



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**La vida escolar en cautiverio.
Aproximación antropológica a las experiencias de
mujeres y hombres en reclusorios de la Ciudad de
México**

Tesis que presenta

Viridiana Valdes Caballero

Para obtener el grado de

Maestra en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Director de Tesis

Dr. Daniel Dionisio Hernández Rosete Martínez

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conacyt.

Resumen

La presente investigación cualitativa expone testimonios de mujeres y hombres que retomaron sus trayectorias escolares en contexto de reclusión. Explorando la oferta escolar, los procesos de inscripción, acceso y permanencia, así como las dificultades y recursos que diferencian la experiencia de apropiación y ejercicio del derecho a la educación. Conociendo también el significado y las motivaciones subjetivas que les llevó a ocupar el rol de estudiante y analizando las posibilidades que brinda un espacio común como es la biblioteca.

Abstrac

This research describes the testimonials of both women and men who resumed their schooling in the context of confinement. It analyzes the educational opportunities, the process of enrollment, access, and permanence, and the challenges and resources that differentiate the experiences of appropriating and exercising the right to education. It also analyzes the meanings and subjective motivations that led them to take on the role of student, as well as the possibilities offered by a shared space such as the library.

Agradecimientos

Al las mujeres y hombres que participaron en esta investigación, que me permitieron escucharles y, sobre todo, preguntarles. Gracias por la confianza que pusieron en mí, y el interés en esta tesis y sus objetivos. Por su tiempo y la paciencia frente a las implicaciones de conversar de forma remota. Su voz fue la guía.

Al colectivo “Mujeres Unidas por la libertad” porque gracias a su solidaridad, interés y sentido de hacer comunidad esta investigación logró realizarse. Por tender todo lo que han conformado como equipo para mi proyecto y por existir frente a tantas formas de violencia que las mujeres viven en reclusión.

A mi mamá, Rosario, por la motivación, la compañía y por comprender siempre lo que me hace ser yo. A mi hermano, Erick, por la complicidad, por crecer junto a mí como persona, pero, sobre todo, como su hermana para cada día ser mejor. A mi abuela, Mercedes, porque siempre es mi refugio y a mi abuelo, Isaac, por el regalo de ser siempre su nieta y ahora cuidarme desde la estrella más brillante en el cielo. Gracias a mi familia, Lourdes, Francisco, Edwin y Rodrigo por siempre abrirme los brazos.

A Daniel Hernández Rosete, mi director de tesis, por acompañar y enriquecer este trabajo y por el conocimiento que compartió conmigo durante este proceso.

A las profesoras que acompañaron mi trayecto por el posgrado, por sus enseñanzas, experiencias y formas de involucrarse con las investigaciones de cada una de nosotras. Nada me ha inspirado más a seguir creyendo en la investigación que ustedes. Y de forma particular, mis sinceros agradecimientos a Ariadna Acevedo y a Inés Dussel, por su tiempo y atención al leer esta tesis, por sus consejos y por hacer equipo conmigo.

A mis colegas de la maestría y a colegas en el programa de doctorado del DIE, a quienes agradezco la complicidad, el cariño que se encarnó más allá de cualquier reunión virtual y la disposición de compartir conmigo. A Alina, Mariana, Norma, Edgar, Benito, Roberto,

Yasser e Iván porque lo mejor de los espacios académicos fue haberles conocido y comenzar a nombraros amigas y amigos.

A mis amigas y amigos que han tomado de la mano a la versión más rota de mí misma el último año. Por comprender el silencio, el dolor, el llanto. Por los mensajes que me motivaron y me hicieron reír. Porque su amor me salvó, me cuidó y me hizo fuerte.

A todas y todos aquellos que se han interesado en este proyecto de alguna u otra forma, que me compartieron de manera solidaria algún contacto, que compartieron mis datos para encontrar personas interesadas en participar.

A ti, Armando. Por la hermosa forma en que me enseñas a despertar, con música, risas y planes para el futuro. Por cuidar de mí y ser mi cómplice cumpliendo tantos sueños. Por instalarnos aquí donde siempre es primavera, como en Tahití.

A mi Lucerito, por recordarle al corazón lo importante que son los baños de sol, por elegirme a mí para verla crecer, jugar y descubrir el mundo juntas.

