, posibilitan la constante definición de la situación desde su estar siendo estudiantes, pues sólo así esta (otra) identidad no quedará incumplida. Dichos anclajes pueden enumerarse en cuatro: 1.- la motivación por estudiar impulsada por un anhelo truncado en su trayectoria escolar pasada, 2.- estudiar como un acto de resistencia que reafirma el estatus de estudiante, reconfigura el espacio educativo como un proyecto táctico de fuga y reafirma la identidad que se está eligiendo por medio de ciertas estrategias identitarias, 3.- el rol de los docentes como posibilitador de humanización y autonomización, y 4.- la proyección de un – posible – horizonte o plan a futuro.

A partir de la construcción de las narrativas de las historias de vida compartidas por las mujeres participantes dentro del espacio de entrevista, se pueden identificar los anclajes de la identidad de estudiante universitaria en reclusión, simbólicos en su mayoría, y se pueden comprender las formas en que éstos sujetan a las estudiantes a dicha identidad. Estos relatos muestran la manera en que los soportes de la identidad de estudiante se encuentran relacionados con las prácticas y experiencias que caracterizan la vida cotidiana de las mujeres dentro del femenino articulándose dentro de un campo de sentido que da coherencia y unicidad a su trayectoria de vida posibilitando espacios de reconocimiento de dicha identidad tanto por ellas mismas, como los otros significativos.

En primer lugar, encontramos que las trayectorias escolares pasadas de las participantes se encuentran inmersas en un circuito de violencia marcado por condiciones de pobreza y desigualdad estructural que llevaron al límite su situación de exclusión. Dentro de estas trayectorias encontramos un deseo – por estudiar una carrera universitaria - truncado debido, justamente, a esas circunstancias de vulnerabilidad, pero que permanece y se vuelve determinante en la elección, en el momento presente, de estudiar haciendo de la oferta educativa del PESKER una posibilidad de acceder a un derecho que antes les había sido negado.

El análisis de las trayectorias escolares de las mujeres entrevistadas se encuentra atravesado también por trayectorias de exclusión que comprenden ciertos puntos cruciales que se vuelven significativos en la medida en que marcaron un cambio en la trayectoria de vida de las participantes. Vemos pues, cómo estos *momentos de identidad* se van constituyendo en puntos de anclaje para el estatus reclamado en el presente. Para las participantes, ante el deseo de “haber podido ser” que es evocado en el presente dentro del marco de una experiencia perturbadora y, en apariencia, no compatible con esa aspiración, la elección de estar siendo estudiante se presenta como un primer componente central para la reafirmación de dicha identidad. Estar siendo estudiante es un rol que se decide ejercer y desde donde se reclama ser reconocidas, y no ya uno impuesto. Dicha elección implica un proceso de reevaluación de las elecciones pasadas y sus consecuencias en función de las experiencias presentes, a través de la evocación de aquellos momentos significativos. Es a partir de dicho proceso que se suscita un enunciado motivacional que da sentido a lo que las participantes se proponen hacer.

A partir de esta elección surge la motivación como segundo elemento central en el anclaje de la identidad. Las mujeres participantes transitan por dos momentos distintos relacionados con la motivación que lleva a la decisión de estudiar. En el primero de ellos el deseo por estudiar se encuentra relacionado con la obligación por cumplir con lo marcado por la institución para la obtención de beneficios. Sin embargo, conforme avanza la cursada y las estudiantes comienzan a participar de un proceso personal de redescubrimiento y resignificación, la motivación se hace genuina; estar siendo estudiante es, entonces, decidir para ellas y por ellas mismas qué es lo que quieren a manera de ganancia personal y ya no para la institución penitenciaria, estar siendo estudiante es estar siendo sujetas autónomas y ya no tuteladas.

En segundo lugar, encontramos que estudiar constituye un acto que posibilita, en primer lugar, resistir a la imposición de un estatus que les ubica en una posición inferior y asumirse como sujetas de derecho reclamando su dignidad y humanidad. En segundo, resistir a los efectos deteriorantes del encierro reconfigurando el espacio educativo en la posibilidad de “fugarse” del encierro y, por último, resistir para reafirmar y anclar su identidad de estudiante.

En lo que se refiere al estudio como resistencia a la opresión, esto representa un acto para escapar a la lógica carcelaria y retomar, de alguna forma, la autonomía perdida. De manera concreta esta resistencia se traduce en un “*estar siendo abogadas*”. El acto de defenderse o defender a otra compañera puede realizarse por iniciativa propia o a petición de alguna compañera, en ambos casos, la acción llevada a cabo incide en la reafirmación del yo. Estar siendo abogadas significa defender su humanidad y retomar su dignidad. Lo significativo aquí es que ya no se reclama desde la ignorancia o la opresión, en ese ir a la universidad se habilita un espacio en el que las participantes se van convirtiendo en autoras (Segato 2018) de su propio aprendizaje y, entonces, exigen con fundamento, aplicando las herramientas adquiridas y reconociéndose como sujetas de derechos.

Otro elemento importante aquí es el reconocimiento de los otros significativos del yo que se está siendo con lo que se habilita un proceso de doble reconocimiento de la identidad elegida. No obstante, tal como lo señala Strauss, si bien el otro significativo puede ser enormemente eficaz en el proceso de reafirmación del yo, en muchas situaciones tiene poco peso institucional,

lo cual se hace evidente en las estrategias institucionales que buscan legitimar el poder penitenciario poniendo en tensión la identidad de las estudiantes.

Ante tal situación, las estudiantes se valen de un conjunto de prácticas preventivas o protectoras que les permiten sortear las dificultades y perturbaciones que el encierro presenta y “proteger sus propias proyecciones”. Estas estrategias identitarias les permiten reafirmar y anclar su identidad.

En este sentido, encontramos que resistir a los efectos deteriorantes del encierro posibilita la reconfiguración simbólica del espacio educativo como una posibilidad de “fugarse” del encierro. En un primer momento “ir a la universidad” representa un aliciente, una escapatoria al carcelazo, la prueba más evidente de que los efectos del encierro carcomen el yo lentamente. Ahí es donde comienza el proceso de reconfiguración del espacio educativo como otro espacio, se va erigiendo como un proyecto táctico de fuga que posibilita la inmunización – momentánea - ante la degradación y perturbación que el encierro provoca. Salir de la cárcel en un sentido metafórico en donde la idea de fuga puede ir más allá de los muros carcelarios. Estar siendo estudiante dentro de este otro espacio es, pues, construir otras formas de cotidianeidad y abrir horizontes de posibilidad para la libertad.

Esta táctica de resistencia va encaminada a aminorar los efectos del encierro y eludir la violencia que las mujeres privadas de libertad viven a diario, así como a gestar y reforzar “espacios de autonomía y libertad al interior” desde la reconfiguración simbólica y apropiación de dos espacios altamente significativos dentro de la institución como lo son el centro escolar y más específicamente las aulas pertenecientes a la UACM. A partir de estos “movimientos subterráneos y discretos”, las estudiantes se apropian del centro escolar dotándolo de otro sentido, éste es ahora un sitio al cual se está eligiendo pertenecer.

En lo que se refiere a las tácticas de resistencia como una forma reafirmar y anclar su identidad de estudiante, encontramos que la reconfiguración del sentido simbólico del espacio educativo va desencadenando la ejecución de una serie de estrategias institucionales que buscan estabilizar el orden, pero que perturban y desacreditan la identidad de las participantes. Ante tal situación, ciertas tácticas destinadas a salvar o anclar el estatus desde el cual se están presentando ante los demás son puestas en acción.

Uno de los momentos que las mujeres privadas de libertad refieren como de los más difíciles o el que les hace sentir que están en la cárcel es el momento de cierre de las puertas de las áreas de las estancias. Esto que significa que ya no pueden transitar “libremente” por las áreas permitidas para ellas dentro del centro penitenciario, siendo uno de los lugares en dónde se hace más palpable la situación de encierro y quedando “atrapada” con 3 o más compañeras. Dadas estas circunstancias, una de las problemáticas más comunes que tienen que enfrentar las estudiantes es la de soportar lo “desastroso” que puede ser el intentar leer, estudiar para un examen o hacer la tarea con lo que las estudiantes buscan formar de alcanzar un punto de concentración o de fuga, ya sea poniéndose audífonos para no escuchar los gritos o pleitos o esperando a que todas se duerman.

Estas prácticas defensivas se enmarcan en la reconfiguración simbólica de un nuevo lugar y la desestabilización de otro orden de normas institucionales. La forma en la que las estudiantes refieren que pasan el tiempo, mientras permanecen en la estancia les permite tácticamente contrarrestar la discrepancia entre estar encerrada (estar siendo presa) y estar leyendo (estar siendo estudiante), de esta manera la identidad de estudiante se ancla y no queda incumplida. Más aún, el reproductor de música figura como otra forma de apropiarse de un objeto que en principio representa “un privilegio estratégico” (Verduzco, et.al., 2011) otorgado por la institución a aquellas mujeres que cumplen con todos los rubros del tratamiento penitenciario.

Ahora bien, otra serie de tácticas de la que se valen las participantes para reafirmar su identidad de estudiante, se encuentra relacionada, a primera vista, con el problema de la obligación de asistir a todos los cursos. Ante la obturación del pleno ejercicio de la educación como un Derecho Humano debido a que la institución penitenciaria prioriza el cumplimiento de los 10 rubros del tratamiento incluso si esto implica para las estudiantes la inasistencia a clases, las participantes actúan tácticamente saliéndose a mitad de clase para asistir a alguno de los otros cursos y luego volver, llegando a un acuerdo con los profesores o buscando al director del centro escolar para que de manera “extraoficial” les justifique las asistencias a las demás actividades, situación que no sólo encierra a la educación dentro de la lógica premial, sino que reduce a las estudiantes a sujetas tuteladas e infantilizadas, impedidas cotidianamente a ejercer su voluntad y conciencia; develando la negativa por parte de la institución a reconocer el estatus que reclaman.

