

# “¿POR QUÉ NO ME CAE MAL ESTE TIPO?” EMOCIONES Y DECISIONES DE MUJERES DOCENTES TRABAJANDO EN CÁRCELES FRENTE A DELITOS CON “MARCA DE GÉNERO”

---

María Julieta Nebra<sup>1</sup>

**Resumen:** El siguiente artículo tiene por objetivo problematizar las emociones y las decisiones que se generan en profesionales docentes mujeres al respecto de trabajar con varones que cometieron delitos con “marca de género” tales como violaciones y/o femicidios. Con este fin, se presentan experiencias vivenciadas desde un enfoque etnográfico y se analizan entrevistas antropológicas a docentes que trabajan en contexto de encierro en un programa de la Universidad de Buenos Aires durante el 2017. En este trabajo de indagación se puede observar que las emociones que atraviesan a las docentes están conformadas por elementos éticos, afectivos e ideológicos imbricados.

**Palabras clave:** Emociones; Delitos; Género.

**Abstract:** The following article aims at problematizing the emotions and decisions that affect female teachers in relation to working with men who committed crimes with a "gender factor", such as rape and/or femicide. With this in mind, we describe experiences from an ethnographic perspective and analyze anthropological interviews with teachers that work in prisons in a program of the University of Buenos Aires during 2017. In this research it can be observed that the emotions that teachers feel overlap ethical, affective and ideological elements.

**Keywords:** Non-binary gender; Teacher profile; QueerTheory.

## Introducción

En este artículo me propongo reflexionar en torno a las emociones y a las decisiones que se generan en mujeres docentes que trabajan en contextos de encierro al respecto de trabajar con varones que cometieron delitos como abusos sexuales y femicidios.

Tanto la docencia en particular como quienes intervenimos en lo social en general, conformamos un colectivo altamente feminizado (LORENTE MOLINA,

---

<sup>1</sup> Trabajadora Social y magíster en Género, Sociedad y Políticas. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA). Correo electrónico: julianebr@hotmaill.com / julietanebra@conicet.gov.ar

2000; AUTOR/A, 2018), a su vez, nos encontramos en un contexto político y social de mayor visibilización y cuestionamiento de las distintas violencias contra las mujeres, por ende nos vemos interpeladas de una manera particular cuando estas se nos presentan en nuestro trabajo cotidiano.

Partimos de algunos interrogantes: *¿Existe una valoración diferencial de los delitos por parte de las personas que trabajamos con fines socioeducativos?*, *¿A qué se debe la mayor incomodidad que nos producen los delitos sexuales respecto de otros también graves?*, *¿Cómo se expresan estas emociones en lo cotidiano?*, *¿Qué decisiones se toman a partir de estas emociones?* Y a lo largo de mi trabajo he arribado a nuevas preguntas: *¿Cómo experimentan las docentes el sentir afecto hacia estos hombres?* o por el contrario *¿Cómo vivencian el rechazo?* y *¿Por qué se sienten conflictuadas o culposas?*

Para poder abordar los sentidos que toman las emociones al respecto de estos delitos y las decisiones que las mismas conllevan, consideramos importante presentar algunos antecedentes de los estudios de las emociones en el campo de la antropología. A su vez, a partir de entender las emociones en vinculación con el contexto, realizaremos un somero análisis respecto de los femicidios y las violaciones desde una perspectiva de género, con el fin de comprender la relación entre estos delitos y la marca de género que llevan y como son resignificados en el contexto actual de auge de movimientos feministas y por los derechos de la mujer desde la propuesta epistemológica del conocimiento situado. (HARAWAY, 1991).

Finalmente, nos centraremos en el abordaje cualitativo de las experiencias de mujeres docentes que dan clase en cárceles en el marco del programa UBA XXII<sup>2</sup> (contexto de encierro) a partir del análisis de observaciones participantes de reuniones de equipo docente y entrevistas antropológicas realizadas en el 2017 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

## Consideraciones teórico-metodológicas

### Enfoque socio-antropológico

La investigación que llevo adelante se incluye dentro de los estudios socio-antropológicos cualitativos respecto de la “propia sociedad”. Desde este lugar entiendo que la manera de comprender los fenómenos sociales evitando las generalizaciones y etnocentrismos, es mediante la etnografía –en tanto enfoque, método y texto (GUBER, 2016). La etnografía parte del interés por el conocimiento de la cotidianeidad social, la recuperación de los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido y la dialéctica entre el trabajo de

2 El programa UBA XXII tiene sus orígenes en 1985 cuando se firma el convenio entre la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el Servicio Penitenciario Federal (SPF), ratificado dos meses después por el Consejo Superior Provisorio. Dicho convenio estableció la posibilidad de que las personas privadas de su libertad en instituciones dependientes del SPF pudieran iniciar o completar sus estudios universitarios. (PARCHUC, 2016).

campo y el trabajo conceptual (ACHILLI, 2005). Desde esta perspectiva, retomar las representaciones y sentidos de las docentes mujeres respecto de su trabajo cotidiano en contextos de encierro nos permite pensar y reflexionar en torno a la estructura de género, las intervenciones socioeducativas y las emociones, entre otros. A su vez, la etnografía nos permite incorporar la reflexividad en la investigación, es decir considerar como parte constitutiva del proceso de conocimiento la conciencia del/la investigador/a sobre su persona y sus condicionamientos (clase, género, raza<sup>3</sup>, etnia, etc.), sobre su lugar de investigador/a (perspectiva teórica, *habitus* disciplinarios y epistemológicos) y las reflexividades de la propia población que se estudia (GUBER, 2016). Esta herramienta me permitió identificar un nudo problemático e interesante para indagar, como así también revisar y resignificar tanto mis emociones como los supuestos al respecto de las mismas.

Este trabajo aborda dos momentos diferentes de recolección de información dentro del proceso de intervención/investigación: un primer momento de observación participante de “apertura” a los emergentes e intereses del campo que me permitió (re)descubrir estas preguntas en torno a las emociones que se despiertan al trabajar con personas que cometieron femicidios y/o violaciones, y las decisiones que se toman al respecto; y un segundo momento de “focalización” (GUBER, 2016) por medio de entrevistas (muestreo por avalancha) con el objetivo de: “[...] ampliar, profundizar y sistematizar el material obtenido, estableciendo los alcances de las categorías significativas identificadas en la primera etapa. Para ello se vale de nuevas formas de entrevista que le permitan descubrir las dimensiones de una categoría o noción”. (GUBER, 2016, p. 85).

En total entrevisté a cuatro docentes mujeres jóvenes- ninguna tenía más de 35 años- que trabajaban o lo habían hecho en los últimos años en los centros universitarios de la UBA dentro de las cárceles de Devoto y Ezeiza, quienes provenían de distintas carreras y facultades de la universidad. Tal como sugiere Guber (2016) para esta etapa de la investigación, las entrevistas antropológicas admitieron distintos niveles de directividad, si bien se mantuvo la apertura de sentidos a nuevos emergentes, se hizo dentro del marco fijado a partir de la información recabada en las observaciones participantes con el fin de profundizar sobre las emociones y decisiones frente a personas que cometieron femicidios y abusos sexuales. A su vez se ha recurrido al análisis bibliográfico y de documentos del Programa UBA XXII.