Y a mi Diaval, que me enseñó todo sobre el amor, sobre cuidar y acompañar sin ningún objetivo más que el placer de estar juntos. He estado en un lugar muy oscuro desde tu partida, pero lo he logrado por la cantidad de amor que me sigues regalando desde tus visitas en la luna y en mis sueños, por la forma en que cada día vas conmigo a todos lados. Te extraño, donde quiera que tú estés, ahí está la vida.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1	
La educación en centros de reclusión	
¿Tratamiento o derecho?.....	3
Introducción	4
Planteamiento.....	7
Objetivos e interrogantes.....	10
Método y técnicas de investigación	12
Universo de estudio y trabajo de campo	17
Capítulo 2	
Sobre la educación en cárceles mexicanas como derecho humano que se significa y se apropia	20
Introducción	21
La educación como moneda de cambio en una institución atravesada por la corrupción	22
Algunas notas sobre la investigación en espacios carcelarios	27
Disputas por el tiempo y el cuerpo de las y los internos.....	30
El derecho a elegir sobre la vida propia	36
Recursos materiales, redes de apoyo y el sistema de parentesco como diferenciadores de la apropiación de derechos	40
El género y la decisión de continuar estudiando	46
Y pese a todo, la resistencia	50
Capítulo 3	

Sobre la oferta escolar en reclusorios de la Ciudad de México y la biblioteca del centro como espacio promotor.....	53
Introducción	54
Sobre la oferta escolar	55
La biblioteca dentro del reclusorio.....	57
Los obstáculos para un acceso libre	61
El libro sometido al control.....	64
Educación y escolarización	68
Nada puede ser por sí mismo	73
El espacio destinado y poco adecuado	75
Consideraciones finales	80
Bibliografía	90
Anexos	
Ejes temáticos para entrevistas aplicadas a las y los participantes	97

Introducción

En *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Michel Foucault explica que el proyecto de encerrar para corregir se justifica por el abandono al castigo por el suplicio. Es la historia de cómo el castigo pasa de un arte de las sensaciones insoportables a la economía de los derechos suspendidos y, ¿cuáles son los derechos que se toman como castigo? Principalmente el del libre tránsito, pero en el transcurso cotidiano de la vida en prisión, un número importante de derechos humanos también son suspendidos o por lo menos, obstaculizados para su libre ejercicio, el derecho a la educación es uno de ellos.

Esta investigación tuvo como objetivo principal conocer las experiencias de mujeres y hombres que, en reclusión, decidieron iniciar o retomar sus trayectorias escolares. Y buscando documentar los significados y las motivaciones de lo que implica convertirse en estudiante dentro de un centro de reclusión se presentan aquí las narraciones de mujeres y hombres que de manera solidaria, voluntaria y anónima decidieron participar en una serie de entrevistas en las que compartieron parte de su experiencia.

La escolarización, como fenómeno multidimensional dentro de la cárcel, se presentó en las narraciones, a veces como un privilegio, como un producto en venta o un castigo y a veces como una pausa, como un espacio que posibilitaba diferentes experiencias, como una oportunidad de transformar un proyecto de vida, como un derecho humano. Los testimonios de las y los participantes hablan de experiencias escolares diferenciadas por un número importante de factores, a veces monetarios como una cuota diaria y otras veces, por factores de diferente índole, como la posibilidad de contar con una red de apoyo al exterior, que resulta clave en el proceso de inscripción a la escuela.

Como se intenta evidenciar a lo largo de las siguientes páginas, la escolarización al interior de los centros de reclusión se encuentra atravesada por un importante número de problemáticas burocráticas, de recursos y de organización. Lograr sostener una experiencia escolar exitosa no es fácil y no es una experiencia solitaria, no podría serlo. Sin embargo y a pesar del sacrificio que implica buscar acceder al derecho educativo,

paradójicamente para muchas y muchos esta oportunidad es la primera que hace efectivo su derecho.

Esta investigación intentó poner sobre la mesa algunos de los distintos elementos que contine la experiencia escolar en reclusión, como las dinámicas que internas e internos ponen en práctica para actuar como sujetas y sujetos de derecho, el uso de tecnologías para fines escolares, el potencial escolar y educativo que puede ofrecer la biblioteca dentro de estos espacios y las experiencias diferenciadas de las y los entrevistados en función del género, de los recursos materiales y de las redes de apoyo con las que cuentan.

Capítulo 1

La educación en centros de reclusión

¿Tratamiento o derecho?

