



Caza furtiva: apropiaciones del conocimiento escolar en escuelas secundarias en cárceles de la provincia de Santa Fe

Poaching: Appropriation of School Contents in Secondary Education in Prison in the Province of Santa Fe, Argentina

María Eva Routier*

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

En el presente trabajo analizamos las interacciones entre docentes y estudiantes, mediadas por los procesos de enseñar y aprender, documentadas en el contexto de dos escuelas secundarias para adultos que funcionan dentro de dos unidades penitenciarias pertenecientes al Sistema Penitenciario de Santa Fe. Describimos algunas de las formas de participación estudiantil y circulación de la palabra en clases para indagar en los modos en que los estudiantes transitan la apropiación de los conocimientos escolares y los sentidos que ello adquiere en el transcurrir de sus experiencias educativas en contextos de encierro. Se reconocen formas de apelación solapada frente a determinados contenidos y frente a los modos en que éstos son formalizados por los docentes, -expresados en un interés por particularizarlos, volviéndolos inteligibles en base a la propia experiencia -; así como la centralidad que tiene para los estudiantes la adquisición de ciertos saberes “encontrados” en la escuela, considerados especialmente valiosos.

Palabras clave: conocimiento escolar, apropiación, educación secundaria, contextos de encierro, Santa Fe

Abstract

In this paper, we analyze teacher-student interaction as part of the learning process in the context of two adult secondary schools in two penitentiary units belonging to the Santa Fe Penitentiary System. We describe some ways of student participation and communication in class to investigate how students appropriate knowledge and what it means in the course of their educational experiences in confined contexts. We recognize forms of indirect re-examination of school contents and of the ways in which these contents have been formalized by teachers—expressed in an interest to particularize them, in an attempt to understand them based on their own experience—and identify the importance that the acquisition of certain valuable knowledge “found” in school has for students.

Keywords: School Knowledge, Appropriation, Secondary Schools, Confinement Context, Santa Fe.

* Argentina. Profesora de Antropología y Doctora en Humanidades mención Antropología Social, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Beca Interna Posdoctoral CONICET. evaroutier@gmail.com

Introducción

El presente documento integra el conjunto de escrituraciones producidas como parte del proceso de investigación desarrollado en el marco de nuestra formación doctoral entre los años 2015 y 2020. Dicho trabajo se dio como foco de análisis de las experiencias escolares en el nivel secundario de jóvenes y adultos varones privados de su libertad en unidades penitenciarias del centro-sur de la provincia de Santa Fe: la Unidad Penitenciaria N°1 (UP N°1), ubicada en la localidad de Coronda, y la Unidad Penitenciaria N°3 (UP N°3), emplazada en el macrocentro de la ciudad de la Rosario; ambas dependientes del Sistema Penitenciario provincial (SPSF).

La UP N°1 es, por su tamaño, la unidad más grande de Santa Fe: cuenta con una superficie total de doscientos cincuenta mil metros cuadrados, dentro de la cual un muro perimetral hexagonal bordea el área construida de más de noventa y cinco mil metros cuadrados. Su población aproximada es de mil doscientas personas y es catalogada por el SPSF como una institución de “máxima seguridad”. En cuanto a la UP N°3, se trata de un establecimiento de mediana capacidad, para doscientos setenta varones aproximadamente, en su mayoría condenados, cercanos o con acceso a algún tipo de salidas transitorias estipuladas por la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (24.660/96)¹. Debido a dicho perfil poblacional, la unidad es catalogada como de “mediana seguridad”.

El recorte empírico de la investigación estuvo conformado por un grupo de varones de entre diecinueve y sesenta y un años, aunque la franja etaria mayoritaria de nuestros entrevistados osciló entre los veinticinco y treinta y cuatro años. Muchos de ellos, residentes de barrios urbano-marginales pertenecientes a los aglomerados denominados Gran Santa Fe y Gran Rosario, pero también provenientes de otras provincias y países limítrofes. Jóvenes y adultos que entre los años 2015 y 2018 transitaban la escolaridad secundaria en las Escuelas de Educación Media para Adultos (EEMPA) que funcionan dentro de las mencionadas unidades penales. Ambas instituciones educativas dependen desde sus orígenes -a comienzos de la década del ochenta en el caso de la escuela de la UP N°1 y a mediados de los noventa en la UP N°3-, de organismos educativos del Estado provincial, siendo hoy parte del Ministerio de Educación de Santa Fe.

A través de un enfoque socio-antropológico (Rockwell, 2009; Achilli, 2010), analizamos las prácticas, relaciones y significaciones heterogéneas que construyen los sujetos en la vida cotidiana dentro de las prisiones, articulándolas con instancias sociohistóricas más inclusivas. Por tanto, las experiencias escolares son concebidas en relación con ciertas características que ha asumido el cumplimiento de la pena privativa de la libertad en las prisiones santafecinas en las últimas décadas, articulando y condensando distintos elementos -prácticas, dinámicas, lógicas de interacción-, con diferente anclaje histórico y vinculadas con modelos de encierro prevalecientes en la realidad carcelaria argentina². Asimismo, son comprendidas en vinculación con procesos socio-históricos

¹ Normativa a la que la provincia de Santa Fe adhiere mediante la Ley 11.661/98.