Además, la asistencia a los cursos y la universidad se maneja de manera diferenciada en el femenino y en los varoniles con lo que el acceso a la educación se ejerce, también, de manera diferenciada para mujeres y hombres, hecho que reproduce y recrudece las desigualdades de género extramuros y evidencia que las mujeres privadas de libertad se encuentran inmersas en un sistema penitenciario patriarcal que perpetúa las desigualdades estructurales y la condición de subordinación e inferioridad.

No reconocer a las participantes desde el estatus que ellas mismas reclaman, es una manera de recordarles, no sólo a ellas, sino a todas las MPL el por qué están ahí; por haber faltado al mandato de género que exige y limita a todas las mujeres a un único destino social. Aquí, la triple condena - por ser mujer, delincuente y estudiante – es una contra la que las participantes resisten cotidianamente, pero que al formar parte de un precepto de género de orden estructural que sigue siendo predominantemente masculino no conlleva mejorías uniformes e incluso puede “recrudecer su situación de vulnerabilidad y exclusión (Giacomello, 2013, p. 48).

Por otro lado, estudiar dentro de un contexto carcelario abre el juego para la construcción de un espacio colectivo que podría llegar a constituirse como elemento clave para resistir a la violencia carcelaria posibilitando el empoderamiento de las mujeres presas; sin embargo, en el caso particular del femenino, esto no ha llegado a materializarse, ya que se topa con una estrategia institucional que por ser de orden estructural, no alcanza a transformarla. La exigencia de cubrir con los diez rubros del tratamiento readaptativo, el mantener “ocupadas” a las participantes en diversas actividades, apunta en realidad a evitar cualquier oportunidad de construcción de lazos sociales y afectivos sólidos. Así pues, la multiplicidad de actividades que se les exige cumplir diariamente a las estudiantes les lleva a construirse como “puntos móviles” (Mora, 2014), sin pertenencia, impidiendo cualquier tipo de encuentro, de experiencia colectiva y de construcción de solidaridades pues esto implicaría que el centro perdiera el control en el ejercicio del poder, el cual es inherente a toda institución de esta índole.

En tercer lugar, encontramos que los docentes constituyen un elemento clave en el anclaje de la identidad de estudiante y esto lo hacen en varios sentidos. En un primer sentido, su rol resulta esencial en la habilitación y el sostenimiento de ese otro lugar, para que pueda perdurar como posibilidad cotidiana de anclaje. Dentro de ese otro espacio construido ahora como espacio de seguridad que deviene lo suficientemente libre como para que las estudiantes reconfiguren su

subjetividad, los docentes les hacen sitio ofreciéndoles los medios para ocuparlo desde el estatus que ellas reclaman. Al hacer sitio, los docentes “producen afectos” e “inscriben marcas” con las que las estudiantes se sujetan a esa (otra) experiencia y desde ahí dan sentido a su existencia. Estudiar como posibilitar otras formas de pensarse, de decirse y de sentirse, como sujetarse a ese (otro) yo y desde ahí encontrarse como sujetas capaces de reflexionar sobre su acontecer reconociéndose a sí mismas y, entonces, comprometiéndose con ese ser que están siendo

En un segundo sentido, los docentes simbolizan un exterior que es introducido posibilitando otras formas de relación. Esa condición de externalidad desde la cual los docentes se relacionan con las participantes habilita espacios de encuentro en donde el reconocimiento de aquellos otros que forman parte de esa experiencia resulta esencial, pues el yo elegido se ancla a partir de la reafirmación de éste por parte de aquellos que las reconocen desde el estatus que reclaman. En un tercer sentido, el rol de los docentes resulta clave en el proceso de anclaje porque permite establecer vínculos tanto con los otros, como con ellas mismas, reconociéndose como iguales a partir del reconocimiento de su “humanidad” como atributo definitorio. De esta manera, dentro de ese otro espacio las relaciones se definen a partir de la condición de igualdad desde la que sus participantes se presentan.

En un cuarto sentido, los docentes habilitan situaciones desafiantes que colocan a las estudiantes en el camino hacia el reconocimiento de sí mismas como estudiantes. Después de años de haber internalizado el “estar siendo presas” como un estatus inamovible que las ubica en una posición de inferioridad y vulnerabilidad, al encontrarse dentro de la experiencia educativa, las participantes se encuentran a sí mismas entre el sentirse no merecedoras del estatus desde el cual los docentes las están reconociendo y el comenzar a descubrirse como, en efecto, dignas del yo que han elegido. Es justo ahí, donde los maestros se ubican como un puente que abre paso y, haciendo uso de una de sus raíces latinas – educere - encaminan hacia el reconocimiento su estar siendo universitarias.

Más aún, en un doble “proceso identificatorio” (Mora, 2010) les acompañan en posición de pares habilitando un mutuo reconocimiento – como seres humanos – y posibilitando procesos de autonomización. El último sentido desde el cual su rol resulta clave en el anclaje de la identidad se relaciona con la autorización de las participantes a estar siendo y reclamar el estatus que han elegido y así emanciparse de un yo que les ha sido impuesto y que las condena

triplemente. Hacer sitio, entonces, como la habilitación de espacios en donde las estudiantes puedan comenzar a ver/se, pensar/ser y sentir/ser de otra manera, de ir constituyéndose desde una nueva posición, ahora como sujetas que son parte de un mundo que antes era vivido como ajeno. Estar siendo estudiante como pintar o trazar horizontes de posibilidad a futuro.

Por último, encontramos que la identidad de estudiante se ancla en la posibilidad de proyectar un horizonte a futuro. El espacio educativo dentro de la cárcel abre condiciones de posibilidad para pensar en un proyecto de vida distinto – a aquel que se les impuso al momento de caer presas. Cuando se trata de proyectar un futuro a corto plazo, es decir, en el día a día dentro de la cárcel, estar siendo estudiante da pie a romper con la rutina carcelaria como mecanismo de control y sometimiento. En este sentido, ofrecer un (otro) espacio que está dentro de la cárcel, pero que, paradójicamente, parece no ser la cárcel es también abrir la puerta para pensar en un horizonte de posibilidades cotidianas que se relaciona con la identidad que las participantes han elegido.

Ahora bien, en paralelo a estas distintas condiciones de posibilidad cotidianas, las mujeres privadas de su libertad desde el estatus que están reclamando comienzan a esbozar un proyecto de vida en un futuro a largo plazo, ante la sensación de que el tiempo que se ha pasado en prisión ha sido inútil, estar siendo estudiante abre la posibilidad para imaginar que no existe un destino inevitable, que todavía hay tiempo para construir una vida que no quede reducida a “experiencias acotadas o a interdicciones irracionales” (Skliar, 2017, p. 17), que la escuela sí, puede “proveer distintas vidas posibles a las que les ha tocado” (Skliar, 2016).

Uno de los elementos principales en el proceso de dar sentido a nuestra identidad, para así poder imaginar un proyecto de vida a futuro, es la capacidad de no sólo reconciliarnos con nuestras identidades pasadas, sino de incluirlas en una interpretación unificada de nuestra experiencia presente. En este sentido, podemos ubicar el anclaje de la identidad de estudiante justo en esa posibilidad de construcción de una continuidad que da sentido a la propia historia de vida. Es pues en la propia narración como soporte donde se encuentra el sentido de unicidad de la identidad, es decir, el ser reconocida por los otros y por una misma como una persona, sí única, pero también singular. Estar siendo estudiante es, pues, la posibilidad de bosquejar (múltiples) proyectos a la vida singular, de proyectar un mañana del que se hacen a sí mismas partícipes reapropiándose del yo se les había sido arrebatado.

El último soporte de la identidad de estudiante lo encontramos en el aprendizaje como un proceso que enriquece y transforma. Aprender es poner el conocimiento que se va aprehendiendo en función de un proyecto personal, es una decisión que “adopta solo el alumno para desprenderse de lo que se es, deshacerse de lo que dicen y saben de uno; diferir de lo que esperan y prevén” (Meirieu, 2008, p.79). Aprender, entonces, como desprendimiento de estatus impuestos; estar siendo estudiantes es correrse de la identidad de presa y de la fatalidad que hay en ella, es salir de eso que se les había dicho solo podían ser - o estar siendo.

Encontramos que para las participantes en el aprender hay un ir en contra de lo distintos aprisionamientos que les atraviesan en su identidad de estudiante: estar siendo mujer delincuente, presa, holgazana, chismosa, mentirosa, incapaz. Aprender, es reafirmar (se) que sus destinos no están determinados, ni fijados de antemano. Aprender es hacerse obra de una misma y enunciación de que la libertad es – siempre – posible.

5.2 Veredas por recorrer. Notas para seguir pensando

Como se ha podido ver a partir del camino recorrido en la presente investigación, la construcción de la identidad de las mujeres privadas de libertad desde la posición de estudiante universitaria en reclusión constituye un proceso que se encuentra en permanente tensión entre un estatus impuesto, el de estar siendo presas, y un estatus elegido, el de estar siendo estudiantes. Estar siendo estudiante deviene como condición de posibilidad; permite, a pesar del encierro, pensarse y sentirse de otra forma, colocándolas, paradójicamente, en una posición de “apertura del horizonte de subjetividad” y abre el camino para el encuentro de otras identificaciones y resignificaciones a partir de la experiencia educativa.