En cuanto a los resguardos éticos, se han modificado los nombres de todas las personas mencionadas, tanto docentes como personas privadas de su libertad. En el relato de las docentes se mencionan presos de alta notoriedad en la Argentina, pero a pedido de ellas sus identidades también han sido resguardadas.

3 Entendemos la noción de “raza” desde la perspectiva decolonial, en tanto marca que se lleva en la piel y que remite a una historia de dominación y distribución desigual del poder (SEGATO, 2007).

## Las emociones en el análisis antropológico

El interés por incorporar las emociones al análisis antropológico es anterior al surgimiento de la Antropología de las Emociones como campo específico de estudio. Esto lo podemos observar en los trabajos de Marcel Mauss (1921), Ruth Benedict (1934), Bronislaw Malinowski (1991), Gregory Bateson (1990), entre otros/as. Este último, reconoce la existencia de dos *ethos* diferenciales, uno masculino y uno femenino. En su trabajo, si bien no se aborda desde una perspectiva de género, podemos observar la presencia de distintos tonos emocionales en la vida de los/as *latmul* dependiendo del sexo/género de sus miembros.

Para este trabajo retomamos esta premisa para pensar el tono emocional en la vida cotidiana de las docentes mujeres estrechamente relacionado con la impronta actual del movimiento por los derechos de las mujeres. Movimiento que tiene por protagonistas y que ha convocado mucho más a las mujeres que a varones (BONINO, 2004).

Sirimarco (2010), al analizar la agencia policial sostiene la existencia de una comunidad emocional y de un saber emocional legítimo que dicha comunidad enseña a sus miembros “(...) funciona dando origen a una nueva forma de subjetividad, a un cierto orden de verdad, que confiere sentido y razón a la propia visión del mundo” (SIRIMARCO, 2010, p.137). Por ende examinaremos los sentidos que toman las emociones de las docentes mujeres, intentando indagar respecto del “orden de verdad” en torno al trabajo con personas que cometieron los delitos mencionados y su relación con un saber emocional legítimo o una comunidad emotiva o moral (PITA, 2010)

## Femicidio y violación: delitos con “marca de género”

Partimos de comprender que las emociones no están sujetas únicamente a la personalidad, subjetividad e individualidad de quien las siente, sino que las mismas son parte de una matriz cultural y están atravesadas por el contexto en el que se despliegan. Es por esto que debemos conocer estas emociones, considerando algunas particularidades del contexto social y cultural actual en relación a la valoración diferencial de los delitos de femicidios y de abuso sexual.

En los últimos años, a raíz de los terribles asesinatos de mujeres acontecidos en Ciudad Juárez (México), visibilizados a comienzos de este milenio y a la lucha de diversos colectivos feministas, distintos países latinoamericanos comenzaron a incorporar en sus códigos penales un tipo de delito particular, anteriormente ocultado: el femicidio o feminicidio<sup>4</sup>. A comienzos de los años 90’ Jane Caputi y Diana Russell (1992), entre otras autoras, comenzaron a problematizar las muertes de mujeres a mano de varones, alegando que las mismas estaban dotadas de

4 Si bien para algunos/as autores/as (ver LAGARDE 2005 y RUSSEL, 2005) existen diferencias entre los conceptos de femicidio y feminicidio, en este trabajo serán utilizados de manera indistinta.

una particularidad que las distinguía de otras muertes: la marca de género. Ya que: “[...] En todos estos crímenes existe un código de sadismo con las mujeres: tanto en vida como luego de su muerte, son víctimas de un ensañamiento horroroso con sus cuerpos a través de su desfiguración y el intento por desaparecerlos”. (BIRGIN, 2005, p. 125).

En 2012 se realizó una reforma al Código Penal en la Argentina en la que se incluyó la violencia y odio de género –en tanto femicidio- como “agravante” de un homicidio. Y el 3 de junio de 2015 se llevó adelante la primer movilización “Ni una menos” contra los femicidios a partir de la conmoción de la sociedad por el asesinato de una adolescente. Esta movilización se extendió por América Latina y se reiteró en los siguientes años. Es decir que en los últimos años tanto la academia como las organizaciones feministas y el poder legislativo confluyeron en un posicionamiento contra estos delitos.

Si bien el delito de femicidio, entendido tal como lo mencionamos y no como crimen pasional –como anteriormente se lo consideraba o aún se lo considera en otros contextos (JIMENO, 2004)- es un fenómeno novedoso y actual, el delito de abuso sexual no lo es tanto. En la actualidad nuestro código penal ha ampliado las figuras criminales en lo que respecta a los delitos sexuales, pero la imagen del violador, en particular del violador cruento (SEGATO, 2010) ha existido en los distintos periodos de nuestra sociedad. La violación puede ser entendida como “el uso y abuso del cuerpo del otro, sin que éste participe con intención o voluntad comparables” (SEGATO, 2010, p. 22).

El delito de violación tiene una fuerte marca de género por su relación con la tensión entre el “estatus” y el “contrato” de las mujeres en nuestra sociedad (PATEMAN, 1988). Por contrato –por norma y ley- hemos adquirido la igualdad con los varones pero no sucede lo mismo en términos de estatus.

Segato (2010) ha realizado una exhaustiva investigación con hombres que cometieron violaciones en una cárcel de Brasilia y ha identificado en sus discursos una triple referencia a ese delito: 1) como castigo o venganza contra una mujer genérica que salió de su posición subordinada, 2) como agresión contra otro hombre genérico a quien desafía en su poder y “patrimonio” y 3) como demostración de fuerza ante una comunidad de pares para ser parte o preservar su lugar en la misma.

Es notable entonces que estos delitos tienen una estrecha vinculación con el sistema social de género y las relaciones desiguales de estatus entre varones y mujeres. Esta relación es más evidente que nunca para la población general debido a la masiva movilización de organizaciones por los derechos de las mujeres a nivel nacional e internacional.

## Emociones y decisiones de docentes mujeres respecto de trabajar con varones que cometieron violaciones y/o femicidios dentro del Programa UBA XXII

El programa UBAXXII en el artículo 1° de la Ratificación del Convenio firmado por la UBA con el SPF (CS N° 63/1986) se indica que los internos alojados en las unidades del SPF podrán iniciar o completar sus estudios “*sin ningún tipo de discriminación*”<sup>5</sup>. Este programa funciona en distintas unidades carcelarias federales, y la población con la que trabaja es mayoritariamente masculina<sup>6</sup>. A su vez, a partir de lo observado en el campo y de la información suministrada por las entrevistadas nos encontramos con más docentes mujeres que varones. Sabemos también, que –más allá del contexto carcelario analizado– la docencia es una profesión altamente feminizada dentro de la división sexual del trabajo/saber (MOLINA, 2000; ARANDA, 2016; AUTORA y HEREDIA, 2017).