² Elementos del “modelo correccional” -entre ellos la idea de “tratamiento progresivo”, y la educación y el trabajo ensamblados a dicho propósito- persistentes en la prisión santafesina a través de la adhesión provincial a la Ley nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (24.660/1996); elementos del “modelo incapacitante” que marcará su impronta en el período 2007-2017, entre otros aspectos, a partir de

más generales que se gestan en relaciones sociales desiguales y alcanzan su concreción en determinadas dinámicas de encierro y de exclusión. Su expresión permite comprender la situación paradójica de la mayoría de los jóvenes y adultos protagonistas de la investigación, quienes tuvieron un primer acceso a la educación secundaria -obligatoria, según la normativa nacional vigente en Argentina Ley 26.206/06-, estando privados de su libertad.

En dicho sentido, vale señalar que uno de los interrogantes que han movilitado el desarrollo de la investigación desde su inicio, ha sido la pregunta respecto de la potencia de las experiencias escolares para contrarrestar las vivencias degradantes del encierro, así como para tensionar ciertas dinámicas de exclusión y fronteras de dominación ligadas a las trayectorias vitales de los detenidos. En el trayecto de nuestro trabajo, tras haber repuesto distintos procesos de selectividad escolar intramuros vinculados con las heterogéneas condiciones de vida en las unidades penitenciarias de Santa Fe (Routier, 2020), detenernos a analizar las interacciones cotidianas entre estudiantes y docentes producidas en los espacios áulicos, asociadas particularmente con la circulación de los conocimientos escolares, nos permitió visualizar nuevas aristas y dimensiones sobre dicho interrogante.

El concepto de apropiación enlazado a la categoría de experiencias educativas elaborada por Elsie Rockwell (2000, 2009) fue crucial para nuestro trabajo. Esta categoría refiere a las prácticas vinculadas a la apropiación de saberes socialmente valorados para su transmisión por parte de los distintos grupos. El concepto de apropiación, que la autora reformula influenciada por sus lecturas de Vygotsky y Heller (Rockwell, 2000), alude a los modos en que los sujetos internalizan y transforman los aspectos de la cultura dentro de un ambiente de interrelaciones sociales determinado. Internalización que es comprendida como la toma de posesión activa de los recursos culturales disponibles en la vida cotidiana (objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras), tal como son experimentados por las personas.

La metáfora de la caza furtiva elaborada por Michel de Certeau (2000), para evidenciar distintas operatorias creativas tras las prácticas de lectura silenciosa, nos ofrece una imagen que otorga inteligibilidad a algunas de las formas en que se produce la circulación y apropiación de ciertos conocimientos escolares por los estudiantes en las escuelas. Apropiación transitada como subrepticamente, “tomando” trozos entresacados de aquí y allá; compuesta de gestos y fraseos que constituyen apelaciones encubiertas. A partir de las cuales, sin embargo, los estudiantes tensan y rearmen el contenido escolar presentado por los docentes y rediseñan los contornos de sus experiencias de escolarización y encarcelamiento en el transcurrir de sus trayectorias vitales.

la duplicación del número de personas encarceladas en la provincia -de 2159 a 5036 según el Informe de Gestión 2017 de la Secretaría de Asuntos Penitenciarios de Santa Fe- y en la persistente escasez de espacios y actividades educativas y laborales, fundamentalmente, en algunas de las unidades penitenciarias que integran el SPSF; y elementos de un “modelo progresista” viabilizados por la gestión penitenciaria provincial iniciada en el 2007, entre los cuales podemos situar el intento por resignificar ciertas prácticas intramuros -como las educativas- desde una perspectiva de derechos. Por señalar solo algunos de los elementos que, en el tándem de las interrelaciones (formalizadas e informalizadas) que configuran las cotidianidades intramuros (Míguez, 2007) conviven en la realidad carcelaria provincial y configuran las experiencias educativas que se desarrollan en sus instituciones.

Las escuelas en las cárceles y “los modos en que los estudiantes están allí”

“Ahora estamos en Suiza, pero estuvimos en Kosovo”, una expresión que utilizara quien fuera el primer director de la EEMPA en la UP N°1 y permaneciera en el cargo por veinte años, nos permite ilustrar el sinuoso recorrido que las escuelas bajo estudio debieron transitar para adquirir algunas sus características actuales: un espacio de uso escolar exclusivo (con un aula destinada a cada año escolar), el establecimiento de una franja horaria (vespertina), un equipo docente rentado que pueda cubrir el dictado de todas las unidades curriculares del nivel (entre Primer y Segundo Ciclo, seis cuatrimestres en total)³. Cotidianamente el espacio escolar recibe un promedio de treinta estudiantes. Aunque según pudimos sistematizar a partir de la revisión de las listas escolares, los inscriptos rondan las setenta personas por cuatrimestre en cada una de las EEMPA.

Un hecho a resaltar es que la franja horaria escolar (de dos horas diarias) no cuenta con un tiempo destinado al “recreo”, lo cual se traduce espacialmente en que no hay sitio contemplado para ello, situación que genera circulaciones y dinámicas particulares en el aula. Ahora, bien, más allá de las interrupciones ocasionadas por las entradas y salidas del salón, los comentarios pasajeros sobre temas “ajenos” a la clase, las expresiones de humor verbal, la pretensión de ralentizar el ritmo de las actividades mediante distintas prácticas de “distracción” hacia los docentes; observamos que en el tiempo de la clase los estudiantes se ocupan mayoritariamente de cumplir con las tareas planteadas por los docentes. Hacen silencio cuando el docente habla, responden cuando éste pregunta algo, escriben, leen, copian, completan y resuelven consignas y ejercicios en los plazos más o menos establecidos.