Así mismo, se ha podido ver la forma en que, a partir de ciertos anclajes, las estudiantes adhieren el estatus elegido a su continuo de historia de vida. Se ha encontrado que la experiencia de aprendizaje dentro de un espacio educativo como el descrito en este estudio deviene como proceso de transformación del yo; aprender es la posibilidad de desprenderse de estatus impuestos. Encontramos que, para las participantes, es una forma de ir en contra de lo distintos aprisionamientos que les atraviesan en su estar siendo estudiante, es hacerse obra de sí misma y reafirmar (se) que sus destinos no están determinados de antemano.

Es común que quienes trabajamos desde la educación en contextos de encierro punitivo nos estemos, constantemente, preguntando sobre su sentido, ya lo cuestionábamos al inicio, ¿se puede educar para la libertad?, ¿se puede ser libre en el encierro? En este sentido, los hallazgos del presente estudio han permitido vislumbrar que quizás, educar para la libertad en el encierro no es un absurdo; sin embargo, sería un error considerar que se tiene ya un territorio ganado. Estos mismos hallazgos nos permiten, también, afirmar que todavía queda mucho por indagar, sistematizar y reflexionar en torno al impacto que experiencias educativas como la aquí descrita, pueden tener sobre la vida de las personas privadas de la libertad. Es por esto que, a modo de cierre, se presentan los siguientes puntos, derivados de esta investigación, como una invitación a seguir explorando aquellos caminos que aún no hemos alcanzado a recorrer y de esa manera, continuar profundizando acerca del sentido e impacto de la educación en contextos de encierro punitivo en el escenario mexicano:

1. A través del análisis de las historias de vida de las mujeres aquí entrevistadas se vislumbra que sus trayectorias escolares se encuentran íntimamente ligadas a trayectorias de exclusión, es decir, inmersas en un circuito de violencia marcado por condiciones de pobreza y desigualdad estructural que se recrudecen al llevar al límite su situación de exclusión a través del encarcelamiento. Si bien en la presente investigación se pudieron, inicialmente, hilvanar algunas reflexiones acerca del impacto diferenciado del encierro en las mujeres privadas de su libertad, queda pendiente una indagación más profunda acerca de:

- Las formas que adopta la mortificación del yo desde la perspectiva de género.
- El tipo de educación que se da dentro de las cárceles pues puede verse también como un agregado punitivo hacia las mujeres, al no asumir los compromisos en función de los derechos humanos de las mujeres, la perspectiva de género y educación sexual integral.
- Las diferencias existentes en el acceso a la educación en prisión para las mujeres privadas de su libertad, a comparación de sus pares hombres; diferencias que no son más que un reflejo de las desigualdades y discriminaciones que viven todas las mujeres en todos los ámbitos de la vida extramuros y que terminan reproduciéndose y recrudeciéndose intramuros, pues como bien lo afirma Rita Segato (2003), “nada hay en el mundo carcelario, con los errores y excesos de todos sus actores, que no haga parte del mundo de aquí afuera. Pero lo que es

tendencia difusa de este lado de la sociedad, del otro lado del muro prisional se encuentra en estado condensado, cristalizado y compacto, fácilmente objetivable.” (p. 2).

- Las formas en que la cárcel se cuele en la universidad (Daroqui, 2000). Como se dijo en el primer apartado una de las principales dificultades referidas por las autoridades del PESKER es la constante inasistencia de las estudiantes a clases, a partir de la entrevistas y como se muestra en el análisis, esto se debe a la exigencia por parte del Consejo Técnico Disciplinario de cumplir con todas las cursos actividades que forman parte del tratamiento penitenciario, las cuales se superponen con los horarios de clase; de no ser así, las estudiantes no reciben beneficios. Esta situación coloca a las estudiantes en la disyuntiva de tener que elegir entre asistir a uno de estos “cursos” o asistir a clases, situación que terminan resolviendo por medio de tácticas que les permitan realizar ambas actividades o acuerdos informales. Pero, además, evidencia la contradicción entre el objetivo primordial del PESKER, garantizar el ejercicio del derecho a estudiar, y “el objetivo explícito de la política penitenciaria en cuanto a considerar la educación como instrumento de corrección y moralización (Daroqui, 2000, p.123). En este sentido, resulta sustancial comprender las formas en que el programa puede resistir a la tensión inherente que resulta de dicha contradicción para garantizar que las estudiantes puedan ejercer el derecho a la educación en sus cuatro dimensiones, reconociéndoseles como sujetas de derecho y reafirmando su sentido político.
- Marcela Lagarde en su conocida obra, *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, señala que la subjetividad femenina, sobre todo en el contexto latinoamericano, ha sido construida desde la maternidad y la conyugalidad como “esferas vitales que organizan y conforman los modos de vida femeninos [...]” (citado en Giacomello, 2013, p. 44). Esta forma de subjetivación, en términos de la perspectiva feminista, constituye un modo de aprisionamiento al que Lagarde llama “cautiverio”; puesto que niega la autonomía vital y la posibilidad de elegir, “en tanto que cautiva, la mujer se encuentra privada de libertad” (1990, p. 37). Ahora bien, los hallazgos aquí encontrados, nos dan cuenta que, en la experiencia educativa, las participantes se han ido conformando en un ir en contra de lo distintos aprisionamientos que les atraviesan y que aprender – y en este sentido, estar estudiando/estar siendo estudiante - es resignificar una identidad impuesta y un destino prefijado, posibilitando espacios de libertad incluso en el encierro. En este sentido, se considera pertinente, en futuras líneas de investigación, profundizar sobre la relación

existente entre la maternidad-conyugalidad como uno de los núcleos centrales de subjetivación femenina y su impacto en la experiencia identitaria de estudiante en contextos de encierro, dejando abierta la pregunta, ¿la educación en contextos de encierro podría posibilitar la liberación de otros aprisionamientos propios de las mujeres que se recrudecen en contextos de encierro?

2. Como se dijo al inicio de la presente investigación, las estudiantes universitarias en reclusión viven dentro de una institución que las mortifica y al mismo tiempo transitan por otra que “les abre nuevas posibilidades de análisis, crítica y reflexión [...]” (Díaz y Mora, 2010, p. 117) y que les coloca en una posición de posibilidad para construirse desde otro lugar – distinto al de la identidad criminal. En este sentido, se hace evidente una de las paradojas de la prisión descrita por Giacomello, aquella que “corre entre la prisión como castigo, privación del bien más sangrado, y las oportunidades que la prisión ofrece [...]”¹²⁷ (2013, p. 219) siendo una de éstas el acceso a la educación, en este caso, superior. La prisión, entonces, como oportunidad de acceder a la educación como derecho nos remite a la reflexión sobre tres cuestiones centrales. La primera de ellas se relaciona con el hecho de que, al momento de la realización del trabajo de campo, la única carrera que se estuviera ofertando en el femenino fuera la de derecho; ¿qué significa estudiar derecho en la cárcel? Como lo afirma Meirieu, aprender es tomar y reconstruir los saberes “en función de un proyecto personal”; es aquello “por medio de lo cual un sujeto se construye, se supera, modifica o contradice las expectativas de los demás respecto a él...” (2008, p. 80). En el apartado de análisis se menciona que las participantes, a medida que se van involucrando y comprometiendo en su proceso de aprendizaje, van desprendiéndose de un estatus impuesto en el que parece que solo hay fatalidad, y van autorizándose a reconocerse como hacedoras de su propia historia. En este proceso de reconfiguración de la subjetividad encontramos que un anclaje clave para la identidad de estudiante de derecho es el reconocerse como sujetas-profesionales capaces de apropiarse de los saberes y reutilizarlos en función de un proyecto que, en este caso, gira sobre la defensa de sus compañeras ya sea por petición de las compañeras mismas (a manera

¹²⁷ Dentro de las oportunidades que ofrece la cárcel también se encuentran el “[...] tener acceso a la asistencia médica y psicológica, tener acceso a servicios básicos como la luz, el agua y la comida e incluso poder ser libres sexualmente, puesto que las relaciones homoeróticas son una característica de las prisiones femeniles y, si bien no están exentas de críticas y discriminaciones, son vistas como normales, parte del paisaje de una cárcel de mujeres. Las internas que tienen acceso a más cosas adentro que afuera, son aquellas que proceden de un contexto de marginación extremos: mujeres indígenas y niños de la calle, pero también de un contexto de pobreza extrema aunado a una discriminación selectiva por ser mujeres.”. (Giacomello, 2013, pp. 2019-220).

de asesoría sobre sus casos) o por iniciativa propia cuando se presentan situaciones que ellas mismas valoran como injustas. Es, precisamente, esta operación de apropiación/utilización del conocimiento – de esta forma particular – la que habilita un “proceso de autonomización” (Meirieu) en el que las participantes están siendo obra de sí mismas (Meirieu, 2008). En este sentido, quedaría abierta la pregunta, ¿qué formas de anclajes específicos y diferenciados se pueden habilitar a partir del estudio de distintas disciplinas? ¹²⁸

La segunda cuestión se encuentra directamente relacionada con la primera puesto que a partir de la apropiación/utilización del conocimiento y el proceso de autonomización que se habilita, comienza a vislumbrarse la forma en que un sentido político y ético comienza a anclarse en su actuar profesional, ¿podría ser este el comienzo de un proceso de concientización? Con todo, éste es obturado por el personal de la institución, quienes las etiquetan de “revoltosas” con lo que vuelve a evidenciarse no sólo el entramado de tensiones que caracterizan a la educación en contextos de encierro punitivo, sino la reproducción de discriminaciones de las que son objeto las mujeres privadas de su libertad, pues estar siendo estudiando universitaria en reclusión, implica, ahora, seguir siendo una trasgresora del mandato de género.