Introducción

A partir de 1970, en México se presentó a la institución carcelaria como un dispositivo de política pública que se aplica cuando el tipo de problema, sobre todo de inseguridad y violencia, se pretende resolver regulando las conductas de las personas con un objetivo, ya sea privativo o restrictivo (CNDH, 2016: 13). Este señalamiento y castigo a una persona, basado en su aislamiento del resto de la comunidad contribuye a la construcción simbólica de una sujeta o un sujeto posicionado por sus actos como enemiga o enemigo de la sociedad, del pacto social y de la sociedad civilizada, una o un salvaje sobre el que habrá que intervenir para reinsertar, resocializar o reeducarle, un incorregible en palabras de Foucault:

El incorregible se refiere a un tipo de saber que en el siglo XVIII se va construyendo lentamente: el que nace de las técnicas pedagógicas, de las técnicas de educación, colectiva, de formación de aptitudes. (Foucault, 2014: 67)

A partir de ello y siguiendo el objetivo de corregir y convertir a una o un delincuente en un “*ciudadano ejemplar*”, según Foucault, la pena privativa de la libertad se comenzó a justificar social y legalmente como la medida supuestamente más eficaz para cumplir esa meta:

Tomando el tiempo del condenado, la prisión parece traducir concretamente la idea de que la infracción ha lesionado, por encima de la víctima a la sociedad entera. Evidencia económico-moral de una penalidad que monetiza los castigos en días, en meses, en años y que establece equivalencias cuantitativas delitos-duración. (Foucault, 1991: 234)

Así, la cárcel fabricó su propio discurso de existencia como institución, al justificarse como la supuesta forma más inmediata y más civilizada de las penas, alegando, primero, el abandono de todo castigo corporal y, segundo, sumando a sus actividades la producción de una corrección individual, asegurando el proceso de recalificación de la individuo y del individuo como sujeta y sujeto de derecho.

Sin embargo, es necesario e importante hacer una nota sobre la cárcel como espacio que, histórica y discursivamente, es dominado por hombres, tanto como autoridades e internos, esto ha llevado a que la experiencia delictiva femenina sea doblemente castigada:

como las depositarias y guardianas de la moral, del bien y de la virtud debemos ser buenas, obedientes y sumisas y cuando hablamos de crímenes o delitos, a nosotras nos corresponde ser las víctimas, nunca las victimarias. (Salinas, 2014: 7)

En función del género las penas, los espacios y las violaciones a derechos humanos se endurecen para con géneros diferentes al masculino, en el caso de las mujeres habrá que castigarles no solo el delito cometido sino y con mayor énfasis por haberse alejado del deber ser de una *buena* mujer, *buena* madre, *buena* esposa, *buena* hija, un doble o triple castigo:

Hablar sobre teoría de género y perspectiva de género nos conduce al reconocimiento de la organización social basada en un sistema patriarcal donde los valores se definen en función de los roles asignados a hombres y a mujeres y en virtud de los cuales se exige a las mujeres conductas estereotipadas de acuerdo con un rol determinado: deben ser sumisas, obedientes, guardianas del orden familiar y, en el caso de la mujer delincente, además de todo esto, debe contarse con que el sentimiento de culpabilidad habrá de limpiar su mala conciencia y mostrarle el buen camino a través de la condena a cumplir, en vista de que la mujer presa consume siempre un doble castigo: el aplicable al acto delictivo en sí y el de haberse evidenciado como una mala mujer/madre. (Briseño, 2006: 24)

Pero ya sea en centros de reclusión femeniles o masculinos, a lo largo de su existencia el Sistema Penitenciario mexicano ha perseguido la tarea de influir en las conductas de las y los sujetos a partir de diferentes métodos y dispositivos, pero dando constantemente resultados parecidos. Desde la *regeneración* en el Constituyente de 1916-1917, a la *readaptación* en la Comisión Permanente de 1964-1965 y a la *reinserción* de 2007-2008, misma que sigue vigente en la actualidad (2022) según el artículo 18 de la Constitución, referente a la pena privativa de la libertad:

El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley.