El “cumplimiento” de los estudiantes y su aparente acomodación a las reglas del juego escolar en relación con las actividades y dinámicas propuestas por los docentes, ha sido una hebra a desandar en el análisis. Uno de los procesos reconstruidos se relaciona con los sentidos que adquiere la experiencia escolar para los jóvenes y adultos en el transcurrir del encarcelamiento.

En escritos anteriores (Routier, 2019, 2020) hemos señalado que la educación escolar dentro de las instituciones penitenciarias es un “bien escaso” y que su acceso -mediatizado por los procesos de selectividad intramuros- integra la experiencia educativa de los jóvenes y adultos detenidos. En la dinámica punitivo-premial y transaccional de las prisiones, la educación es parte de los intercambios que se efectúan, por lo general, en un determinado momento de las trayectorias de detención y que se relaciona con la posibilidad de acceder a otros intercambios sucesivos. Desde este punto de vista, la obediencia y acatamiento de los estudiantes en la clase, puede ser interpretado como un aspecto en el que la pedagogía de la amenaza desplegada por las instituciones penales -la transmisión y aprendizaje de la obediencia como moneda de intercambio, su fragilidad y el temor a la pérdida- permea las interacciones en la escuela.

Ahora bien, en medio de la trama compleja de irregularidades, premios, castigos, amenazas, incertidumbres y “sin sentidos” articulados por las instituciones penales, la escuela instauro “un tiempo organizado” (Frejtman, 2009), que reviste para los estudiantes

³ La Estructura Curricular de las EEMPA se rige por un Decreto provincial del año 1976 (4279/76)

ciertas expectativas en este sentido. La organización del tiempo, sus actividades y sus jerarquías es parte de lo que los estudiantes parecen ir a buscar a la escuela. Esto se expresa y comprende en el hecho de que en ocasiones son ellos los que exigen a los docentes que no repitan los contenidos y actividades de clases anteriores, que ordenen la consecución de las propuestas, que no generen interrupciones al desarrollo de los contenidos, que expliciten y especifiquen el motivo de tal o cual tarea. Elementos que, por otro lado, se hallan en el acervo común de sus experiencias escolares pasadas.

La perspectiva construida por Rockwell (2018) a partir de su profusa labor analítica de las interacciones cotidianas en el aula, nos ha permitido trascender la mirada respecto del “cumplimiento” de los estudiantes como un acto unívoco de adaptación frente a las dinámicas penitenciarias y/o de acomodación en relación con las reglas del juego escolar. Mirar lo que sucede en la clase en ciertos momentos de diálogo entre docentes y estudiantes, aporta a la comprensión de los modos en que los estudiantes de las escuelas secundarias en cárceles, ocupan el espacio escolar, reclaman y se apropian de ciertos recursos culturales –algunos de los que, anteriormente, les estuvieron restringidos.

Conocimientos escolares, circulaciones y apropiaciones

Según Achilli (1999), los conocimientos escolares son entendidos como el conjunto de saberes que circulan y se producen en la escuela, que incluyen tanto los formalmente definidos por el Estado en los diseños curriculares; los retomados, transformados y explicitados por los docentes en las planificaciones de clases; así como los que se construyen en los escenarios de interacción cotidiano. Estos conocimientos comprenden procesos pedagógico-cognitivos relacionados al trabajo con el conocimiento y habilidades, y procesos pedagógico-valorativos normativos relacionados con la apropiación de reglas y valores (Nemcovsky, 2010).

A partir de esta articulación ineludible, cuando aquí referimos a contenidos escolares, aludimos específicamente a los “temas” y actividades escolares que los docentes explicitan en las clases (mediante expresiones como “hoy vamos a trabajar sobre...”⁴), y que, a partir de selecciones y reconstrucciones sucesivas (Candela, 2005), transmiten de modo fragmentado a los estudiantes. En el aula, estos contenidos escolares entran al espacio social de las comprensiones compartidas donde las intervenciones de los estudiantes les aportan nuevos matices y elementos. Así, el contenido escolar “abre camino para otras comprensiones; inevitablemente integradas a la propia experiencia” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 2).

¿Cómo transitan las apropiaciones de los contenidos escolares los estudiantes de las escuelas secundarias en contextos de encierro? Más específicamente: ¿Cuáles de los contenidos que circulan en el aula son los más explícitamente retomados? ¿Cuáles rebatidos o resistidos? ¿Cómo circula la palabra en el aula?

⁴ “Temas” como “el aparato digestivo”, “las funciones lineales”, “la estructura de un texto periodístico”, “los conflictos que precedieron a la Revolución de Mayo”, “el verbo to be”, entre tantos otros.

La circulación de la palabra en clases

Durante las clases registradas se distinguen diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quienes interactúan y de qué manera lo hacen. Tal como hemos señalado, la comunicación entre docentes y estudiantes se produce mayoritariamente en relación a los “temas” escolares. Si bien hay un momento, al iniciar la clase, destinado para hablar de las problemáticas suscitadas en torno a la vida en las unidades penitenciarias; estos “temas” luego son “dejados de lado”, para centrarse en las tareas de enseñanza. De manera usual, son los estudiantes quienes, mediante distintos comentarios, silencios e interrupciones, insisten en “no hablar tanto de la cárcel” (Registro de clase N°24, UP N°3, 09/08/2016).