Por último, y volviendo al planteamiento inicial de este punto, pensar la cárcel como un lugar que habilita situaciones paradójales¹²⁹ quiere decir que, al encontrarse dentro de ésta, las mujeres encuentran la oportunidad de acceder a determinados servicios (Giacomello, 2013) - a

¹²⁸ En Argentina, por ejemplo, el Programa UBA XXII oferta las carreras de Trabajo Social, Letras, Sociología y un Taller de Informática por parte de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales en el Centro Universitario Ezeiza que se encuentra dentro del Complejo Penitenciario Federal IV de mujeres, y las carreras de Abogacía, Letras, Contador Público, Administración de Empresas, Psicología, Sociología y Filosofía (la Facultad de Filosofía ofrece, además, la Diplomatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo Comunitario); en el Centro Universitario Devoto que se encuentra dentro del Complejo Penitenciario Federal de Devoto (para hombres); el Centro Universitario San Martín que forma parte del programa de educación universitaria en cárceles de la Universidad de San Martín y que se encuentra dentro Unidad Penal N.º 48 del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) oferta las carreras de Sociología y Trabajo Social, así como la Diplomatura en Gestión Cultural y Comunitaria, esto tanto para hombres, como para mujeres. En La Plata, capital de la provincia argentina de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata oferta las carreras de Periodismo, Comunicación Social, Abogacía, así como los profesorado en Comunicación Social, Sociología e Historia. Fuentes consultadas:

<http://www.uba.ar/uba22/index.php>

<http://www.unsam.edu.ar/cusam/>

<https://unlp.edu.ar/pauc/programas-de-educacion-en-contextos-de-encierro-de-facultades-de-la-unlp-10770>

¹²⁹ Giacomello (2013), advierte que las paradojas de la prisión no son un índice de que la prisión, en efecto, reinserta, sino que “nos muestran hasta qué punto la mayoría de las personas en prisión proceden de contextos de marginación tan integrales que en la cárcel encuentran oportunidades que en la vida en libertad no existieron para ellas” (p. 221).

los que no tuvieron acceso afuera. En el caso particular del acceso a la educación, a partir de los conocimientos y habilidades que adquieren, comienza a surgir “la conciencia de ser personas portadoras de derechos.” (Giacomello, 2013, p. 220); es decir, tener acceso a la educación como derecho humano les hace humanas, personas y por consiguiente ciudadanas que tienen un sitio dentro de su comunidad, en palabras de Kant, las mujeres y los hombres no pueden hacerse mujeres y hombres más que por la educación. (Citado Meirieu, 2008, p. 28)¹³⁰.

3. El proceso de autonomización mencionado en el punto anterior, habilita a su vez un espacio en el que es posible el ejercicio de la responsabilidad (Segato, 2003). Como se ha mencionado en el capítulo de análisis, cuando es posible dar sentido, coherencia y unicidad a la historia personal, es también posible hacerse y reconocerse como responsable los actos pasados para trazar una trayectoria distinta en el presente con proyección a futuro. Esta cuestión nos remite a otra de las paradojas de la prisión descritas por Giacomello, aquella en la que “la dimensión de la libertad se encuentra conformada por la escisión de dos temporalidades (antes y después de la detención y reclusión) y dos ‘yo’” (2013, p. 221). De estas dos yo, la de después, se encuentra “cautiva en la cárcel, pero libre de entrar en una relación distinta consigo misma, de conocerse y explorarse.” (2013, p. 221). Es pues en esta paradoja en donde se ubica la experiencia educativa como horizonte de posibilidad, en este sentido, ¿podría pensarse este tipo de experiencias educativas en prisión como pedagogías de la responsabilidad en oposición a la infantilización y la tutela como pedagogías de la irresponsabilidad?¹³¹

En concordancia con estas ideas, Antony Duff (2015) en su libro *Sobre el castigo. Por una justicia penal que hable el lenguaje de la comunidad*, expresa que este estado de irresponsabilidad impide a las personas privadas de su libertad responder ante su comunidad como miembros activos de ésta, el cual debería ser el objetivo central de un sistema penal justo y democrático. Duff expresa: “Mi intención es [...] ver si podemos asignar a esos roles [delictivos] un carácter activo y cívico, definido por las responsabilidades y deberes cívicos (así como por los

¹³⁰ La cita original de Kant dice: “El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación.” Sin embargo, aquí se le ha agregado “las mujeres” para integrar una perspectiva de género.

¹³¹ En su texto *El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel*, la autora plantea que esta infantilización y pérdida de la autonomía más que “rehabilitar” a los presos, los lleva a un estado de irresponsabilidad, esto es, el grado de opresión al que son sometidos es tal, que los vuelve incapaces de tomar conciencia y responsabilidad sobre sus vidas.

derechos) que acarrear, verlos como una manera de ser ciudadano.” (p.45). En el punto anterior también se mencionó que el acceso a la educación les hace sitio a las mujeres estudiantes como ciudadanas, miembros de la comunidad extramuros, ¿de qué forma la identidad de estudiante universitaria en reclusión se relaciona y/o ancla en este “ser ciudadano” y -agregaríamos - “ciudadana”?

El planteo de Duff apunta a reconfigurar la idea de criminal que debe pagar por un delito excluyéndose de la comunidad ya que posibilita que las personas detenidas sean pensadas y tratadas como ciudadanos y ciudadanas a quienes su comunidad llama para responder por el delito cometido. (Roth en Duff, 2015), pero a quienes la misma comunidad tiene el deber de reconocer y tratar como “miembros en pie de igualdad en el sistema político” (p.30). Consideramos pertinente lo esbozado por el autor puesto que nos permite pensar la responsabilidad más allá del ejercicio individual, nos invita a que todas y todos, nos involucremos en ese proceso de construcción de puentes intra-extramuros que abran el camino hacia procesos – reales – de reintegración; nos convoca a no apartar la mirada de la cárcel como “reflejo y consecuencia inmediata de un modelo político-económico y social del cual todos formamos parte.” (Martel y Pérez Lalli, 2007, p. 113) y a comenzar a cuestionarnos, como lo plantea Scarfó (2016), ¿qué podemos hacer para que no lleguen las personas a la cárcel?, ¿qué podemos hacer con las personas que ya están ahí, durante el tiempo que deban permanecer ahí? y ¿qué podemos hacer con las personas, después, una vez que recuperen la libertad?

4. Pensando en términos de políticas públicas, Argentina se considera país modelo gracias a la incorporación, en el año 2006, de la educación en contextos de encierro como una de las modalidades del sistema educativo en la Ley Nacional de Educación 26.206 (Gutiérrez y Pérez, 2019), siendo uno de sus principales aportes la decisión de deslindar de “toda responsabilidad en el diseño, organización y desarrollo de propuestas educativas al Ministerio de Justicia dejando en sus manos únicamente los gastos operativos, la infraestructura y la administración.” (p.45) y es justo ahí donde reside su gran valor, puesto que los programas educativos ya no dependen del sistema penitenciario. Siguiendo a las autoras, otro aporte significativo de la modalidad es,

el reconocimiento de un espacio escolar y de un sector de la población olvidado y completamente excluido dentro del discurso de los Derechos Humanos, en donde el derecho a la educación se presenta como la llave al conocimiento de otros derechos y posibilita el desarrollo integral y la inclusión de las personas privadas de libertad. (p.45)

A partir del reconocimiento de la experiencia argentina, se propone a las instancias gubernamentales mexicanas a reflexionar en torno a la posibilidad de diseñar y desarrollar una política educativa para contextos de encierro. ¿Cómo debería ser dicha política? Tomando en consideración la complejidad de dicho escenario particular, así como la situación actual del país en general y retomando el cuestionamiento inicial de este apartado, ¿cuál debe ser el sentido de la educación en contextos de encierro punitivo (en cualquiera de sus niveles)? “¿Cuáles deben ser las funciones de la educación y la escuela dentro de la prisión?” (Gutiérrez y Pérez, 2019, p. 45).

Estos cuestionamientos, como lo señalan Gutiérrez y Pérez no pueden dejar de lado dos aspectos claves dentro de cualquier proceso educativo. El primero de ellos es el currículum. Resulta sustancial preguntarnos, “¿Qué debe de enseñarse dentro de las prisiones? ¿Cómo ha de ser esto enseñado? ¿Cuál debe ser el principio sobre el que se debe basar la selección de contenidos?” (2019, p. 50). Las autoras expresan la necesidad e importancia de pensar en un diseño curricular que sea específico a este tipo de contextos y, en este sentido, agregamos que también se considera indispensable pensar en diseños curriculares diferenciados que no reproduzcan los roles de género tradicionales y tomen en cuenta las necesidades específicas tanto de mujeres, como de hombres privados de su libertad¹³². Siguiendo a las autoras, se propone aquí pensar en contenidos y métodos pedagógicos que apuesten por una educación que, por medio de una “enseñanza crítica” (Freire, 2004), facilite el desarrollo de un pensamiento reflexivo a través del cual las y los estudiantes en reclusión puedan comenzar a desnaturalizar la injusticia, la violencia y los procesos de exclusión, para así emprender la construcción de un proyecto de vida distinto.