El interrogante que se aborda en este artículo, emerge a partir de una reunión de uno de los equipos de docentes de la UBA que trabaja en cárceles a la que fui invitada a participar. La reunión se llevaba a cabo en una amplia aula de una facultad. Había un total de 20 personas, 3 eran varones –uno de ellos el coordinador– y 17 mujeres (Registro de campo, 22-09-17). Si bien la reunión se circunscribía a otras temáticas, en un momento en el que se esperaba la llegada de una expositora invitada demorada, la docente Paula pidió la palabra y comentó que ella quería hablar del “*tema género*”, dado que había surgido algo en la unidad en la que da clases, donde se encuentran privados de su libertad Mansini y Pérez. Los mencionados son dos personas cuyos delitos cobraron una alta notoriedad en los medios de comunicación. Mansini fue acusado de haber intentado abusar sexualmente de una chica de 16 años, haberla asesinado y tirado en una bolsa de basura. Pérez es un popular artista con dos causas, una por un incidente en uno de sus eventos que derivó en la muerte de casi 200 personas y otra por haber asesinado a su pareja prendiéndola fuego. Paula comentó, con un gesto serio, que una profesora, compañera de esa unidad, al reconocerlos había dicho que no quería tenerlos en su clase y que eso le despertó a ella esa inquietud de qué hacer frente a una situación así. El resto de los/as participantes estábamos atentos/as a Paula y el coordinador comenzó a abordar este tema afirmando que era algo que se tenía que hablar pero casi inmediatamente llegó la invitada y se prosiguió con su exposición. Luego del encuentro me acerqué a esa docente para que pudiera contarme un poco más de lo que había planteado, y me dijo que era algo que había surgido entre las docentes hablando en el transporte que las traía de regreso de la cárcel.

5 En el 2013 se aprueba el “Reglamento del Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal (Programa UBA XXII)” cuyo artículo N° 20 restringe la inscripción a estudiantes e ingresantes que se encuentren condenados y/o procesados por delitos de lesa humanidad, en base a la Resolución N° 5079/12 del Consejo Superior. Destacamos esta resolución de la UBA dado que, si bien no analizaremos estos delitos, las entrevistadas reflexionan y dialogan implícita o explícitamente con esta disposición al pensar sobre cómo actuar con personas que cometieron delitos de femicidios y/o violaciones.

6 Según datos del Servicio Penitenciario Federal de la Nación, la población que se encuentra privada de su libertad en cárceles federales está conformada por un 91,66% de varones. <http://www.spf.gov.ar/www/estadisticas> consultado el 8/6/2018.

Luego de este momento de “apertura” procedí a la etapa de “focalización” (GUBER, 2016). En esta siguiente etapa, me entrevisté en un primer momento con Paula en su casa y fue ella quien luego me puso en contacto con otras docentes del programa UBA XXII.

La situación mencionada presenta el “tema género” como un interrogante para el cual no hay una respuesta predeterminada respecto de cómo sentirse y/o cómo actuar. María Pita sostiene que en las narraciones existe una potencia capaz de generar comunidades emotivas:

[...] ello así porque inciden, tanto en las formas en que los sujetos sienten, confieren sentido a lo que sienten, y actúan, como en las formas en que estos se vinculan con el mundo. De este modo, lo emocional da lugar a la emergencia del individuo qua sujeto situado, un sujeto que es capaz de poner en juego maneras de ser y actuar en contexto (o de ser actuando). (PITA, 2010, P. 80).

Fernanda es una joven científica que se encuentra realizando un doctorado con una beca de financiamiento, comenzó a dar clases dentro del programa UBA XXII a comienzos del 2016 y pertenece a un equipo distinto al de Paula. Nos encontramos en una confitería cerca de su casa por la zona norte de la CABA. En uno de los penales Fernanda se encontró con dos personas presas de alta notoriedad, por un lado el artista mencionado anteriormente Pérez y por otro Canale, acusado de haber asesinado a un joven varón militante político. Durante la entrevista, Fernanda me cuenta cómo estos encuentros la enfrentaron con distintas emociones ya que ambos delitos la interpelaron emocionalmente pero no actuó de la misma manera con ambos. Si bien Canale no cometió ningún femicidio, este es el caso con el cual Fernanda contrasta sus emociones y decisiones frente a Pérez quien sí lo hizo. Su relato, nos permite reconstruir los tres sentidos de la emoción a los que haremos referencia en este trabajo y a las decisiones que estas emociones las llevaron a tomar.

“Con Canale se me generó una contradicción muy grande, (...) preguntándome a mí si yo podría darle clases a él, y mismo una pregunta de uno de los internos que me preguntó, ¿Por qué a él no y a otros sí sabiendo el delito que habían cometido?, ¿Por qué a otras personas que sí mataron podía tenerlos adentro del aula y a él no? y yo le conté un poco de lo que yo pensaba de eso, mi ideología que quizás a veces uno tiene que sacar del aula, pero se la lleva siempre y me parece que hay cosas que uno no puede controlar y sobre todo esto que hablábamos antes de los sentimientos, de lo que le pasa a uno, del cuerpo de... nada... del recorrido digamos... no así me paso con Ernesto Pérez, con él generé un vínculo, como muy lindo la verdad, a pesar de que yo sabía el delito que había cometido, quizás el caso de C. (menciona

*el nombre del local donde ocurrió el incidente*) se me puso frente al homicidio de Mara Alem. Entonces bueno, se fue llevando como desde otro lado. Pero también, son cosas que uno no puede explicar, me han preguntado muchas veces... ¿Por qué sí me podía vincular con Ernesto de una forma como muy amena sabiendo lo de Mara Alem? Por ejemplo... y algo que me paso en particular con eso, fue que yo me recibí y cumplí años el mismo día en el segundo cuatrimestre del 2016 y con este vínculo que habíamos generado, él al otro día que yo iba a clases me regalo un CD de N. (*menciona el nombre de su banda*) firmado, para... nada... felicitándome y no sé qué, y fue el mismo de las marchas del “Ni una Menos”. Y yo me fui con su regalo en la mochila (*se pone mas seria*) y salí directamente de la camioneta del penal, me baje y me tomé el subte y por mucho tiempo me peso muuucho esa mochila en la marcha (...) lo primero que pensaba es ¿Qué ocurriría si en este momento me cruzo a la familia de Mara Alem en la marcha, no? o saber que había gente llevando esa bandera y yo estaba haciendo un vínculo con esa persona, y de hecho me estaba regalando un obsequio por mi cumpleaños o lo que fuera, no importa eso es anecdótico... entonces el primer recuerdo que tengo al ingresar a la plaza es eso, ¿Qué pasa con esta bandera? ¿Cómo llevarla, cómo atravesarla y que no me sea contradictorio en todo, en mi vida? y que no me pesara... para siempre esa mochila... primero me sentí como un poco hipócrita... de estar en la plaza... con eso... En un momento pensé en tirar el CD (...)” (FERNANDA, 2017).