Por lo general, los contenidos son presentados por los docentes y receptados por los estudiantes de modo silencioso. Cuando estos hablan en el ámbito público de la clase, es habitual que respondan a preguntas realizadas por los docentes. En este tipo de interacciones, mediante un lenguaje oral y gestual, el docente inicia y ordena los turnos para hablar; a la vez que escucha, retoma, aprueba o desaprueba lo dicho por los estudiantes. De acuerdo al “tema” que se esté abordando, las preguntas son más o menos dirigidas, llenas de “datos” que permiten a los estudiantes ofrecer una respuesta “correcta”.

Mediante sus interrogantes, los docentes buscan sondear si los estudiantes están “siguiendo” y “armando”⁵ la relación entre los contenidos. Para los estudiantes, participar implica, fundamentalmente, la capacidad de seguir las “pistas” dadas por los docentes. Numerosos registros en que responden simultánea y afanosamente a las preguntas hechas por el docente, nos expresan de modo significativo lo importante que es para ellos hablar en la clase y ser reconocidos en este acto.

Pero si es importante “decir algo” en la clase, también lo es *cómo* decirlo. En este sentido, en ocasiones en que los estudiantes han explicitado cuáles son los conocimientos más inmediatamente asociados a la experiencia escolar, refirieron de modo recurrente a los medios expresivos que circulan en la escuela. En sus intercambios con los docentes, buscan poner en juego estos aprendizajes.

El siguiente registro de una clase de Lengua con el grupo de 3er Año en la EEMPA N°1311 de la UP N°3, permite ilustrar dicho aspecto de la interacción escolar.

Docente: Bueno, y ahora nosotros vamos a explicar con más profundidad lo que es el cuerpo argumentativo. ¿Qué ven ustedes que usa la publicidad para convencernos?

E. Lucas: ¡Una imagen!

E. Ángel: ¡Música!

E. Gastón: Hay diálogo.

(Simultáneamente)

⁵ Registro de conversación con los docentes de Matemática y Ciencias Naturales, “sala de profesores”, UP N°1, 22/08/2016.

Docente- Bien, una imagen que es un catalizador fuerte de la publicidad. ¿Por qué, Luis?

E. Lucas: Atracción.

E. Fabio: Deseo. (Inmediatamente a Luis)

E. Abel: Intencionalidad apelativa: convencer y persuadir (lee parte de un cuadro del pizarrón)

Docente- Pero, ¿cómo funcionaría, Abel?

E. Abel: Captar la atención, como por ejemplo en las propagandas de autos que hay una mujer (un ejemplo que fue dado por la docente en una clase anterior).

E. Lucas: ¡O como cuando hace calor y te ponen una botella fría de algo! (vos alta y con entusiasmo)

E. Fabio: El deseo, el anhelo, profe...

Docente: Sí. Bien. ¿Qué otras estrategias?

E. Gastón: ¡Un montón!

Docente- Un montón no me dice nada, Gastón.

E. Gastón: De que es más económico, de que es mejor el producto... o rinde más... Te muestran un pelado que le creció el pelo. (risas)

E. Mariano: ¡Porque psicologean a la gente y le venden!

E. Paulo: ¡La competencia!

E. Lucas: Usan el recurso de la comparación.

Docente: Excelente. El recurso de la comparación. (Registro de clase N°24, UP N°3, 09/08/2016)

Otra modalidad que asume la circulación de la palabra en las clases, suele ser en la forma de diálogos que se producen entre docente y estudiante. En estas situaciones, los docentes, retomando la intervención de algún estudiante, buscan que éste pueda desarrollar y profundizar lo dicho. Para ello, piden ejemplos, realizan nuevas preguntas que muestran su interés por las elaboraciones que este va produciendo, dejan entrever su conformidad o disconformidad con sus opiniones, introducen nuevos elementos que complejizan lo que se está diciendo. Ahora bien, cuando estos diálogos se extienden “más de la cuenta” o cuando los docentes buscan “abrir” el intercambio y propiciar un diálogo entre estudiantes, la comunicación suele detenerse o interrumpirse.

Esta forma de recepción de la palabra entre pares, en donde se dificulta para los estudiantes hallar cómo válido sus propios conocimientos que circulan en la clase, es una práctica regular en los espacios áulicos. Aunque en ocasiones los docentes expliciten su valoración positiva respecto de los aportes de los estudiantes en la elaboración de los contenidos de la clase, para estos últimos, el saber está puesto centralmente en el lugar del docente. Hecho que probablemente se nutra de (y refuerce con) los procesos de autodescalificación y subestimación que permean las experiencias de los estudiantes, transcurridas en las instituciones penales, así como con sus experiencias como estudiantes en otros contextos escolares.

Sin embargo, y para matizar dichas observaciones, es preciso señalar que hay un momento de la clase en que, particularmente, los estudiantes retoman los saberes de sus pares y comparten sus aprendizajes. Nos referimos al momento en que deben resolver algunas de las actividades planteadas por los docentes, instancia en la que transcurren distintas prácticas de escucha, solidaridad y compañerismo. En estos momentos, los estudiantes refuerzan y reelaboran las explicaciones transmitidas por los docentes, ponen a circular respuestas “correctas”, se prestan los materiales y cuadernos escolares, se “copian”, se ayudan a comprender determinados procedimientos, “festejan” los logros en la resolución de los ejercicios o cuestionarios.