El segundo se relaciona con la formación y práctica docente. Como se puede ver en el capítulo de análisis los docentes juegan un papel central dentro del espacio educativo en prisión;

¹³² Resulta importante señalar que el caso de los jóvenes en conflicto con la ley también tienen sus particularidades y en ese sentido habría que pensar todas estas cuestiones de manera particular para esta población.

por ello se quisiera enfatizar la importancia de pensar en programas educativos presenciales de educación superior en cárceles pues el impacto en las subjetividades no se compara con el que pueden tener aquellos programas que se centran en lo virtual. Desde su presencia misma, comienzan a habilitarse espacios – distintos – de encuentro y reconfiguración de la subjetividad, razón por la cual afirmamos lo significativo que resultan las experiencias educativas en prisión presenciales a diferencia de las virtuales. En sentido, los cuestionamientos aquí giran en torno a la práctica y formación docente, ¿qué tipo de formación y preparación deben tener? Desde luego, la apuesta aquí es por una formación con un alto sentido y compromiso político y ético, puesto que, como lo señala Freire (2003), “no hay práctica educativa que no sea política [...] que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces práctica educativa sin ética” (p.51).

Por último, se considera fundamental enfatizar la importancia de pensar en una política educativa que salga de la lógica tratamental y de las ideologías “re”. Como se ha dicho a lo largo del presente estudio, el efecto del encierro sobre la subjetividad de las personas es tan complejo “que controvierde toda percepción de sí, del afuera y del adentro” (Tinta Revuelta, 2016, p.28) y, precisamente, uno de los hallazgos aquí presentados es que la educación en estos contextos habilita espacios en donde se les hace sitio a las mujeres detenidas para que puedan reconocerse como humanas, sujetas de derecho y personas autónomas, rompiendo, así, con la lógica hegemónica de destrucción de la subjetividad (Gutiérrez y Pérez, 2019) inherente a este tipo de instituciones; y ofreciendo la posibilidad de que al momento de salir se lo haga con una identidad más que frágil, fortalecida. Más aún, si pensamos que el acceso a la educación se presenta dentro de la cárcel como una oportunidad que en el afuera no se tuvo, la ECEP puede incluso movilizar aquellas limitaciones socioeconómicas presentadas en el afuera, comenzando a romper la dinámica de reproducción de exclusión.

Referencias bibliográficas

Acín, A. (2008). Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: La perspectiva de alumnos del programa universitario en la cárcel. *Cuadernos de Educación*, VI(6), 351-365.

- Acín, A y Mercado, P. (2012). La educación en el contexto carcelario: Una respuesta a las múltiples pobreza, violencias y procesos de deshumanización. (Programa Universitario en la cárcel. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Recuperado de: <http://www.uccor.edu.ar/imagenes/novedades/reduc/ponencias/acin.pdf>
- Anders, A. D., y Noblit, G. W. (2011). Understanding effective higher education programs in prisons: Considerations from the incarcerated individuals program in North Carolina. *Journal of Correctional Education*, 77-93.
- Añaños, F.T. (2010). Mujeres presas y su relación con las drogas: Implicaciones desde la Educación Social. En Añaños, Fanny T. (Coord.), *Las mujeres en las prisiones: La Educación social en contextos de riesgo y conflicto*. (pp.77-100). Barcelona: Gedisa.
- Arnaz, E. (1988). *Cultura y prisión: Una experiencia y un proyecto de acción sociocultural penitenciaria*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Atkinson, R. (2001). The life story interview. En Gubrium, J.F., & Holstein, J.A. (eds). *Handbook of interview research*. (pp.121-140).. California: Sage Publications, Context & Method.
- Azaola, Elena. (1995). Prisiones para mujeres: Un enfoque de género. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, (2), 35-52. Recuperado de: <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/viewFile/2668/2423>
- Azaola, E. (2007). Las condiciones de vida en las cárceles mexicanas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49(200), 87-97.
- Azaola, E. (2010). Prólogo. En Añaños, Fanny T. (Coord.) *Las mujeres en las prisiones*. En *La Educación social en contextos de riesgo y conflicto*. (pp.11-13). Barcelona: Gedisa.
- Azaola, E. y Bergman, M. (Mayo, 2003). El sistema penitenciario mexicano: Reforming the Administration of Justice in Mexico. *Project on reforming the administration of justice in Mexico*. Conferencia llevada a cabo en San Diego, California. Recuperado de: <http://escholarship.org/uc/item/18w2r3h7>

- Baratta, A. (1990). Resocialización o control social: Por un concepto crítico de “reintegración social” del condenado. *Sistema penal para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Revan, 251-265.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. (2ª ed.). Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (1994). Sociología ¿Para qué? En *Pensando Sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bauman, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales: Desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berenstein, L. (2014). *El vínculo pedagógico en una experiencia de alfabetización de adultos en contexto de encierro*. (Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina / Universidad Autónoma de Madrid).
- Bergman, M. y Azaola, E. (2007). Cárceles en México: Cuadros de una crisis. *Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana* 1(1), 74-87. Recuperado de:
<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/1400>
- Bidault, N., Valdivia, A. y Díaz, A. (2006). Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESCER). *Anuario Educativo Mexicano*. Recuperado de: <http://anuario.upn.mx/index.php/anuarios-y-total-de-ensayos-publicados-/category/7-2006.html#>
- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 53-60.
- Borsotti, C. (2006). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdeau, Samuel. (2011). *EUROsocial: Contribuciones a una política pública de educación en contexto de encierro en México*. (Tesis de maestría, Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México). Recuperado de

http://bibdigital.flacso.edu.mx:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/882/Bourdeau_SCLM.pdf?sequence=1

- Bustamante, C., Canchi, L., Tello, A., Villafañe, A., Viotti. (2019). Lo que la cárcel no puede encerrar: Prácticas de resistencia. *Revista alquimia Educativa* 1(6); 68-85.
- Bustelo, C. (2016). *Experiencias de formación en contextos de encierro: Un abordaje pedagógico desde las perspectivas narrativa y (auto) biográfica*. (Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires).
- Calveiro, P. (2012). *Violencias de estado: La guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen organizado como medios de control global*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cantrell, Dustin. (2013). Correctional education as democratic citizenship education. *The Journal of Correctional Education*, 64(1), 2-12.
- Carranza, E. (2009). *Cárcel y justicia penal en América Latina y El Caribe: Cómo implementar el modelo de derechos y obligaciones de la Naciones Unidas*. México: Siglo XXI, Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, Instituto Raoul Wallenberg de Derechos Humanos y Derecho Humanitario.
- Carrigan, J., y Maunsell, C. (2014). Never really had a good education you know, until I came in here: Educational life histories of young adult male prisoner learners. *Irish Educational Studies*, 33(4), 399-417.
- Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Seguridad y Violencia, CELIV, (2018). *Contextos de Encierro en América Latina: Una lectura con perspectiva de género*. Recuperado de: <http://celiv.untref.edu.ar/contenidos.html>
- CELS, M. PPN (Comps.).(2011). *Mujeres en prisión: Los alcances del castigo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chantraine, G., y Sallée, N. (2013). La educación puesta a prueba en un espacio de reclusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (22), 29-42.

- Chaparro, S. y Pérez, C. (2017). *Sobredosis carcelaria y política de drogas en América Latina*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, DeJusticia.
- Cho, R. M., y Tyler, J. H. (2010). Does Prison-Based Adult Basic Education Improve Postrelease Outcomes for Male Prisoners in Florida? *Crime & Delinquency*, 59(7), 975-1005.
- Cisneros, J.L. (2014). El dudoso futuro: Una mirada a la crisis de la prisión. En Cisneros, J.L. (Coord.) *¿Crisis de la prisión?: Violencia y conflicto en las cárceles de México*. México: Porrúa.
- Cisneros, J.L. (2016). *Refundar la prisión: Un análisis de los laberintos cotidianos del tratamiento*. México: Porrúa.
- Colanzi, I. (2018). *Hacedoras de memorias: Testimonios de mujeres privadas de libertad en las tramas del poder punitivo (2012 - 2016)*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata).
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp.21-86). Madrid: Morata.
- Corona, Berkin, S. (2012) Notas para construir metodologías horizontales. En Corona Berkin, S., y Kaltmeier, O. *En diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp.85-110). España: Gedisa.
- Corona, Berkin, S y Kaltmeier, O. (2012). Introducción. En *En diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp.11-22). España: Gedisa.
- Correa, A. M. (2011). Derechos humanos y subjetividad: Narrativas de internos/as del Servicio Penitenciario en Córdoba capital. *Acciones E Investigaciones Sociales*, (30), 29-42.
https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201130603
- Costelloe, A. (2014). Learning for Liberation, Teaching for Transformation: Can Education in Prison Prepare Prisoners for Active Citizenship? *Irish Journal of Applied Social Studies*, 14(1), 30-36.
Available at: <http://arrow.dit.ie/ijass/vol14/iss1/4>

- Cravero, C. (2012). *Mujeres, encierro carcelario y educación: El caso de los talleres universitarios en una cárcel de máxima seguridad para mujeres*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Córdoba). Recuperado de:
<http://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/485/Carolina%20Cravero%20Bailetti.pdf?sequence=1>
- Cruz, F., Gómez, C., Gualda, E. y Ruiz, M. (2001). *Sociología: Claves para un acercamiento a la realidad*. Madrid, España: Pirámide
- Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad: El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. En Nari, Marcela y Fabre, Andrea. (Comps.) *Voces de mujeres encarceladas* (pp.101-156). Buenos Aires: Catálogos.
- Daroqui, A. (2002). La cárcel del presente, su sentido como práctica institucional de secuestro. En Sandra Gayol y Gabriel Kessler. (Comps.) *Violencias, delitos y justicias en la Argentina* (pp. 169-191) Buenos Aires: Manantial y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- De Certeau, Michel. (1996). *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer*. Guadalajara, México: ITESO; Universidad Iberoamericana.
- Del Pozo Serrano, F. & Añaños-Bedriñana, F. (2013). La educación social penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68.
- Díaz, M. y Mora, L. (2010). *Significados, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes^[SEP] en situación de reclusión*. (Informe de investigación. Universidad Autónoma de la Ciudad de México).
- Di Leo, P. (2008). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares: Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires).
- Dillon, Alfredo. (3 de diciembre de 2015). Presos que estudian: El 85% no vuelve a la cárcel. *El Clarín*. Recuperado de: http://www.clarin.com/sociedad/presos-educacion-carcel-UBA_XXII-reincidencia_0_1478852181.html