Por un lado podemos observar como el encuentro con estas dos personas, Canale y Pérez, despiertan sentimientos y emociones que atraviesan a Fernanda de tal manera que ella considera que debe tomar alguna decisión a partir de lo que siente. Las emociones que le generan trabajar con Pérez se vuelven más complejas. Por un lado, ella menciona (para ambos casos) un sentido ético vinculado a la pregunta sobre las valoraciones diferenciales entre las personas que cometieron delitos. A su vez menciona en el caso de Pérez que asesinó a su pareja, el sentido ideológico de lo que denomina “*la bandera*” que ella lleva del “*Ni una menos*” que se superpone con el sentido afectivo-vincular de la relación “*muy linda*” que logró establecer con él. Estos tres sentidos resignificados de lo emocional que le genera trabajar con Pérez la llevan a hacerse preguntas respecto de sí misma, sobre cómo puede ella experimentar todas estas aparentes contradicciones en simultáneo. Además de interrogarse a sí misma, considera la necesidad de tomar una decisión, aunque sea simbólica como “*tirar el CD*” porque en su mochila “*pesa muuucho*”. Zenobi (2007) retoma a Gluckman (1972) para dar cuenta del “*dilema moral*” que enfrentan las personas que son empujadas en direcciones contrarias por reglas sociales que consideran igualmente importantes. Es decir, ¿Cómo se puede sentir afecto por una persona que mato a su pareja al mismo tiempo que se participa de una movilización en contra de los femicidios?

Este primer relato nos permite adentrarnos en los siguientes apartados respecto de los sentidos de las emociones.

*El sentido Ético: “¿Quiénes somos para juzgar eso?”*

Alain Badiou identifica para nuestra sociedad actual occidental la persistencia de una “ideología ética” como un retorno difuso a Kant y a la ética del juicio, es decir “(...) una vaga regulación de nuestro comentario sobre las situaciones históricas (ética de los derechos del hombre), las situaciones técnico-científicas (ética de lo viviente, bio-ética), las situaciones sociales (ética del ser-en-conjunto), las situaciones referidas a los medios (ética de la comunicación), etc.” (BADIOU, 1994, p. 2) En su ensayo, Badiou retoma a Athusser, Lacan y Foucault, para realizar una fuerte crítica a la “doctrina ética” actual que comprende legislación consensual concerniente a los seres humanos en general, a sus necesidades, su vida, su muerte y a la “delimitación evidente y universal de lo que es el mal, de lo que no conviene a la esencia humana.” (BADIOU, 1994, p. 5). El autor encuentra en este “retorno a la ética” la imposición de una generalidad abstracta que impide pensar la singularidad de las situaciones. A su vez reconoce las fuertes raíces moralistas, conservadoras y religiosas de esta ética.

Causarle la muerte a otra persona es uno de los delitos de mayor gravedad para la mayoría de las personas, pero el contexto, la forma, las motivaciones, las víctimas, entre otras variables, modifican la valoración ética del delito:

“[...] en general esa gente (que cometieron delitos de robos, venta de drogas o secuestros) de alguna manera necesita ganar plata y está intentando ganar plata... y un violador es una persona que se sintió en una situación de poder abusando de una persona, que porque cree que tiene derecho hacerlo y el rol o el motivo por el cual hace eso siempre va a ser muy distinto del que surge de la necesidad, de alguna manera o de la ambición quizás si querés, [...] tienen motivos distintos y una persona que hace eso... Para mí no se... No tengo ganas de hablarle, no tengo ganas de estar cerca”. (GIMENA, 2017).

Gimena es también una joven científica en formación doctoral, me recibe en el laboratorio donde trabaja en la UBA. Una vez en su pequeña oficina dentro del laboratorio comienza a contarme sobre su experiencia como docente. A lo largo de nuestra conversación llama la atención que utilice los términos: “*los chorros*”, “*los que venden droga*” y “*los violadores*”.

En este sentido, Gimena identifica que algunas personas cometen delitos y la cataloga de acuerdo a los mismos. Aunque no aprueba el delito corre la vara ética entre el bien y el mal, permitiendo comprender y/o complejizar la realidad social

dando cuenta de las necesidades que atraviesan algunas personas, otras entrevistadas harán referencia al “sistema” que expulsa y discrimina, al “capitalismo” que promueve estas prácticas e incluso criticaran el sistema carcelario. Ahora bien, la vara se ha corrido para diferenciar ya no a las personas que cometen delitos de las que no lo hacen sino para diferenciar a las personas que cometen un tipo de delito respecto de otros. “[...] prendés la tele y hubo un asalto, hubo un tiroteo y alguien mato a...[...] bueno vos escuchas eso y después escuchas que un tipo mató y violó y no te da lo mismo, y no es porque una vida valga más que la otra, porque ¿quiénes somos para juzgar eso? porque no te choca de la misma forma.” (PAULA, 2017).

Paula, la docente quien solicito hablar del “tema género” en la reunión en la universidad, me recibió en su casa. Cuando comenzó a ir a la cárcel sintió nervios pero luego lo fue naturalizando.

En el fragmento de entrevista citado nos encontramos con una situación recurrente, las entrevistadas realizan un juicio de valor respecto de las personas que cometen delitos como el femicidio y la violación, pero esto les supone un conflicto dado que a la vez consideran que no son ellas quienes deben juzgar, en ocasiones refiriendo no ser ni la justicia humana ni la “divina”.

En este sentido, las entrevistadas mencionan que su lugar en dicho contexto no es el de juezas y aparece fuertemente la ideología “ética” en tanto proclama universal del derecho a la educación del sujeto abstracto. Esta ética supone la existencia de un derecho natural o espiritual, que se tiene tan solo por ser parte de la especie humana. En esta línea, supone un conflicto para las entrevistadas la valoración ética diferencial de las personas que cometieron delitos con la proclama ética de la educación como derecho para todos/as. Este conflicto lo expresa Fernanda cuando antes de comenzar el cuatrimestre se entera que está en la lista de alumnos Manzini:

“Por lo que me contaron, nunca bajó (a las clases), pero también me preguntaba yo ¿qué hubiese ocurrido si me lo hubiese cruzado? y ¿por qué yo a veces me pongo a juzgar esto? esto que te decía, no sé si lo puedo tener a Canale adentro de un aula, no me lo puedo cruzar a Manzini en un pasillo o adentro de un aula, porque había pedido explícitamente que si eso sucediera que no quería eso.... y me preguntaba ¿qué poder tengo yo de decidir sobre esas cosas? si ya la ley, entre un montón de comillas, habían decidido que había cometido un delito, y yo estaba yendo justamente a ese espacio... pero bueno... esas son preguntas que me hago y quedan abiertas y que no las voy a saber...” (FERNANDA, 2017).

Cuando Fernanda dice “...yo estaba yendo justamente a ese espacio” está reconociendo la tensión entre su valoración ética de los delitos, con la ética del

derecho a la educación, y como veremos a continuación con su ideología, dado que la mayoría de las entrevistadas han dado cuenta de su tarea desde un lugar de compromiso político-social ya sea de manera explícita o implícita.