Una “estructura de participación” típicamente asimétrica⁶ se ve alternada y alterada cuando, ocasionalmente, se generan comentarios e interrogantes por parte de los estudiantes. En este sentido, un modo de participación registrado es aquel mediante el cual los estudiantes retoman alguna palabra dicha por los docentes que les resonó particularmente; sea porque les resultó curiosa, porque pueden dar cuenta de su significado y quieren expresarlo a la clase, o bien porque les es “desconocida”. En algunas de estas situaciones, el estudiante repite la palabra en voz alta (lo que llama la atención al docente quien por lo general interrumpe su explicación), pregunta cómo se escribe, explicita su significado o las dudas sobre el mismo, y se genera a partir de allí, un intercambio sobre los sentidos que el término puede tener en el contexto de la clase y del contenido que se viene desarrollando.

Según la expresión del filósofo y pedagogo Otto Maduro (1992), quizás resulte apropiado referirnos a estas “palabras resonantes” en términos de *postas*. Estas, en el contexto de la clase, mediado por las relaciones asimétricas que encuadran los procesos de enseñar y aprender, posibilitan a los estudiantes hilar lo vivido, sabido y conocido, como un modo de transitar las transmisiones de los contenidos escolares. Incluso, cuando el significado de estas palabras se presenta y/o enuncia como “desconocido” por parte de los estudiantes, su identificación y señalamiento puede interpretarse como un intento de hacer inteligible una situación; un esfuerzo por relacionar los contenidos que se vienen desarrollando, en base a la propia experiencia. Además, al “inventariar” algunas de estas palabras “desconocidas” aparecidas en las clases registradas como autonomía, disciplina, indemnización, explotación, liberalismo, conurbano, filosofía, psicoanálisis, sociolectos, observamos que estas pueden analizarse en términos de indicios de las condiciones de existencia y las experiencias de vida de los jóvenes y adultos privados de su libertad.

Saberes que importan

A partir de sus participaciones en clases, los estudiantes introducen, de manera más o menos consciente, interrogantes, cuestionamientos, suposiciones y afirmaciones que influyen en la estructuración y delimitación de la producción del conocimiento escolar (Edwards, 2005). En estas interacciones, mediante las cuales transitan la apropiación del conocimiento escolar, aparecen los contenidos que despiertan mayor interés para ellos, los que son más inmediatamente retomados.

⁶ Término elaborado por Susan Philips (1972), autora citada por Rockwell (2005).

Si, como hemos insistido, las interacciones en las clases se centran en los contenidos escolares tal como son explicitados y formalizados por los docentes, presentados con carácter de “autorizados”⁷, según hemos podido reconstruir, un modo recurrente de intervención de los estudiantes refiere a un interés por particularizar los contenidos transmitidos, por volverlos más cercanos y asequibles. Una expresión de este interés es la búsqueda de los estudiantes por relacionar los contenidos con las condiciones y experiencias de vida concreta. Por ejemplo, en una clase de Ciencias Naturales de segundo año destinada al tema “los ciclos del carbono”, un estudiante interrumpe la exposición explicativa del docente sobre la “emanación de gases tóxicos” en los procesos de erupción volcánica, para contar un terrible incidente vivido por una familia vecina.

Docente: Cuando entra en erupción total, se produce la chimenea con el hongo, como hemos visto el de Chile hace poco. Entonces eso sería natural... Todo eso ¿qué me va a dar a mí? Va a darle al medio ambiente gases tóxicos. Pero también está el circuito que se produce con la respiración de los seres vivos y con la fotosíntesis de los vegetales. ¿Y a dónde va todo eso? ¿Queda ahí? No. Traspasa el nivel del suelo.

Estudiante: Yo conozco a una señora que se murió en la casa, con los hijos...por la estufa. Hasta el perro se murió.

Docente: Bueno, ahí tienen... Porque ningún ser vivo tiene la capacidad de decir “bueno, del aire yo tomo el oxígeno, lo otro no...”. En lugares herméticos, cerrados, donde no hay una rendija para que entre aire, encima con un artefacto. Entonces eso tal vez ha contaminado de tal manera ese ambiente, que produjo la asfixia, incluso del perro. Nosotros vamos a ver ahora cómo se forma el carbono y cómo lo almacena nuestro cuerpo. (Registro de clase N°23, UP N°3, 15/06/2016).

Más adelante, en esa misma clase, valiéndose de un dibujo realizado en el pizarrón, la docente intenta continuar la exposición sobre “la transformación del oxígeno en la naturaleza”. Para ello indica a los estudiantes que copien la ilustración, aclarando que ella después va a “explicarla”. El dibujo representa un paisaje singular: hay un río, con vegetación lacustre y algunos animales dentro y fuera del agua, los cuales despiertan la curiosidad de algunos estudiantes. Muy cerca puede verse una chimenea humeante, perteneciente a lo que parece ser una construcción fabril.

E. Lucas: Profe, ¿qué animal es eso?

E. Ángel: Es un perro con cara de hipopótamo (riendo).

La docente no responde. Pasan varios minutos en los que los estudiantes se ocupan de hacer el dibujo, en silencio.

E. Lucas: Profe, ¿qué son esas plantas?

⁷ Retomando a Edwards (1985), se puede decir que la presentación formalizada de los contenidos escolares transmite visiones de mundo que constituyen “el rayado de cancha en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones” (1985:121).

Docentes: Son algas, terminen de copiar que yo después les explico el sentido de que estén allí.