- Duff, A. (2015). *Sobre el castigo: Por una justicia penal que hable el lenguaje de la comunidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duguid, S., y Pawson, R. (1998). Education, change, and transformation the prison experience. *Evaluation Review*, 22(4), 470-495.
- Foucault, M. (2000). Clase del 17 de marzo de 1976. En *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y Castigar*. (35ta ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2da ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué los docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. México: Siglo XXI.
- Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Frejtman, V. (2012). *Entre la escuela y la cárcel* (documento sin publicar).
- Frejtman, V. y Bustelo, C. (Septiembre, 2013). *Un recorrido de formación y transformación en el encierro: La autobiografía narrativa como forma de re-hacer el mundo*. Presentado en las 7ma. Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado en el Mar de Plata, Argentina.
- García-Borés, J.M. (2003). El impacto carcelario. En Bergalli, Roberto (Coord.). *Sistema penal y problemas sociales* (pp. 395-425). España: Tirant lo Blanch.

García-Borés, P., Font, N., Fernández, C., Ecurriol, R., Roig, A., Leyton, H., & Moreno, M. (2006). *La cárcel en el entorno familiar*. Universitat de Barcelona: Observatorio del Sistema Penal i els Drets Humans.

García, M.B., Vilanova, S., Del Castillo, E. y Malagutti, A. (2007). Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro: Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 1-25.

Gentile, R. (2013). *Hacer y pensar las ciencias sociales*. La Plata: EDULP. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/30194/Documento_completo_.pdf?sequence=3

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de educación*, 49(1), 19-57.

Giacchino de Ribet, M. (2012). “Puertas que llevan a la calle...”: Aportes para una pedagogía en los contextos de encierro. En *Pensar la educación para Iberoamérica* (pp. 263-285). Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado de <http://tesis.bibdigital.uccor.edu.ar/47/1/2012.%20Ferreyra.%20Pensar%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>

Giacomello, C. (2013). *Género, drogas y prisión: Experiencias de mujeres privadas de su libertad en México*. México: Tirant Lo Blanch.

Giacomello, C. (Marzo de 2016). La Ley Nacional de Ejecución de Sanciones Penales con perspectiva de género. *Defensor. Revista de Derechos Humanos*, XIV(3), 17-21.

Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista española de pedagogía*, LXVIII(245), 49-64.

Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA

Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: Discursos de estado y nuevas interpelaciones*. (Tesis doctoral, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina).

- Giovine, R. y Martingnoni, L. (2014). Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa. En Corbalán (comp.) *La cultura del poder: Red de educación, cultura y política en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- Goffman, E. (2007) *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (2da ed.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2008). *Estigma: La identidad deteriorada* (2da ed.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (2da ed.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- González, L. (2011). *¿Reinserción social? Cómo se entiende la figura de la persona privada de libertad cuando se trabaja voluntariamente en las instituciones penitenciarias*. (Tesis de maestría, Universitat Autònoma de Barcelona).
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad: Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gutiérrez, M. (2010). El derecho a la educación en contextos de encierro. En *Derechos y sistema penal: La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro. Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro* (pp.121-152). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Gutiérrez y Pérez. (2019). Curriculum y cárcel. La potencia del arte como plataforma de encuentro y reconfiguración de las identidades. *Revista Alquimia Educativa*, 1 (6), 40-53.
- Gutiérrez y Pérez. (2019). La potencia pedagógica de un taller de poesía en un contexto de encierro punitivo. *Propuesta Educativa*, 52
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6ta edición.). México: McGraw-Hill.
- Herrasti, M. (2010). Mujeres que delinquen. Una encrucijada de la violencia. *Trace*, (57), 33-47.
Recuperado de: <https://trace.revues.org/1473>

- Herrera, P. y Frejtman, V. (2011). *Pensar la educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión. Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Jacobi, T. (2011). Speaking out for social justice: The problems and possibilities of US women's prison and jail writing workshops. *Critical Survey*, 23(3), 40-54.
- Juliano, D., & Freixas, A. (2008). Un sector de doble marginación: mujeres mayores en la Prostitución. *Anuario de Psicología*, 39(1), 93-100.
- Juliano, D. (2010). La criminalización de las mujeres. Estigmatización de las estrategias femeninas para no delinquir. En Añaños, F. (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La Educación social en contextos de riesgo y conflicto* (pp.25-44). Barcelona: Gedisa.
- Kalinsky, B. y Cañete, O. (2006). Los usos de la prisión. La otra cara de la institucionalización. El caso de las mujeres encarceladas. Ley, Razón y Justicia. *Revista de Investigaciones en Ciencias Jurídicas y Sociales*, 7(10), 184-204.
- Kohler, J. (2014). Administering a prison higher education program: personal transformation and professional insight. *Saint Louis University Public Law Review*, XXXIII(33), 343-519.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kvale, S. (2011). Análisis de las entrevistas. En *Las entrevistas en investigación cualitativa* (pp.234-292). Madrid: Morata.
- Lacey, C. (april, 2007). *Art Education in Women's Prisons: Lessons from the Inside. Annual meeting of the American Educational Research Association*. Congreso llevado a cabo en Chicago, Estados Unidos.
- Laferriere, M. (2006). *La universidad en la cárcel. Programa UBA XXII*. Buenos Aires: Libros del Rojas.

- Lagarde. (2014) *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI.
- Leal, S., González, L., Quirarte, R. (2015). El devenir penal: Formas de resistir en un centro femenino mexicano. *Athenea Digital*, 15(1), 111-138.
- Legrand, D. (2010). Las cárceles no están hechas para mujeres. *Latice 1*, 24-40
- Lewen, J. (2014). Prison higher education and social transformation. *Saint Louis University Public Law Review*, XXXIII(353), 353-361.
- Makowski, S. (1996). Identidad y subjetividad en cárceles de mujeres. *Estudios sociológicos*, 53-73.
- Makowski, S. (2010). *Las flores del mal: Identidad y resistencia en cárceles de mujeres*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Malacalza, L. (2014). Gobernabilidad y resistencias: Acerca del ejercicio de la maternidad en las cárceles. *Microjuris*. MJ-DOC-7018-AR | MJD7018
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis, I. (coord). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.175-212). Barcelona: Gedisa.
- Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 125-142. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268318>
- Manger, T., Eikeland, O. J., Diseth, Å., Hetland, H., y Asbjørnsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 535-547.

- Manger, T., Eikeland, O. J., y Asbjørnsen, A. (2013). Effects of educational motives on prisoners' participation in education and educational desires. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 19(3), 245-257.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Martel, X. y Pérez Lalli, F. (2007). *Una grieta en el muro*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/22293769/Una-Grieta-en-El-Muro-V-Digital#scribd>
- Meirieu. P. (2008). *Frankenstein educador*. España: Laertes.
- Monclús, M. y Piechestein, A. (2012). La reforma educativa en la Ley Nacional de Ejecución Penal: Reflexiones en torno de su sanción y su aplicación en la práctica (o de los peligros que quede en la letra muerta). En Gutiérrez, M. (Comp.), *Lápices o rejas: Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro* (pp.159-180). Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Mora, L. (2014). *La conformación de la identidad universitaria en contextos de reclusión*. (Tesis de doctorado, Centro de Investigación y Docencia del Estado de Morelos).
- Nari, M., Fabre, A., Hauser, S., Calandra, N., Fraguas, N. y Friedman, J. (2000). Me queda la palabra: Estrategias de resistencia de mujeres encarceladas. En Nari, M. y Fabre, A. (Comps.), *Voces de mujeres encarceladas* (pp.19-63). Buenos Aires: Catálogos.
- Noy, D. y Lacaño, P. (2020). Derechos Humanos y género: La intervención socioeducativa en mujeres privadas de libertad. *Latice 1*; 40-46.
- Núñez, V. (2010). Espacio carcelario/espacios educativos. En Añaños, Fanny T. (Coord.) *Las mujeres en las prisiones: La Educación social en contextos de riesgo y conflicto* (pp.65-75). Barcelona: Gedisa.
- Parchuc, J. P. (2015). La Universidad en la cárcel: Teoría, debates, acciones. *Redes de Extensión*, 1, 18-36. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463/1403>