Cabe destacar que la UBA ha resuelto negarle el derecho a la educación superior a personas procesadas y/o condenadas por delitos de lesa humanidad. Las entrevistadas han manifestado sentir el “alivio” de no tener que ser ellas quienes resuelvan la conflictiva situación de tener que darles clases a estas personas, debido a que no sabrían qué hacer. Al respecto de esta resolución tomada por el programa UBAXXII una de las entrevistadas manifiesta cierto interrogante:

“[...] pero también es loco, porque es un debate que cada tanto tenemos con una amiga, de ¿qué hay que hacer? No sé, el derecho de la educación es verdad que es universal y que de eso se agarran para hacer UBAXXII en la cárcel, y empezar a ponerle “peros” a ese derecho, también me cuesta, porque por algo está, y lo que está también es la justicia que en un mundo ideal tendría que andar, tampoco sé si está bien que exista la cárcel, como que es todo un quilombo, entonces no sé.” (GIMENA, 2017).

Las emociones que sienten las docentes cuando se enfrentan a la posibilidad de tener que darles clases a personas que cometieron delitos de femicidios y/o violaciones tienen entonces un fuerte sentido ético. Para ellas, los delitos que llevan la marca de género son valorados diferencialmente de aquellos que persiguen la apropiación de bienes materiales y económicos aunque conlleven la muerte o daño severo de sus víctimas. A su vez las docentes refieren cuestionarse el hecho de ser ellas quienes juzgan estos delitos dado que sostienen la ética de la educación como un derecho universal del sujeto humano abstracto.

### *El sentido político-ideológico: “¿Qué pasa con esta bandera? ¿Cómo llevarla?”*

Además del sentido ético, aparece en las emociones un sentido político-ideológico, que también supone una guía de comportamiento pero dentro de un sistema más complejo que “(...) no solo consiste en conocimientos y creencias sino también en opiniones y actitudes. O, más aun, deberíamos decir que es un particular sistema de actitudes, en el cual el conocimiento, las creencias y las opiniones están organizadas.” (VAN DIJK, 1980, p. 39).

Para Althusser (1988) la ideología no pertenece únicamente al campo de las ideas sino que tiene existencia materia. La tesis central del autor, al respecto de la ideología, es que la misma interpela a los individuos como sujetos. En un doble juego en el cual la ideología constituye a los individuos en sujetos, y los sujetos constituyen la ideología, “(...) de tal modo que “recluta” sujetos entre los individu-

os (los recluta a todos), o "transforma" a los individuos en sujetos (los transforma a todos) por medio de esta operación muy precisa que llamamos *interpelación* (...)" (ALTHUSSER, 1988, p. 30).

Lo que es aún más interesante a los fines de este trabajo, es la representación ideológica de la ideología en las entrevistadas. Se observa el sentido ideológico en sus emociones, a partir de la reflexión en torno a sus sentimientos y acciones de acuerdo a la representación que hacen de su aparato ideológico: "[...] si no hace lo que debería hacer en función de lo que cree, hace entonces otra cosa, lo cual -siempre en función del mismo esquema idealista- da a entender que tiene otras ideas que las que proclama y que actúa según esas otras ideas, como hombre "inconsecuente" ("nadie es malvado voluntariamente"), cínico, o perverso". (ALTHUSSER, 1988, p. 26).

Como vimos al comienzo Fernanda, participa de la movilización "*Ni una menos*" que se "desprende" de un aparato ideológico que podríamos denominar feminista o de derechos de las mujeres. Ella, al analizar su compromiso con este aparato ideológico y el hecho de llevar el regalo de un femicida en la mochila a la movilización, se siente inconsecuente y le resulta difícil comprender su accionar y su sentir, pareciera que tal como dice Althusser "*eso no está bien*". Esto la llevó a preguntarse "*¿Qué pasa con esta bandera? ¿Cómo llevarla, cómo atravesarla y que no me sea contradictorio en todo, en mi vida?*" (FERNANDA, 2017).

Algo similar le ocurre a Paula quien comenta que durante las clases se olvida que está en una cárcel, pero que al salir se le aparecen estas emociones:

"el problema viene después, cuando cruzaba la reja para afuera y decía... ah para... mañana voy a la marcha de "*Ni una menos*" y hace un rato estaba tomando mate con Pérez (*baja la voz, mira para abajo,*) ¿entendés? cagándome de risa... y... me empecé a cuestionar a mí misma, ¿dónde está mi límite? ¿Cuál es mi ética? ¿Qué estoy haciendo? eh... ¿qué soy? una... soy un desastre..." (PAULA, 2017).

Como podemos observar, Paula y Fernanda manifiestan que su accionar no coincide con el aparato ideológico que sostiene el "*Ni una menos*". Si la ideología constituye a los individuos en sujetos, tal como dice Althusser, y los interpela en tanto sujetos, cuando las acciones no son "coherentes" con la ideología, las entrevistadas se cuestionan a sí mismas (como sujetos) y aparece la pregunta de Paula "*¿qué soy?*".

Para sumar complejidad, aparece en su discurso también la idea de que la educación es un derecho universal, este se "desprende" del aparato ideológico de los derechos universales y se materializa en las prácticas concretas como es el hecho de ir a una cárcel a dar clases. A su vez manifiestan la idea de que la educación es una herramienta para la transformación social.

“Y yo trato de eso... de pensar... el aula no se puede perder a pesar de todo lo que ocurre, por eso me es muy contradictorio decir “ni este, ni este quiero que estén en el aula” porque creo que el aula es una herramienta de transformación... pero bueno... a veces uno no puede manejar eso, y es algo que me... me... (se pone más seria) *shokeo* saber que yo no podía tener dos personas adentro de un aula.” (FERNANDA, 2017).

Es importante destacar que la ideología esta en estrecha relación con el contexto y que la misma es constitutiva de los sujetos, en tanto sujetos históricos en un contexto determinado, “(...) las ideologías se adquieren y se cambian, de manera característica, dentro de contextos sociales.” (VAN DIJK, 1980, p. 37). Es decir, no siempre existió la concepción de derechos universales, como tampoco de derechos de las mujeres:

“Y también como mujeres docentes, tenemos que hacernos cargo de una cuestión de época, una coyuntura actual que está muy latente todo esto que está pasando, con el “Ni una menos”, que nos estamos planteando cosas que ya dábamos por naturalizadas, no porque estuviesen bien, hay un fervor que esta bueno aprovecharlo, y empecemos a replantearnos cosas que tal vez antes no... o que sí, pero tal vez no podías debatirlo tan abiertamente (...)”. (Paula, 2017).

El sentido ideológico de las emociones que atraviesan las docentes dialoga con la valoración ética de los delitos pero también con la forma en la que se relacionan con las personas particulares como veremos a continuación.

*El sentido afectivo-vincular: “¿Por qué no me cae mal este tipo? ¿Por qué le voy a dar clase y sonrío?”*

El último elemento que compone las emociones que surgen del encuentro con la posibilidad de darle clases a feminicidas y/o violadores es el del vínculo afectivo personal. Si bien la docencia se vincula con la transmisión de conocimientos, la misma implica necesariamente una relación social entre los/as profesores/as y sus alumnos/as (VÁZQUEZ Y ESCÁMEZ, 2010).

Las docentes entrevistadas cuentan que ellas han establecido vínculos afectivos con sus estudiantes, mencionan que comparten conversaciones antes o después de clases, toman mate, debaten sobre temas diversos e inclusive reciben regalos y cartas de algunos alumnos.