Regenerar, readaptar y reinsertar suelen utilizarse sin ningún tipo de distinción e incluso como sinónimos debido a que los tres conceptos se refieren a la tarea de castigar y sanar lo *enfermo* y lo *malvado*:

La cárcel no es una institución ideada por el pueblo. La pena de prisión viene del Estado y se legitima en los argumentos de la ciencia positivista. Se creó en nombre de la justicia, con la finalidad de rehabilitar, prevenir e inhabilitar. Esto es, devolver a la sociedad individuos habilitados para el cumplimiento de las leyes; disuadir a posibles delincuentes e impedir, por el tiempo que dure la condena, que los criminales vuelvan a quebrantar las reglas. (Salinas, 2014: 14)

A lo largo de la historia los tres proyectos han argumentado que existen dos herramientas fundamentales para su labor: el trabajo obligatorio y la educación, y al organizarse sobre el respeto a los derechos humanos, el Sistema Penitenciario se ve obligado a promover ambas actividades. Según el Congreso Constituyente de 1916-1917 (Gaytán, 2017: 5) tanto el trabajo como la educación, al ser obligatorias, impactan significativamente en la conducta de las y los internos:

En el siglo XIX el analfabetismo de la población mexicana era muy elevado, especialmente entre los integrantes de los estratos sociales más bajos, de lo que comúnmente se surtían las cárceles. Sin embargo, cuando en los preceptos de la reforma carcelaria se incluyó la educación a los reos, no fue para volver a México un país de lectores, sino como un medio para alejarlos de los vicios y delitos. Para los reformistas la mejor manera de llevar a los reos hacia su rehabilitación era apartándolos del ocio e inculcando en ellos moralidad, por eso en la instrucción diaria se debían incluir clases en las que los presos aprendieran a leer y a escribir. (Sigüenza, 2017: 6)

Estos beneficios que supuestamente podían generar las actividades obligatorias, fueron plasmados en la ley y en los reglamentos de los reclusorios del país, pero en la cotidianeidad de los centros penitenciarios mexicanos éstas se enfrentaron y lo siguen haciendo, a diferentes e importantes obstáculos para cumplir con el objetivo buscado. Lo primero por mencionar es que ni el acceso a la educación y al trabajo se plantea desde estrategias bien reflexionadas, la insuficiencia en condiciones materiales es un ejemplo de ello, condiciones que insertan estas actividades en dinámicas corruptas, violentas, de sistemas de puntos, privilegios y castigos.

Tal como lo analiza Alicia Acín (2008), hay una simultánea existencia entre la educación como parte del supuesto tratamiento rehabilitante y como derecho de las internas y los internos, ambas posibilidades existiendo en el contexto de los centros de reclusión, corrupto en muchas de sus partes. Entonces, si la experiencia escolar puede mirarse desde tantos focos, esta premisa permite la pregunta que se plantea esta investigación, ¿cómo es vivida y experimentada la experiencia escolar en reclusión por las internas y los internos? Considerando que son las mujeres y hombres internos que han accedido a las actividades escolares y educativas los que a partir de mecanismos propios han dignificado, significado y se han apropiado de ellas, este proyecto buscó conocer algunas de las formas en las que desde las perspectivas de las y los participantes esto se realiza.

Planteamiento

En la introducción del libro *Ciudadanos Inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy* (Acevedo y López, 2012) se habla de la dificultad para encontrar ejercicios *reales* y *verdaderos* de ciudadanas y ciudadanos con derechos civiles, políticos y sociales. También se alude a la existencia, pues, de una dificultad por realizar en la práctica diaria el ejercicio de la ciudadanía. Al plantear de esta manera el fenómeno, las autoras mencionan que quizás el problema es la búsqueda de las ciencias sociales por tipos ideales de la ciudadanía, es decir, por la observación de espacios en los que dicho fenómeno no tiene posibilidades reales de existencia. Entonces las autoras en su texto cambian hábilmente su pregunta, ¿de qué manera se ha puesto en práctica la ciudadanía?,

¿qué pasa con los ciudadanos que resultan inesperados a los presupuestos normativos? (Acevedo y López, 2012: 14).

Existiendo la posibilidad de que el ejercicio de ciudadanía no sea concebido como único y lineal y a las y los sujetos como agentes que constantemente están buscando mecanismos para nombrarse a sí mismos como sujetas y sujetos de derechos en la sociedad libre, vale la pena preguntar, hablando específicamente del derecho a la educación, ¿cómo se lleva al extremo está apropiación de derechos en un espacio reducido y limitado como lo es un centro de reclusión?