- Parotta, K., L. y Thompson, G. H. (2011). Sociology of the Prison Classroom: Marginalized Identities and Sociological Imaginations behind Bars. *Teaching Sociology*, 39(2), 165-178. doi: 10.1177/0092055X11400440
- Pérez C. y Scarfó, F. (2020). Reflexiones respecto al derecho a la educación en cárceles de mujeres de Argentina. *Latice 1*, 6-13.
- Pérez, C. (2013). Las que se quedan: Las penas de prisión desde una perspectiva de género. En Cruz, Juan y Vázquez, Rodolfo. (Coords.), *La mujer a través del derecho penal: Colección Género, Derecho y Justicia. México* (pp. 127-152). Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38728.pdf#page=145>
- Pérez, J.L. (2000). *La construcción social de la realidad carcelaria*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Piovani, J. (2007). El diseño de la investigación. En Marradi, Alberto; Archenti, Nélide y Piovani, Juan (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp.71-85). Buenos Aires: Emecé Editores.
- Piovani, J. (2007). La entrevista en profundidad. En Marradi, Alberto; Archenti, Nélide y Piovani, Juan (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp.215-225). Buenos Aires: Emecé Editores.
- Plemons, A. (2013). Literacy as an Act of Creative Resistance: Joining the Work of Incarcerated Teaching Artists at a Maximum-Security Prison. *Community Literacy Journal*, 7(2), 39-52.
- Pujal, M. (2015). La identidad (el self). En Ramírez, J. y Vizcarra, L.R. (coords.). *Repensar a los teóricos de la sociedad: Volumen dos* (pp.93-138). Ocotlán: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Ciénaga.
- Redondo, P. R. (2010). Desigualdad y educación en las cárceles de mujeres latinoamericanas: El caso argentino. En Añaños, Fanny T. (Coord.), *Las mujeres en las prisiones: La Educación social en contextos de riesgo y conflicto* (pp.165-182). Barcelona: Gedisa.
- Reguillo, R. (1998). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En Rebeca Mejía & Antonio Sandoval. (Ed), *Tras las vetas de la investigación cualitativa:*

- Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 17-38). Tlaquepaque: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Revilla, J. (1996). *La identidad personal en la pluralidad de sus relatos: Estudio sobre jóvenes*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
- Revilla, J. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital* (4), 54-67.
- Reynaga, S. (1998). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo: La etnografía y la historia de vida. En Mejía, R. y Sandoval, A. (Eds.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa: Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 123-154). Tlaquepaque: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Ritzer, G. (1998). *Teoría sociológica clásica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, Alejandra. (2009). Recorrido, a modo de fragmentos. En Suárez, D.H.(Coord.). *Cuadernos de pedagogía y encierro: Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en cárceles* (pp.42-48). Buenos Aires: Proyecto Sutura. Indagación y documentación pedagógica en contextos de encierro.
- Rodríguez, A. y Varela, G. (2011). *Arte, cultura y derechos humanos: Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro*. Ministerio de Educación: Buenos Aires.
- Rosanvallon, P. (1995). La individualización de lo social. En *La nueva cuestión social: Repensar el estado de providencia* (pp.187-211). Buenos Aires: Manantial.
- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia: La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología* 5(8), 111-150.

- Rose, K. y Rose, C. (2014). Enrolling in College While in Prison: Factors That Promote Male and Female Prisoners to Participate. *The Journal of Correctional Education*, 65(2), 20-39.
- Sáez, J. (2010). ¿Existe una educación específica para las mujeres en las prisiones? Algunas reflexiones desde la lógica profesional. En Añaños, Fanny T. (Coord.), *Las mujeres en las prisiones: La Educación social en contextos de riesgo y conflicto* (pp. 65-75). Barcelona: Gedisa.
- Scarfó, F. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.400/te.400.pdf>
- Scarfó, F. (2011). *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en cárceles*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18121><http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.400/te.400.pdf>
- Scarfó, F., Pérez L.F. y Montserrat, I. (2013). Avances en la normativa del derecho a la educación en las cárceles de Argentina. *Educação & Realidade*, 38(1), 71-92.
- Schlosser, J. (2008). Issues in interviewing inmates: Navigating the methodological landmines of prison research. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1500-1525.
- Scott, R. (2014). Using Critical Pedagogy to Connect Prison Education and Prison Abolitionism. *Saint Louis University Public Law Review*, XXXIII(33), 401-519.
- Segato, R. (2003), El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto: “Habla preso, el derecho humano a la palabra en la cárcel. En *Serie Antropología*, núm. 329, Universidade de Brasília, Departamento de Antropología. Recuperado de: <http://www.lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>
- Segato, R. (Octubre de 2018). *Leer el mundo a partir de la perspectiva del desacato al patriarcado*. En Mogarde, G. y Feldfeber, M. (Coordinación). Conferencia llevada a cabo en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires.

- Sierra, F. (1998) Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social. En Galindo Cáceres, Jesús (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, (pp.277-345). México: Pearson.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito y lo ignorado: Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (Junio de 2016). La educación y la fragilidad entre los que enseñan y los que aprenden. En *Inclusión, Educación y Futuro*. Conferencia llevadas a cabo en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires.
- Skliar, C. (2017a). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2017b). Alteridad & Literatura. Una cuestión de soledad y de individuos. *Currículo sem Fronteiras*. 17 (2), pp.234-247.
- Solís, L., Del buen, N. y Ley, S. (2012). La cárcel en México: ¿Para qué? *México Evalúa*. Centro de análisis de políticas públicas. Recuperado de http://www.mexicoevalua.org/wp-content/uploads/2013/08/MEX-EVA_INDX-CARCEL-MEXICO-VE.pdf
- Ojeda, N. (2013). *La cárcel y sus paradojas: Los sentidos del encierro en una cárcel de mujeres*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Martín).
- Stern, K. (2014). Prison education and our will to punish. *Saint Louis University Public Law Review*, XXXIII (33), 443-519.
- Strauss, A. (1977). *Espejos y Máscaras: La búsqueda de la identidad*. Buenos Aires: Marymar.
- Suárez, D. y Frejtman, V. (2012). *Entre la Cárcel y la escuela: Campo de tensiones para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Centro de Cooperación Regional Para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tinta Revuelta. (2016). Salir de la cárcel ¿El fin de la pena? Cómo recuperar la libertad cuando en el “afuera” no hay nada: Los costos de una condena que nunca terminas de pagar. *YO SOY. Revista de Yo no fui, asociación civil y cultural*. 2 (2), 26- 32.
- Valles, M. (1999). Técnicas de conversación, narración (I): Las entrevistas en profundidad. En *Técnicas Cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional* (pp.177-234). Madrid: Síntesis.
- Valverde, J. (1991). Consecuencias del internamiento penitenciario. En Valverde, J. *La cárcel y sus consecuencias*. (pp. 97-136). Madrid: Popular.
- Verduzco, P., Millanes, H., Gutiérrez, N., Cruz, A. y Cisneros, E. (2011). Tactics for enduring imprisonment: Personal belongings in a women´s correctional facility. *Journal of the Institute of Justice & International Studies*, (11), 185-200.
- Vernier, Y. (2019). “Faltan las presas”: Reflexiones sobre las opresiones a mujeres y disidencias presas contadas en primera persona. *Revista Alquimia Educativa*, 1 (6), 125-147.
- Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria*. (2da ed.). Buenos Aires: Manantial
- Wamsley, R. (2017). *World Female Imprisonment List*. (4a ed.). London: Institute for Criminal Policy Research, ICPR. Recuperado de: <http://www.prisonstudies.org/news/world-female-imprisonment-list-fourth-edition>
- Watts, J. H. (2010). Teaching a distance higher education curriculum behind bars: challenges and opportunities. *Open Learning*, 25(1), 57-64. Recuperado de: <http://oro.open.ac.uk/19221/2/CE977BD9.pdf>
- Winterfield, L., Coggeshall, M., Burke-Storer, M., Correa, V., y Tidd, S. (2009). *The Effects of Postsecondary Correctional Education: Final Report*. Washington: Urban Institute. Justice Policy Center.

Zaffaroni, E. (2015). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. En Bardazano, G., Corti, A., Duffau, N. y Trajtenberg, N. (Comps.), *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo* (pp.15-36). Uruguay: TRILCE.

Zepeda, G. (2016). Avance y seguimiento de la operación del Nuevo Sistema de Justicia Penal de Corte Acusatorio en México. En Carbonell, M., Ferrer Mac-Gregor, E., Pelayo, C. y Zepeda, G. *La Nueva Justicia Penal*. México: Centro de Estudios Carbonell.

Fuentes consultadas:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, Mexico. 10 de Junio 2011

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas. 10 de Diciembre 1948.

International Centre for Prison Studies (ICPS). 2015. http://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison_population_rate?field_region_taxonomy_tid=18

Ley Nacional de Ejecución Penal. Diario Oficial de la Federación. México. 16 de Junio de 2106

Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional. Diario Oficial de la Federación. México. 29 de Diciembre de 1981.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Organización de las Naciones Unidas. 1966

Reglas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de libertad para mujeres delincuentes, "Reglas de Bangkok". Organización de las Naciones Unidas. Diciembre de 2010

Subsecretaría de sistema penitenciario. Gobierno de la Ciudad de México. (2019).
<https://penitenciario.cdmx.gob.mx/>

Programa de Estudios de la Universidad de Buenos aires, en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal (SPF). <http://www.uba.ar/uba22/index.php>

Centro Universitario San Martín CUSAM. <http://www.unsam.edu.ar/cusam/>

Programas de Educación en Contextos de Encierro de Facultades de la Universidad Nacional de la Plata, UNLP. <https://unlp.edu.ar/pauc/programas-de-educacion-en-contextos-de-encierro-de-facultades-de-la-unlp-10770>

Anexos

Anexo I: Población Penitenciaria de la Ciudad de México desglosada por centro al 27 de marzo de 2020