Paula cuenta que hacía varios meses le daba clases a un hombre con quien tenía una buena relación, a quien ella apreciaba, pero que en un determinado momento su coordinadora le hace una advertencia respecto de él, lo que deriva

en que ella averiguara que tenía una causa en otro país por femicidio:

“(...) y enterarte que esto fue un femicidio y tan cruento y de esta forma, y prófugo, y leer toda la noticia y los detalles es como... ahhh bueno (*hace un gesto como de estar horrorizada*)... ¿yo como lo vuelvo a mirar a este tipo a partir de ahora que yo ya establecí un vínculo? porque esto fue un año después de que le daba clase, (*su rostro se vuelve más serio*) ¿y ahora qué hago? y ahí fue replantearme, ¿y que pasa con otros casos? ¿y qué pasa si hay un violador? ¿y qué pasa si...? ¿Me da lo mismo? ¿y por qué no me da lo mismo darle clase a un violador y si le doy clase tal vez a un tipo que mato por un robo? yo creo que hay algo que se juega que no, no da lo mismo. Pero... ¿qué haces con eso?” (PAULA, 2017).

Las entrevistadas hacen una diferencia entre saber el delito de las personas antes y saberlo después de establecer un vínculo. Como le sucedió a Fernanda con Manzini, al ser un personaje conocido solicitó no tenerlo en sus clases antes de entablar relación alguna. En cambio Paula se enteró un año después de que su estudiante era un femicida prófugo. También comentó una experiencia similar con personas con causas por abuso sexual:

“(...) lo que yo me entere también, por... bueno...una información que hubiese preferido no tener,... es que los hombres mayores que están en esa parte son... (...) están por delitos así como... (*baja levemente el tono de voz*) delito sexual...o de... eh.. Trata de personas... trata de niños... delitos... (*pone cara de espanto*) y ahí fue como uhh ¿por qué tengo que saber esto? .. yo los saludaba... sonreía... también.. Fue un simbronas, yo no... O acepto que estoy aca y trato a todos por igual... emm... o no puedo hacer esto... (*hace una pausa, piensa*) Porque sino, ¿qué? es llegar y a vos te miro con mala cara porque sé esto tuyo, a vos te saludo y a vos no, ¿qué vas a hacer? en una situación de aula este que está condenado porque secuestro... si... pero vos porque mataste a este otro no... ¿Cómo pones el límite después? ¿Cuál es el parámetro?” (PAULA, 2017).

En ocasiones aparece el sentido vincular en términos positivos como es el de haber entablado una buena relación, pero también puede manifestarse de manera negativa como es cuando la persona privada de su libertad atemoriza a las profesoras:

“Quizás, igual en lo que sí es más que nada una violación, sobre todo... como que un chabón (*un profesor varón*) quizás en esa situación estando con un violador no teme que lo violen a él, yo sí tengo miedo que eso me pase, por ahí eso sí seguro que haga que yo me pare distinto al dar una clase, sabiendo que me puede pasar más a mi... más allá de juzgar o no juzgar lo que haya hecho... como un poco de

temor extra.” (ANA, 2017).

Quien hace referencia al temor es Ana, otra joven docente con quien me encuentro en un bar a la vuelta de la facultad donde se encuentra el instituto de investigación donde trabaja. Lo primero que le llamó la atención al trabajar en una cárcel, fue que para ir al baño tenía que pedirle a los coordinadores (también personas privadas de su libertad) que la acompañaran del aula al baño. Como no quería hacer esto, pero también le daba miedo ir sola, los primeros días se aguantaba las ganas de hacer pis hasta que luego de un tiempo se animó a manejarse sola. A raíz del temor que sentía, o la incomodidad frente a algunas insinuaciones “románticas” de algunos presos optó por cambiar su vestimenta, comenzó a usar ropa holgada, remeras que le taparan “el culo” (sic) y llevar el pelo atado. Entre risas y un poco avergonzada me contó que también opto por mentirles y decir que “tenía novio” para evitar que siguieran las insinuaciones. Partiendo de esta incomodidad frente a las insinuaciones de los estudiantes, podemos resignificar el temor al que alude Ana respecto de tener estudiantes que hubiesen cometido violaciones, por eso habla de temor “extra”, como un plus de temor por ser mujer.

Temor, cariño, ideologías y ética se imbrican, superponen, complementan y contradicen dando forma a las emociones que sienten las docentes ante la experiencia real o supuesta de encontrarse con violadores y/o feminicidas en sus clases. Las mismas manifiestan que tienen la necesidad de tomar algún tipo de decisión respecto de esto que les pasa. A continuación haremos mención de algunas y como las mismas generan en las docentes cuestionamientos sobre sí mismas.

### **Las decisiones frente a las emociones y los cuestionamientos personales**

Las entrevistadas han referido en mayor o menor medida a los delitos de sus estudiantes en muchas ocasiones con humor o considerándolos víctimas del sistema que criminaliza la pobreza. Pero al abordar los delitos de abuso sexual, feminicidios y lesa humanidad su tono cambia. Comienza a aparecer en sus narraciones la necesidad de tomar una decisión frente a dos cuestiones, 1) la valoración diferencial que ellas hacen y 2) las personas que cometieron esos delitos.

Como ellas son conscientes que conocer los delitos de sus alumnos las puede afectar, la primera decisión que todas han mencionado tomar es la de no conocerlos: “(...) si cometiste feminicidio, también si mataste a alguien, pero por ahí me toca más... yo no sé si te quiero dar algo bueno en la vida a vos... que también es fuerte... por eso me parece que yo no quería saber que habían hecho ellos, porque me parece que es, me era bastante imposible no juzgar (*se ríe*).” (ANA, 2017).

La posibilidad de “no saber” es acotada por diversos motivos, entre ellos que en ocasiones los internos son conocidos por los medios de comunicación, como los casos de Canale, Peréz y Manzini aquí mencionados:

“(…) yo al principio ingrese no queriendo saber los delitos, pero hay muchos que los reconoces desde afuera, de haberlos visto en la televisión, o escuchado por radio, y después de lo cotidiano o del hablar uno empieza a intuir según... la pena y la causa y los años que tienen adentro... o algunos te cuentan directamente, pero no es algo que yo al principio quería saber, pero si los reconoces de afuera sabes.

- ¿Y por qué no querías saber?

Primero porque entré... queriendo que todos tuvieran... tratando de ser yo lo más... parcial posible con todo el alumnado... porque capaz cuando uno sabe el delito de la otra persona no sabes cómo vas a reaccionar en cuanto al trato o lo cotidiano o al día a día.” (FERNANDA, 2017).

Por último, esta decisión de “no saber” es interrumpida por una de las docentes que ante una advertencia de su coordinadora toma la decisión contraria, “sí saber”:

c“(…) con un caso particular de un estudiante que yo ya tenía hace un año y después de un año por un error de la coordinadora de allá, (...) no sé si un error... o tal vez una forma que no fue la mejor, me termina dando cierta advertencia de cuidado, (...) si a vos te advierten de tener cuidado, bueno, ¿qué pasa? (...) y hasta que al final hice una cosa que nunca hago con un estudiante, me acuerdo que se lo conté después a P. (*nombre de otro coordinador*) casi llorando, (pone tono de voz lloroso burlona) “tuve que *googlear* al estudiante, yo no quería”...me dijo “bueno sos un humano”. (Paula, 2017).