Muchos de los fenómenos que ocurren en los centros de reclusión, como la violencia, la sobrepoblación o el acceso a servicios como la escolarización, son difíciles de medir con validez, confiabilidad y objetividad. La razón de ello es que las metodologías utilizadas tienden a subestimar el fenómeno:

existe una cifra negra [...] que no se refleja en las estadísticas y queda oculta, sobre todo por su carácter ilegal, es decir, porque quien la comete no quiere que se conozca su carácter ilegítimo. (Trajtenberg y Sánchez, 2019)

En el caso de las estadísticas oficiales sobre el acceso a servicios por parte de internas e internos, sucede constantemente que todos los casos se presentan como casos exitosos y son utilizados como motín político, buscando reflejar, sobre todo, números y porcentajes altos. Su uso como propaganda política esconde la complejidad que existe detrás, no solo de cada persona con acceso a la escuela mientras se encuentra en reclusión sino, al complejo hecho de lograr permanecer y en un primer momento, incluso de solicitar la inscripción.

Los reportes del Sistema Penitenciario Mexicano, así como los Cuadernos Mensuales de Información Estadística Penitenciaria, ambos informes generados desde el Gobierno de México, son ejemplos de mediciones que no cuentan con una metodología crítica que contextualice las cifras. Por ejemplo, la Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la Ciudad de México (CDMX) reportó en su Boletín 351 (2020) lo siguiente:

La Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la Ciudad de México informó que el 60.5%, de las 24 mil 800 personas internas en los centros de reclusión, realizan diferentes estudios, desde alfabetización hasta licenciatura, así como materias extraescolares [...] Del total de la población penitenciaria en la Ciudad de México, el 47% cuenta con estudios de nivel secundaria, el 24% de primaria, el 17% de bachillerato o nivel técnico, el 6% tiene estudios profesionales y cerca de un 2% son analfabetas.

Es cierto que estas mediciones no pueden abarcar la totalidad de explicaciones que significa cada inscripción escolar, sin embargo, ¿cuál es la cifra negra que esconde esa medición?, la forma en que se presenta la información puede dar pie a interpretaciones falsas o incompleta. No se desdeña la importancia de que dichos reportes existan, la anotación a ellos es que deben leerse a través de su objetivo de medición. Y es importante mencionarlo porque las y los investigadores de aquello relacionado con los centros de reclusión en el país, nos encontramos con un escaso o nulo compromiso por parte de la institución para brindar información accesible, entendible y transparente.

Empero, a pesar de limitaciones de dichos reportes, algunos logran dar cuenta de ciertos fenómenos, por ejemplo, el de que un importante número de personas privadas de su libertad han sido vulneradas en su derecho educativo antes de ingresar a los centros de reclusión. Al respecto de este fenómeno, distintas investigaciones (Blazich; 2007, García; 2007, Acín; 2009, Scarfó; 2013, Rangel; 2013, Corona; 2019) han llegado a la conclusión de que esta situación de vulnerabilidad escolar deviene en que paradójicamente, la prisión sea en muchas ocasiones la oportunidad de acceder y ocupar un derecho del que no se habían podido participar antes:

El interés por la educación se entrelaza, en ocasiones, con procesos de cambio más profundo que comprometen a los sujetos integralmente. Ellos implican ‘rupturas’ con respecto a preconceptos y prejuicios acerca de sí mismo y de los otros que inciden en sus formas de relación, en sus posibilidades y en la incipiente visualización de un futuro diferente. (Acín, 2008: 364)

De esta manera, la oferta educativa y escolarizada dentro de centros de reclusión es, en muchas ocasiones un parteaguas en la historia de vida de las y los internos, sin embargo,

y a pesar de ello, es importante problematizar la estrategia institucional y no dar por sentado que su mera existencia signifique siempre una oportunidad para todas y todos los internos. Es ilusorio pensar que esta posibilidad es la única que existe, pues como mencioné antes, la educación en centros de reclusión como un derecho existe simultáneamente con la utilización de la educación como parte del tratamiento a las internas e internos, para poderles disciplinar, controlar y cambiar, lo cual configura y cambia sustancialmente las actividades escolares con miras a la búsqueda de un pensamiento crítico:

La escuela en contextos de encierro funciona a modo de una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes: en el primero la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación. (Blazich, 2007: 54)