	CAPACIDAD INSTALADA	POBLACIÓN FUERO COMÚN	POBLACIÓN FUERO FEDERAL	TOTAL	SOBREPOBLACIÓN ABSOLUTA	SOBREPOBLACIÓN %
RECLUSORIO PREVENTIVO VARONIL NORTE	6,092	6,507	677	7,184	1,092	17.93
RECLUSORIO PREVENTIVO VARONIL ORIENTE	6,208	7,690	745	8,435	2,227	35.87
RECLUSORIO PREVENTIVO VARONIL SUR	5,319	2,956	429	3,385	-1,934	-36.36
PENITENCIARIA DE LA CDMX	2,051	1,588	311	1,899	-152	-7.41
CENTRO VARONIL DE REINSERCIÓN SOCIAL SANTA MARTHA	2,367	631	106	737	-1,630	-68.86
MÓDULO DE ALTA SEGURIDAD	856	529	93	622	-234	-27.34
CENTRO VARONIL DE REHABILITACIÓN PSICOSOCIAL	448	212	10	222	-226	-50.45
CENTRO DE EJECUCIÓN DE SANCIONES PENALES VARONIL NORTE	253	100	8	108	-145	-57.31
CENTRO DE EJECUCIÓN DE SANCIONES PENALES VARONIL ORIENTE	336	122	2	124	-212	-63.10
CENTRO FEMENIL DE REINSERCIÓN SOCIAL SANTA MARTHA	1,581	1,037	137	1,174	-407	-25.74
CENTRO FEMENIL DE REINSERCIÓN SOCIAL	415	119	18	137	-278	-66.99
INSTITUCIÓN ABIERTA CASA DE MEDIO CAMINO	87	4	0	4	-83	-95.40
CENTRO VARONIL DE SEGURIDAD PENITENCIARIA I	768	435	97	532	-236	-30.73
CENTRO VARONIL DE SEGURIDAD PENITENCIARIA II	768	386	92	478	-290	-37.76
TOTAL	27,549	22,316	2,725	25,041	-2,508	-9.10

Fuente: Subsecretaría de Sistema Penitenciario. Gobierno de la Ciudad de México.

Anexo II: Guía para entrevistas

DATOS GENERALES

- Nombre: Preguntar cómo le dicen/ Cómo le gusta que le digan ¿Por qué?
- Edad
- Estado civil: preguntar tiempo de la relación, cómo se conocieron)
- Escolaridad
- Ocupación
- Tiempo que lleva en prisión/ Tiempo que le falta

HISTORIA/TRAYECTORIA EDUCATIVA ADENTRO

Motivos / Experiencias

1. Aquí ¿Por qué decidiste estudiar? ¿Qué te motivó/impulsó?
2. ¿Cómo es el proceso de inscripción?
3. ¿Cómo te enteraste del PESKER, de que podías estudiar?
4. ¿Al cuánto tiempo de estar ahí te inscribiste en el PESKER?
5. ¿Las materias que cursan como parte de la carrera les son tomadas en cuenta cómo beneficios? (Aquí meter lo de los cursos)
6. ¿Qué momentos relacionados con el PESKER aquí adentro consideras importantes/significativos? ¿Por qué?
7. En relación con el estudio/clases ¿qué momentos consideras importantes? ¿cómo los describirías?
8. ¿Qué es lo que más te gusta de estudiar/clases? ¿Por qué? (Preguntar si hay algún libro, lectura, actividad etc. que le haya gustado mucho).
9. ¿Qué es lo que menos te gusta? ¿Por qué?
10. ¿Utilizas la biblioteca? ¿Por qué?
11. ¿Cuánto tiempo le dedicas a estudiar/hacer las actividades que dejan los profesores?
12. ¿Sueles dedicar tiempo a estudiar fuera del horario de clases? ¿Por qué?

13. ¿Recuerdas alguna (s) mala (s) experiencia (s) ¿Cuál (es)?
14. ¿Qué dificultades encuentras o has tenido para estudiar/ asistir a clases?
15. ¿Qué has aprendido en el tiempo que llevas estudiando? ¿Qué te gustaría aprender? ¿Por qué?
16. ¿Qué cosas has aprendido sobre ti a partir de que comenzaste a estudiar?

Relaciones

1. ¿Qué crees que los demás (personal, custodias, compañeras, maestros, familia etc) piensan de ti? ¿Cómo crees que te ven? ¿Por qué? ¿Coincides con ellos? ¿Por qué?
2. ¿Cómo describirías tu relación con las demás compañeras que estudian? ¿Te identificas con ellas? ¿Por qué? ¿En qué?
3. La relación con ellas ¿Es diferente a la relación con las compañeras que no estudian? ¿Por qué? ¿En qué?
4. ¿Cómo describirías la relación con los profesores?
5. ¿Hay alguien aquí con quien te identifiques? ¿Quién? ¿Por qué?
6. ¿Hay alguien con quien no te identifiques? ¿Quién? ¿Por qué?
7. ¿Hay alguien de afuera con quien te identifiques? ¿Quién? ¿Por qué?
8. ¿Antes de llegar acá, con quien te identificabas? ¿Por qué? ¿Por qué cambió/ por qué sigue siendo la misma?

Ser estudiante

1. ¿Qué significa estudiar para ti? ¿Por qué?
2. ¿Qué significa ser estudiante? ¿Por qué?

HISTORIA/ TRAYECTORIA AFUERA

Experiencias significativas afuera

1. ¿Qué momentos relacionados con la escuela o el estudio afuera consideras importantes en tu vida? ¿Por qué?
2. ¿Cómo te iba en la escuela? ¿Por qué?
3. ¿Recuerdas alguna (s) mala (s) experiencias? ¿Cuál (es)?
4. ¿Cómo describirías éstos momentos- relacionados con la escuela?
5. Afuera ¿Llegaste a pensar/considerar en estudiar una carrera? ¿Por qué?

HISTORIA PERSONAL

Descripción de su persona

1. ¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿Por qué?
2. ¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿Por qué?
3. ¿Qué cosas crees que te caracterizan?
4. ¿Crees que esas cosas te hacen diferente de los demás? ¿En qué sentido? / ¿Por qué?
5. ¿Cómo describirías tu forma de ser?
6. ¿Cuáles crees que son tus cualidades?
7. ¿Cuáles crees que son tus defectos?
8. ¿Cuáles son tus miedos?
9. ¿Cuáles son tus valores?
10. ¿Qué experiencias crees que marcan la forma en que te describes? ¿Por qué?
11. ¿Cuáles consideras más significativas?
12. ¿Cómo describirías tu infancia?
13. ¿Cómo describirías tu adolescencia?
14. ¿Qué momentos significativos recuerdas de estas etapas de tu vida?
15. ¿Quién eres?

HISTORIA FAMILIAR

1. ¿Cómo es la relación con tu mamá? ¿Cómo era antes de entrar?
2. ¿Cómo es la relación con tu papá? ¿Cómo era antes de entrar?
3. ¿Tienes hermanos, cómo es la relación con ellos? ¿Cómo era antes de entrar?
4. ¿Antes de llegar aquí, vivías con ellos?
5. ¿Tienes hijos, cómo es la relación con ellos? ¿Cómo era antes de entrar?
6. ¿Qué momentos significativos recuerdas con ellos?
7. ¿Hablas con ellos por teléfono?

HISTORIAL LABORAL

1. ¿Qué actividades realizas ahí además de estudiar?
2. ¿Por qué elegiste hacerlas?
3. ¿Te gustan? ¿Por qué?
4. ¿A qué te dedicabas afuera?
5. ¿Te gustaba? ¿Por qué?
6. ¿Por qué elegiste hacerlo?

PLAN FUTURO

1. ¿Has pensado en algún plan a futuro? ¿Por qué? ¿Qué elementos ayudaron o no ayudaron?
2. ¿Has pensado en dejar de estudiar? ¿Por qué?
3. Cuando salgas ¿Continuarás estudiando? ¿Por qué?

CAMBIO

1. A lo largo del tiempo que llevas aquí ¿Cómo ha cambiado tu persona (forma de ser, pensar, hablar, vestir, gustos etc.)?
2. ¿Qué diferencias encuentras entre cómo eras antes de estudiar y cómo eras ahora que estás estudiando?
3. A partir de que empezaste a estudiar ¿Has notado cambios en tu persona (forma de ser, pensar, gustos etc.)? ¿Cuáles? ¿Crees que estos cambios hacen que te veas a ti misma de otra forma? ¿Cómo?
4. ¿Qué piensas sobre éstos cambios?
5. ¿Qué es lo que crees que no ha cambiado de ti? ¿Por qué?
6. ¿Cómo describirías tu vida a partir de que empezaste a estudiar aquí?

Anexo 3: Diario de experiencias educativas

El propósito de este diario es seguir compartiendo momentos, a seguir conversando, a través de las palabras escritas. La invitación es escribir sobre aquellas experiencias escolares presentes y pasadas que hayan sido importantes para ti (puedes describir sensaciones, emociones, reflexiones, pensamientos, personas significativas etc.).

En ocasiones parece difícil comenzar a escribir en una página en blanco, así que a continuación encontrarás algunas temáticas (a manera sugerencia y para comenzar a soltar ideas) sobre las que podrías escribir:

1) *Mis Primeros días en la escuela:* experiencias vividas al ingresar al centro escolar/PESCER.

2) *Mis experiencias en la escuela:* experiencias vividas en el centro escolar/PESCER.

3) *Mis relaciones en la escuela:* otras personas que participan en la vida cotidiana del centro escolar/PESCER (compañeros, profesores etc.).

4) *Mis días en la escuela:* actividades, tiempos y espacios que hacen los días de la vida cotidiana en el centro escolar/PESCER.

5) *Participando en la escuela:* situaciones que me ayudan a participar en el centro escolar/PESCER, situaciones que dificultan mi participación en el centro escolar/PESCER, situaciones en las que para mí fue importante mi participación y/o la de otras compañeras.

6) *Hablando sobre mí:* percepción de mí mismo en el pasado, en el presente, en el futuro.

7) *Hablando sobre mis relaciones:* Relaciones con amigas, compañeras, familiares y otras personas que son importantes para mí.