Como vemos, hasta ahora la primera decisión es la de no saber la cual se ve interrumpida por diversos motivos, esto lleva a las docentes al siguiente interrogante: qué hacer cuando ya saben los delitos que cometieron sus posibles estudiantes. Luego de esta búsqueda por internet que realizó Paula, se enteró del crimen de su alumno, vio “*imágenes horribles*” y supo que se estaba pidiendo la pena de muerte en el país de origen del prófugo, esto la llevo a reflexionar: “(*hay que*) hacerse cargo de que uno puede tratar de tomar cierta postura, yo no me meto no quiero saber, pero después cuando esa olla se destapa algo tenés que hacer con eso.” (PAULA, 2017).

Tal como indica Paula, las docentes “*una vez destapada la olla*”, es decir, una vez informadas, se han visto con la necesidad de tomar alguna decisión al respecto, “*algo tenés que hacer*”.

Ana y Gimena no se encontraron en la situación concreta de saber que alguno de sus alumnos había cometido delitos como femicidios y/o violaciones, pero es una posibilidad que tienen presente y han pensado qué harían ante una situación hipotética, “la presentación de situaciones hipotéticas puede permitir imaginar

otras respuestas y puntos de enunciación que atañen a la valoración de la situación real.” (SPRADLEY, 1979 en GUBER, 2016, p. 84):

“¿Nunca pensaste si te pasara esto de pedir que esa persona (*femicida y/o violador*) no fuera a tu clase? De hecho si lo pensé, y decía como... si me llego a enterar, no me gustaría bajo ningún concepto y medio lo pensaba... pero después es fácil decirlo, pero después ahí no sé, me doy el *changüi* de pensar que no sé si lo hubiese hecho.” (ANA, 15/12/2017).

Ana se da el “*changüi*”, es decir la oportunidad de creer que ella a pesar de sentirse incomoda no pediría que saquen al alumno de su clase. Pareciera en esta frase que lo que ella considera correcto es aceptar a un *femicida y/o violador* como alumno a pesar de su incomodidad. La oportunidad se la da a ella misma. Algo similar ocurre con Gimena cuando piensa qué haría ante esta situación hipotética: “(...) no lo echaría de la clase, porque eso también me costaría mucho pero no lo trataría igual que a los demás (...) lo ayudaría menos, lo trataría con menos onda, tendría menos ganas de ver lo que hace... de enseñarle...” (GIMENA, 2017).

Para ambas entrevistadas, solicitar que los *femicidas y/o violadores* no estén en su clase no es algo correcto, aunque esto les implique a ellas una incomodidad. Como observamos en las distintas citas ninguna quiere darles “*algo bueno*” a estas personas.

Por otro lado, como ya hemos mencionado Fernanda tomó la decisión de solicitarle a su coordinadora que Manzini y Canale no estuvieran en su lista de alumnos. Finalmente Paula concluye que no es ella quien tiene que tomar esa decisión pero admite que es un debate que deben darse, y decide que ella puede ir a dar clases más allá del delito de sus alumnos:

“(...) uno puede tomar la decisión igual de dar clases, partiendo de la base que la educación es para todos, independientemente del caso y que no se vuelva tabú, no negar que eso no te choca, me parece que la clave está ahí, decir: yo voy, doy una clase y sé que esta persona hizo tal delito, de abuso, o tal delito sexual, pero puedo salir de ahí, y creo que eso está bueno que tenemos en el programa, con el equipo, de poder hacer esta especie de catarsis, o de comentar o de acompañarse, o de preguntarse entre todos, ¿qué hacemos con esto?... pero no sé cuál es la... si tuviese que tomar una decisión, no se cual sería, si dependiese de mí, ¿no? (*se ríe*)”.

(PAULA, 2017).

Nos encontramos entonces con una serie de decisiones diversas con el punto en común de que todas se experimentan de manera conflictuada y todas las entrevistadas hacen un viraje hacia sí mismas. De problematizar y juzgar a personas

que cometieron delitos con marca de género, a ponerse a sí mismas bajo la lupa. En sus discursos se deja entrever cierta culpa por haber tomado una decisión o por sentirse incómodas en su trabajo. E inclusive, como veremos a continuación, por sentirse cómodas en tales circunstancias: “[...] Entonces me di cuenta que a mí lo que me empezaba hacer ruido a mí misma... no sé cómo explicarte... como conmigo misma, lo que me empezó a molestar es: ¿por qué no me cae mal este tipo? ¿Por qué le voy a dar clase y sonrió? ... (Se queda mirando al piso pensando seria)” (PAULA, 2017).

## Algunas conclusiones y reflexiones finales

A partir de este trabajo de indagación nos aproximamos a algunas conclusiones y reflexiones. En primer lugar el análisis de las emociones nos ha permitido hacer más inteligibles las relaciones de género que se dan al interior del contexto carcelario como así también de las acciones e intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo. En este sentido, es

(...) la emoción –ya sea sentida, ya sea narrada– la que constituye individuos en sujetos, al jugar un rol central en la formación de la identidad del actor en su vinculación con un mundo social. Lo emocional deviene así una modalidad de acción simbólica, al vehicular –mediante narrativas que explican y nos explican– una cierta manera de ser y actuar en contexto. (SIRIMARCO, 2010, p. 137).

Las entrevistadas dudan, se inquietan y problematizan lo que sienten y deciden cuando se enfrentan a la posibilidad (real o hipotética) de darle clases a violadores y/o feminicidas. Partimos de la pregunta sobre el “saber emocional legítimo” para estos casos. Identificamos al menos dos premisas compartidas: “no se debe sentir afecto por un feminicida y/o violador” y a la vez “no se debe sentir rechazo por un estudiante”, estas se constituyen en contradicciones que las atraviesan en su doble condición de docentes y mujeres. Por ende, cuando las emociones y/o decisiones interfieren con estos mandatos, aparece en las docentes un sentir común: la culpa.

Esta culpa lleva a las docentes a centrarse en sí mismas individualmente para interrogarse por sus emociones y decisiones. De esta manera, la culpa parece ser la emoción que les permite transitar estas contradicciones mencionadas de una manera sino ideal, por lo menos aceptable, de modo tal que no desestabilice por completo sus sentidos éticos, ideológicos y afectivos. En pocas palabras, es más legítimo como docente del programa UBA XXII rechazar a un estudiante siempre y cuando se sienta un poco de culpa y no una convicción total al hacerlo (como la de los familiares de Ana que no quieren que ella de clases en la cárcel). O a la inversa, como mujer y/o feminista, será posible sentirse parte de las manifesta-

ciones y/o ideologías feministas a la vez que sentir afecto por un feminista y/o violador, siempre y cuando nuevamente, se sienta culpa. Culpa que si bien parecen sentir todas las entrevistadas, es vivida de manera individual.

Por otro lado, podemos destacar que en las entrevistas han comentado que han comenzado a conversar sobre estos temas informalmente en el transporte de regreso a casa, y más formalmente lo ha solicitado Paula en la reunión mencionada. Esto podría suponer, tal como propone Pita (2010) que en las narraciones compartidas de las emociones vivenciadas existe una potencia generadora de comunidad emocional y moral superadora de la culpa como única emoción legítima ante estas situaciones.