Entonces, si el acceso a la educación conjuga el momento del tratamiento y del derecho, esto supone que las internas e internos también dividen su experiencia escolar, pueden encontrar en prisión la primera oportunidad de retomar su trayectoria escolar a partir de una decisión reflexionada como sujetas y sujetos de derechos o bien, como una estrategia de ingresar al juego del *tratamiento*. En ambos casos la agencia jugaría el papel de brindarles opciones para sortear de manera diferente las formas asimétricas de dominación y violencia a las que se enfrentan. A partir de este planteamiento que guía esta investigación, me pregunto entonces, ¿cómo se significa para mujeres y hombres internos una actividad que pretende corregirles y *tratarlos*? y simultáneamente, ¿cuáles son las motivaciones por las que exigen el cumplimiento del acceso a un derecho?

Objetivos e interrogantes

Esta investigación se sitúa sobre la premisa de que la educación es un derecho humano, lo que significa, al menos en la teoría, que no existe una distinción en su acceso en función del género, la clase social o la etnia, mucho menos una distinción entre una persona

privada de su libertad y una o un ciudadano libre. Sin embargo, siguiendo a Lomnitz (2000) y Acevedo y López (2012) los derechos manifiestos, como el escolar, a menudo no son universales y frecuentemente es difícil acceder a ellos, además de que, en la cotidianidad, la experiencia de apropiarse de un derecho sí es desigual en función precisamente de características que signifiquen frente a la jerarquía mayor vulnerabilidad y discriminación, como el género, la etnia o la clase social. A este fenómeno la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) le ha llamado discriminación acumulada (Espinosa, 2006). En su investigación, *Panópticos y laberintos. Subjetivación, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres* (2007), Rodrigo Parrini enlista algunas de las vulnerabilidades que él encuentra como características de los internos que configuran su experiencia en prisión, características materiales, simbólicas o incluso, imaginadas socialmente:

Hemos distinguido dos formas de integración inicial en la cárcel. Una corresponde a quienes llegan por primera vez a ella y no conocen a nadie dentro, supone la máxima vulnerabilidad, tanto porque se siente temor de lo que puede suceder, como porque se desconocen los códigos -formales e informales- que organizan la vida en el interior de un penal [...] Entre los internos se pueden distinguir vulnerabilidades que dependen de determinadas características. Algunas corresponden al origen social del individuo, de modo que son más vulnerables los de clase media o con mayor nivel educativo por dos razones fundamentales: no responden por su apariencia ni sus modos a las características típicas de un interno; luego no han sido socializados en ambientes delictivos, lo que marca una distancia experiencial definitiva con la cárcel. Otra causa puede ser la orientación sexual [...] se agrega otro por origen étnico. Quienes son identificados como indígenas, ya sea por su aspecto o por su lengua, son abiertamente discriminados por los internos y experimentan dificultades en su relación con la institución y la justicia en general [...] Por último, hemos distinguido otra forma de vulnerabilidad que tiene origen en el tipo de delito cometido; esto se explica claramente en el caso de los internos acusados de violación. (Parrini, 2007: 79)

Siguiendo este argumento sobre la diversidad de posibles escenarios que diferencian las experiencias en reclusión, el objetivo de esta investigación es brindar una de las muchas respuestas que existen a la pregunta sobre cómo se apropian, significan y dotan de sentido mujeres y hombres en reclusión su decisión y su acceso al inicio o reinicio de su trayectoria escolar y cómo, precisamente, ciertas características pueden funcionar como obstáculos o facilitadores para lograr esto.

Las principales interrogantes que guían esta tesis son las siguientes:

- ¿Cuáles son algunos de los posibles motivos que guían la decisión de iniciar o retomar una trayectoria escolar en reclusión?
- ¿Cuál es el significado que le brindan a la experiencia escolar las mujeres y hombres internos que fueron entrevistados?
- ¿Cómo el inicio de una actividad educativa puede cambiar la posición social de las mujeres y hombres internos con respecto a la institución y a sus compañeras y compañeros de celda?
- ¿Qué diferencias simbólicas y materiales existen entre el rol de mujer u hombre interno y el de estudiante?
- ¿En qué medida existen posibles prerrogativas por participar de la actividad escolar? ¿Éstas son válidas en espacios diferentes a las aulas?
- Además de las prácticas escolarizadas tradicionales, ¿qué otro tipo de conocimiento circula en el espacio carcelario?