E. Lucas: Pero no hay esas algas en el río (dice esto con cierto fastidio).

Docente: Bueno chicos, son animales, vegetales al fin... Representan un medio ambiente mezclado, por eso les hice la fábrica al lado. No es que esto se encuentre así. Y en las lagunas sí hay otras especies de algas, que no son las del mar, pero hay [...] están igualmente preparadas para resistir su vida bajo el agua. (Registro de clase N°23, UP N°3, 15/06/2016.)

En ambos registros, las intervenciones de los estudiantes pueden enlazarse a experiencias concretas. En el primer caso, la “emanación de gases tóxicos” adquiere un sentido tan cercano como extremo al referirse el estudiante a un suceso fatal relacionado con las condiciones habitacionales de precariedad de una familia vecina⁸. La docente reorienta la explicación desarrollada a partir del ejemplo del volcán y retoma el comentario del estudiante, para remitir a la misma idea respecto de la existencia de oxígeno y monóxido de carbono en el aire. Sin embargo, dado que su discurso está orientado a poner nombres “científicos” o “correctos” a distintos sucesos, no se produce una diferenciación entre un acontecimiento de carácter “natural” como la erupción de un volcán, respecto de otro relacionado con las frágiles condiciones habitacionales de una familia.

En el segundo caso, la insistencia del estudiante por identificar las especies animales y vegetales, puede vincularse con su experiencia como habitante de un histórico y popular barrio de la zona sur de Rosario, emplazado a la vera del Río Paraná (entre el Arroyo Saladillo y la Avenida Circunvalación). Este tipo de saberes forma parte de sus conocimientos cotidianos, en tanto vecino del barrio y miembro de una familia cuyos integrantes ocasionalmente se dedican a la pesca (Registro de entrevista, UP N°3, 17/08/2017). Al cuestionar la imprecisión de los dibujos, el estudiante -quién además ha transitado por distintos talleres artísticos, entre ellos de dibujo y serigrafía, en el contexto de la UP N°3-, pone en tensión los modos en que el contenido escolar es formalizado por parte de la docente y presentado de un modo abstracto en la clase.

Otros contenidos escolares que son recibidos con notable interés por parte de los jóvenes y adultos estudiantes en contextos de encierro, -y que también se transitan a partir de un intento por particularizarlos-, son aquellos que, desde su perspectiva, pueden ponerse en juego en sus experiencias en distintos ámbitos y relaciones dentro y fuera de los muros de la cárcel. Ejemplo de ello puede establecerse con ciertos saberes vinculados al “cuidado” de sí y de otros, así como al reconocimiento de situaciones de riesgo. Los siguientes registros, el primero de una clase de Psicología de cuarto año en la EEMPA N°1148 y el segundo de una clase de Ciencias Naturales de tercer año en la EEMPA de la UP N°3, son ilustrativos de este tipo de intervenciones e intereses de los estudiantes.

⁸ Según nos contó en una conversación mantenida durante una jornada posterior, el joven es residente de un asentamiento precario, aunque con más de veinte años de historia, localizado en límite noroeste de Rosario. De hecho, su madre y hermanos eran parte de los vecinos que, desde abril de 2016, venían resistiendo el desalojo de la zona (por parte de una empresa privada) y demandando al estado municipal la infraestructura básica para mejorar la condición de las viviendas. (Registro de clases N°25, UP N°3, 22/09/2016).

Clase de Psicología:

Estudiante: ¿Es verdad que todo está en la mente, lo que te pase en el cuerpo?

Docente: Sí, lo dijimos la clase pasada. La psicología se encargó de ver al hombre desde un punto de vista, como una totalidad. La psicología no estudia solo el corazón, solo la anatomía. ¿Por qué? Porque somos seres complejos. Entonces, a veces, tenemos como él dice que pasó, algún estado nervioso...pero qué pasa, nos termina afectando...a lo mejor, nos dan palpitaciones...entonces nos termina afectando el corazón, distintas partes del cuerpo. Y a veces al revés, por un problema cardíaco, nos ponemos muy nerviosos, y caemos en un estado depresivo.

Estudiante: ¿Pero, vos te das cuenta de eso? Como, por ejemplo, las palpitaciones... cuando te agarran.

Otro estudiante: Yo a veces me despierto con un dolor en el pecho muy fuerte a la noche...

Docente: ¿Uno si se da cuenta? Sí, a veces, nos damos cuenta y a veces, no. A veces, nos damos cuenta un poco tarde. Pero sabemos que una persona no puede estar todo el tiempo con nervios, o todo el tiempo con gastritis. Hay que hacerse controlar si ustedes están así.

Estudiante: ¿Entonces cuando pasa en ese estado es porque no estás en tus cabales?

Docente: A veces, sí y a veces, no... a veces, son pequeñas cosas que te van sumando. (Registro de clase N°13, UP N°1, 23/04/2016).

En la clase de Ciencias Naturales, cuyo tema era “el proceso de gestación del ser humano”, la docente se detuvo a explicar “los tipos de enfermedades y malformaciones durante el embarazo”. Los estudiantes, que en su mayoría eran padres o estaban esperando el nacimiento de un hijo, prestaron especial interés en la transmisión de estos contenidos, expresado en las numerosas preguntas que realizaron a la docente.

Estudiante: Profe, yo tengo una nena de cinco [meses] y le hicieron la ecografía y me dijeron que está normal.

Docente: Y antes no se sabía, había que esperar... o al “tanteo”, por el latido de corazón...