Entre los interrogantes que han surgido de este trabajo, aparece la pregunta concerniente a la culpa como saber emocional legítimo sobre estos delitos y cuánto se relaciona con el hecho de que quienes más afectadas se dicen sentir son las mujeres. Es decir, ¿Estos temas no son abordados institucionalmente, o lo son pero en menor medida, ya que las afectadas son principalmente mujeres?, ¿es considerado esto un tema menor?, ¿Cómo experimentan estas situaciones los docentes varones?, ¿Toman las mismas decisiones, sienten la misma culpa?, ¿Qué acciones toma la institución para acompañar a las docentes?, ¿Repercute esto en el acceso a la educación de quienes cometieron estos delitos?

Es sin duda una temática a seguir indagando ya que nos permitirá reflexionar y mejorar las condiciones de intervención de docentes y estudiantes en contexto de encierro. Como así también aportar a la comprensión de las distintas emociones y padecimientos de las mujeres en diversos contextos debido al sistema social de género desigual de nuestra sociedad.

## Referencias

ACHILLI, E. **Investigar en Antropología social**. Rosario: Laborde, 2005.

ALTHUSSER, L. **Ideología y aparatos ideológicos del Estado**. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

ARANDA, N. La participación de las mujeres en la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Rasgos de una feminización en aumento. **Revista Trabajo y Sociedad**, Santiago del Estero, n. 26, p. 285-298, 2016.

AUTORA y HEREDIA, C. ¿Por qué nos proponemos jerarquizar el trabajo social? Reflexiones sobre la profesión desde una perspectiva de género. **Revista Debate Público**, Buenos Aires. En prensa, 2019.

AUTOR/A. Feminización del Trabajo Social: implicancias en la construcción del perfil y la identidad profesional en estudiantes y docentes de la Universidad de

Buenos Aires. **Revista Trabajo y Sociedad**, Santiago del Estero, n. 31, p. 261-284, 2018.

BADIOU, A. La ética: Ensayo sobre la conciencia del mal. Buenos Aires: **Revista Acontecimiento**, n. 8, octubre, 1994.

BATESON, G. **Naven**. Madrid: Júcar Universidad, [1936], 1990.

BENEDICT, R. Anthropology and the Abnormal. **Journal of General Psychology**, v. 10, n. 2. (Traducción de María Guadalupe García y Natalia Cler Pereira), 1934.

BIRGIN, H. Argentina: Ejecución de mujeres y control social. En: **Feminicidio, justicia y derecho**. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados, LIX Legislatura, n. 66, México, D.F. México, noviembre de 2005.

BONINO, L. **Obstáculos y resistencias masculinas al comportamiento igualitario**. Una mirada provisoria a lo intra e intersubjetivo. En: Actes Séminaire International Les hommes en changements: les résistances masculines aux changements dans une perspective d' égalité. Toulouse-France: Univ. Toulouse le Mirail, 2004.

CAPUTI, J. y RUSSELL, D. Femicide, sexist terrorism against women. In: RA

DFORD, J. y D. RUSSEL: **Femicide: the politics of women killing**. New York: Twayne Publishers, 1992.

GLUCKMAN, M. Moral crises: magical and secular solutions. In: GLUCKMAN, M. **The allocation of responsibility**. Manchester: Manchester University Press, 1972.

GUBER, R. **La etnografía: Método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.

HARAWAY, D. **Ciencia, ciborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1991.

Informe sobre situación de personas condenadas por delitos contra la integridad sexual. Unidad Fiscal de Ejecución Penal, Procuración General de la Nación, 2017. Disponible en: <http://www.fiscales.gob.ar/wp-content/uploads/2017/06/Informe-ofensores.pdf>

JIMENO, M. Crimen pasional. **Contribución a una antropología de las emociones**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.

LAGARDE, M. El feminicidio, delito contra la humanidad. En: **Feminicidio, justicia y derecho**. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados, LIX Legislatura, n.

66, México, D.F. México, 2005.

MALINOWSKI, B. **Crimen y costumbre en la sociedad salvaje**. Barcelona: Ariel, 1991.

MAUSS, M. **A expressão obrigatória dos sentimentos**. En: CARDOSO, Oliveira R Mauss de Marcel. San Pablo: Editora Ática, 1921.

MOLINA, Lorente B. Género, profesión y cultura. Una aproximación al estudio de la identidad de los trabajadores sociales. **Revista de Servicios Sociales y Política Social**, Madrid, n. 49, p. 97-115, 2000.

PARCHUC, J. P. **30° Aniversario del Programa UBA XXII**. Espacios de crítica y producción. Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil - Filo: UBA, Buenos Aires, n.52, p. 3-8, 2016.

PATEMAN, C. **The Sexual Contract**. Stanford: Stanford University Press, 1988.

PITA, M. V. **Formas de vivir y formas de morir: el activismo contra la violencia policial**. Buenos Aires: Del Puerto; Buenos Aires: Centro de Estudios Legales y Sociales, 2010.

Procuración Penitenciaria de la Nación. **Boletín Estadístico**. 3° Trimestre de 2017. Disponible en: <https://infogram.com/1p9z3llrj1n1zlc7lq5xv73m5t3pz2g-gwp>.

**Reglamento del Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal** (Programa UBA XXII). Disponible en: <http://www.uba.ar/uba22/archivos/Res%207349-13.pdf>.

**Resolución CS.UBA. N° 63/1986**. Ratificación del Convenio firmado por la UBA con el SPF. <http://www.uba.ar/uba22/archivos/Res%2063-86.pdf>.

Resolución CS-UBA. N° 5079/12. [http://www.uba.ar/archivos\\_uba/2012-08-08\\_5079.pdf](http://www.uba.ar/archivos_uba/2012-08-08_5079.pdf)

RUSSELL, D. Definición de feminicidio y conceptos relacionados. En: **Feminicidio, justicia y derecho**. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados, LIX Legislatura, n. 66, México, D.F. México, noviembre de 2005.

SEGATO, R. **El color de la cárcel en América Latina**. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en desconstrucción. Nueva Sociedad, Buenos Aires, n° 208, p. 142-161, 2007.

\_\_\_\_\_. **Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010.

SIRIMARCO, M. **Memorias policiales**. Narrativas de emotividad. Publicar, Bogotá, año 8, n. 9, Universidad Nacional de Colombia, 2010.

VAN DIJK, T. **Algunas notas sobre la ideología y la teoría de los discursos**. Semiosis, Universidad Veracruzana, Xalapa, n. 5, julio-diciembre, p. 37-53, 1980.

VÁZQUEZ, V. y ESCÁMEZ, J. La profesión docente y la ética del cuidado. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Valencia, Número especial, 2010.

ZENOBI, D. **'Sentimos lo mismo pero pensamos diferente'**. 'Familia' y 'política' en la naturaleza contradictoria de la categoría de 'familiar de víctima'. En: IV Jornadas de Jóvenes Investigadores, Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em dezembro de 2018.