Entonces lo congénito es todo aquello que nosotros traemos de la malformación en esos tres primeros meses [Repasa el concepto que había dictado anteriormente]. A partir del cuarto mes somos fetos. *Pero nosotros estamos definidos estructuralmente en el tercer mes de gestación...*⁹

Estudiante: ¿Profe, no es que en los últimos meses se les termina de formar el cerebro?

Docente: Sí, todo es importante, pero de ahí partimos, si yo parto con algo mal... Esperen que termine la idea, ya vamos a llegar al final. (Registro de clase N°26, UP N°3, 15/09/2017).

⁹ La afirmación se presenta tal cual fue expresada por la docente en la clase aludida.

En las secuencias áulicas de ambas escuelas se registraron numerosas interacciones similares a las transcritas, sobre todo en las clases de Ciencias Naturales y Psicología, en donde los estudiantes realizaban este tipo de “consultas” relacionadas con la salud. ¿Tendrá algo de ello que ver con el escaso acceso a la asistencia médica y psicológica dentro de las instituciones penitenciarias? Situación a la que los estudiantes aludieron en algunas de las entrevistas, y que, asimismo, pudo ser reconstruida mediante otro tipo de registros de campo y análisis de fuentes secundarias.

En otro orden, un proceso que puede inferirse, a partir del registro de la clase de Ciencias Naturales, es cómo los estudiantes retoman ciertos contenidos transmitidos por la docente para reforzar sus creencias y posicionamientos respecto de, por ejemplo, la interrupción voluntaria del embarazo. En ésta y en otras instancias áulicas los estudiantes manifestaron su oposición al “aborto” (algunos de los cuales conocían los puntos centrales del proyecto del Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, que para ese momento se encontraba en debate en el Senado argentino). La formalización de los conocimientos presentados por la docente, quien en un momento de la exposición aseveró que “más a o menos a los dos días de la gestación, estructuralmente, ya estamos completos”, resonó en lo estudiantes como un argumento plausible de ser utilizado para defender sus posiciones “anti-aborto”, hilvanadas fundamentalmente con argumentos religiosos/evangélicos y con sus propios sentidos y vivencia respecto de la paternidad.

En el mismo sentido, temas trabajados en las escuelas, tales como “el efecto de las drogas” (abordado en una clase desde una perspectiva biologicista y abstencionista por parte de la docente) o la “salud sexual y reproductiva” (en una Jornada sobre ESI¹⁰, uno de los docentes que coordinaba la actividad manifestó que los vínculos sexo-afectivos entre personas del mismo sexo eran “antinaturales” porque no redundaban en la reproducción del individuo), fueron probablemente receptados por los estudiantes de un modo similar, tendiente a fortalecer sus posiciones, pero ahora con un lenguaje “técnico”.

Como hemos señalado, aquellos contenidos escolares que evocan la vida fuera de la cárcel, despiertan un particular entusiasmo entre algunos estudiantes. Entre ellos, registramos especialmente distintos saberes que circulan en las clases y que los jóvenes y adultos pueden relacionar con sus experiencias laborales pasadas. Asimismo, los estudiantes trazan relaciones entre los contenidos transmitidos y sus posibles aplicaciones prácticas, en vinculación con las tareas laborales desarrolladas durante las trayectorias de detención.

Mediante su intervención en una clase de Matemática, un estudiante de cuarto año establece ambas conexiones, recuperando una experiencia laboral previa a la detención y relacionado un contenido transmitido por el docente, con una posible aplicación práctica. Por un lado, explicita una relación entre un ejercicio propuesto por el docente sobre “pares ordenados” y la labor por él desempeñada como asistente del médico en un buque carguero: según contó, colaboraba en el armado y administración de medicaciones para los tripulantes, tarea en la cual debía aplicar las “funciones lineales”. Por el otro, expone el procedimiento que realizó para resolver un ejercicio y lo vincula con la labor

¹⁰ Jornada realizada en el marco del Programa “De ESI habla Santa Fe”, impulsado por el Ministerio de Educación provincial, en sintonía con los planteos de la Ley 26.150/2006 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Registro de campo, UP N°1, 06/10/2016).

que desarrolla en “enfermería” dentro de la UP N°1 (hasta su clausura en el año 2008, el estudiante trabajaba asistiendo a los enfermeros que trabajaban en el entonces “pabellón psiquiátrico de la Unidad”). Su intervención en la clase fue escuchada con atención por sus compañeros -a diferencia de lo registrado en otras oportunidades- y retomada por el docente en varias oportunidades para referir a “las posibles aplicaciones de la matemática”

Saberes relacionados con la vida concreta; saberes que se relacionan con procesos de salud y cuidados, saberes que se retoman para reforzar valores y creencias, saberes que se relacionan con experiencias laborales y con posibles utilizaciones prácticas; son algunos de los conocimientos escolares que circulan y se producen en el aula y que son inmediatamente retomados por los estudiantes.

Reflexiones conclusivas

En las primeras páginas del escrito nos preguntábamos por las formas en que los estudiantes de las EEMPA dentro de las unidades penales parecen estar en las clases, cumpliendo, por lo general, con las secuencias y actividades de enseñanza planteadas por los docentes. El trayecto recorrido no permitió observar que la “inquietante” (para nosotros) acomodación de los estudiantes ante las actividades y presentaciones propuestas por los docentes, se revela como caza furtiva: la aparente “conformidad” de los estudiantes se vincula ahora con la centralidad que tiene para ellos la apropiación de ciertos contenidos que “encuentran” en la escuela y con algunos de los modos en que se transitan dichas apropiaciones.

En las descripciones sobre los intercambios generados en el espacio áulico aparecen los contenidos que despiertan mayor interés para los estudiantes, los que son más inmediatamente retomados. De este modo, una forma recurrente de participación en la clase refiere a un interés por particularizar los contenidos transmitidos, por volverlos más cercanos y asequibles, tensionando con ello, los modos en que el contenido escolar es formalizado por parte de los docentes y presentado de un modo abstracto en la clase. Así, pudimos reconstruir ciertas prácticas estudiantiles en la que la “toma de posesión” del contenido escolar, parafraseando a Rockwell (2004), es mediada por un intento de volver “para sí” el conocimiento transmitido por los docentes. Con ello, los jóvenes y adultos buscan hacer inteligible un conjunto de relaciones, conceptos, demostraciones y actividades planteados en las clases, en base a la propia experiencia y a los usos sociales posibles del conocimiento. La caza furtiva se enlaza a intereses y prácticas cotidianos, en el rearmado de la experiencia carcelaria y sus fronteras, se devela prospectiva.

Igualmente, el análisis de las interacciones en el aula en relación con la presentación del conocimiento escolar y sus modos de circulación, ha permitido realizar ciertos hallazgos respecto de algunos contenidos particularmente resistidos por los estudiantes; aquellos que ponen en tensión los sentidos producidos sobre otras experiencias dentro de la cárcel, fundamentalmente ligados a las vivencias en los pabellones “evangélicos”. En este sentido, las intervenciones de los estudiantes, aunque no directas y mucho menos confrontativas, han logrado transformar los modos de presentación del conocimiento escolar por parte de los docentes, quienes han tenido que reconocer y dialogar con los saberes y creencias de sus estudiantes.

Para finalizar, retomamos una pregunta y deslizamos algunas posibles respuestas gestadas durante los años de trabajo: ¿La caza furtiva, combinatoria de prácticas y subterfugios silenciosamente apelativos instaurados en un presente relativo (de las clases), se enlaza y cómo a la transformación de la trama de relaciones que definen la existencia cotidiana de los jóvenes y adultos detenidos?

Concebimos que distintos procesos potencialmente tendientes a contrarrestar algunas vivencias degradantes del encierro y a tensionar ciertas fronteras de dominación ligadas a las trayectorias vitales de los detenidos, pueden rastrearse, aunque de modo embrionario, en el momento de las interacciones entre docentes y estudiantes en el espacio escolar de la clase. Allí donde, mediados por los procesos de enseñar y aprender, éstos buscan férreamente apropiarse de ciertos saberes estimados valiosos, participar en la construcción de los mismos y ser parte, con ello, de una institucionalidad no carcelaria (Frejtman, 2009).

Como señalan Rockwell y Ezpeleta (1983) en un trabajo fundamental en la elaboración de este artículo:

Para las clases subalternas la educación constituye un interés objetivo. No se trata tan solo de un atributo requerido como “necesario” por el sistema productivo y, en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad. (1983:71)

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (1999) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: HomoSapiens.
- (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.
- DE CERTEAU, M. (2000) *La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- CANDELA, A. (2005) “Transformaciones del conocimiento científico en el aula”, en Rockwell, (coord.), *La escuela cotidiana*, México: F.C.E.
- EDWARDS, V. (1985) “La relación de los sujetos con el conocimiento”, en *Dimensión Educativa*, N°31, pp 119-154, México: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- (2005) “Las formas de conocimiento en el aula”, en: Rockwell, (coord.), *La Escuela Cotidiana*, pp. 145-172, México: F.C.E.

- FREJTMAN, V. (2009). Entre la cárcel y la escuela. Elementos para pensar. *Revista Novedades Educativas. De Freire a nosotros y de nosotros a Freire*, Año 20, N°209, pp. 60-77.
- MADURO, O. (1992) *Mapas para una fiesta. Reflexiones latinoamericanas sobre la crisis y el conocimiento*. Caracas: Centro Nueva Tierra.
- MÍGUEZ, D. (2007) Reciprocidad y poder en sistema penal argentino. Del pitufo al motín de Sierra Chica, en: Isla, (comp.), *En los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el Cono Sur*. Buenos Aires: Paidós.
- NEMCOVSKY, M. (2010) *Entre el trabajo y la escuela. Memorias de experiencias infantiles, Rosario (1930-1940)*. Tesis de Doctorado, Programa de Doctorado con Mención en Antropología Social, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- ROCKWELL, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interacciones*, Vol. V, N°9, pp. 11-25.
- (2004). “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurre en ámbitos escolares”, en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, pp. 28-38. Barcelona: Pomares.
- (2005). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- (2018). Resistencia en el aula. Entre el fracaso y la indignación. *Arata, Escalante y Padawer (comp.), Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Antología esencial*, pp.213-238. México: CLACSO.
- ROCKWELL, E. Y EZPELETA, J. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos*, N°37, pp. 70-80.
- ROUTIER, E. (2019). Sentidos sobre la educación y la experiencia escolar de estudiantes secundarios en contextos de encierro en la provincia de Santa Fe (Argentina). *El cardo*, Año XXI, N° 15, pp. 107-129.
- ROUTIER, E. (2020). Experiencias de desigualdad. Trayectorias de detención, condiciones de encierro y selectividad intramuros en el acceso a la educación secundaria de jóvenes y adultos privados de su libertad en Santa Fe (Argentina). *RLEE Nueva Época*, Volumen L N°1, pp 77-107.