Método y técnicas de investigación

El objetivo de esta investigación fue la recolección de experiencias de mujeres y hombres al momento de comenzar y durante una trayectoria educativa dentro de prisión, buscando entender dicho fenómeno social desde la propia perspectiva de ellas y ellos, entendiéndoles como agentes profundamente reflexivos de sus acciones y como diría Giddens, como agentes entendidos que saben mucho sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana (Giddens, 2015: 307).

En ese sentido, Berger y Luckmann en su texto *La construcción social de la realidad* (2003) ayudan a estructurar la tesis de que la vida cotidiana es presentada como una realidad interpretada por las mujeres y los hombres, pues para ellas y ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente, argumentando que la comprensión del lenguaje es fundamental para comprender esta realidad. Este enfoque sostendría precisamente que las y los actores sociales van asignando significado a situaciones, a otras personas y a las cosas a través de un proceso de interpretación:

El lenguaje tiene una expansividad tan flexible como para permitirme objetivar una gran variedad de experiencias que me salen al peso en el curso de mi vida. El lenguaje también tipifica experiencias, permitiéndome incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significado para mí y para mis semejantes. (Berger y Luckmann, 2003: 55)

El enfoque fenomenológico, en que se sostiene el argumento anterior, es una de las herramientas que permite a las ciencias sociales producir datos descriptivos como las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable de ellas (Taylor, 1987: 19). Del mismo modo, una investigación cualitativa implicaría trabajo de campo, registro de notas, interpretación e interlocución teórica.

La suma de ambos enfoques me permite alcanzar el objetivo planteado de conocer de las propias palabras de las mujeres entrevistadas y hombres entrevistados sus reflexiones y experiencias acerca de su experiencia escolar. De tal forma que, como lo menciona Clifford Geertz:

Considerar las dimensiones simbólicas de la acción social -arte, religión, ideología, ciencia, ley, moral, sentido común- no es apartarse de los problemas existenciales de la vida para ir a parar a algún ámbito empírico de formas desprovistas de emoción; por el contrario, es sumergirse en medio de tales problemas, la vocación esencial de la antropología interpretativa no es dar respuestas a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros. (Geertz, 2000: 40)

Con los postulados antes mencionados es que esta investigación apuesta por un enfoque cualitativo que busca conocer la realidad de las sujetas y sujetos a partir de su propia oralidad utilizando como recurso estratégico la entrevista semi estructurada, entendiendo a ésta no como una herramienta para incrementar mi propio conocimiento sobre los hechos sino y, sobre todo, como menciona Arfuch (1995) como un recurso para relacionar los universos existentes. Buscando precisamente, ser una alternativa a los informes oficiales de estadísticas sobre escolarización y educación en los diferentes centros de reclusión:

como una alternativa a los procesos de investigación que privilegian la cuantificación de los datos y que asumen la elaboración estadística como el único criterio de validez; y que amparados en una pretensión de «objetividad», convierten a los sujetos en objetos pasivos sin consideración del contexto social en que se desenvuelven. (Vela, 2001: 66)

La apuesta también es por desmontar la creencia positivista de que los instrumentos o las herramientas de las que se sirve un proyecto son neutrales y replicables en sí mismas, difundiendo la idea:

de que toda técnica – entrevista en profundidad, observación participante, etc.- “correctamente aplicada” es útil independientemente del tema de investigación o de la persona del investigador, siempre y cuando cumpla con los principios de confiabilidad y validez. (Guber, 2018: 55)

Por el contrario, esta tesis reconoce intereses propios de la investigadora, inclinaciones políticas y enfrentamientos a situaciones ajenas a la investigación que trastocaron su desarrollo.

A diferencia de los requisitos que solicita el positivismo, el estudio que propongo sigue los tres principios éticos que se consideran fundamentales para la conducta de las y los investigadores: “*el consentimiento informado de los sujetos investigados, el carácter confidencial de la información recibida, y el respeto al anonimato de los participantes de la investigación*” (Punch, 1986 citado por Meo, 2010: 6).

Esto significa que las y los participantes recibieron información sobre los objetivos de la entrevista, el origen del proyecto, los usos de los resultados del mismo, se les solicitó su

autorización para usar la información brindada y se garantizó el derecho a interrumpir la entrevista en cualquier momento.

Así, a través de la participación voluntaria, anónima y confidencial, el consentimiento informado busca favorecer el empoderamiento de las y los participantes, al otorgar la posibilidad de elegir, además, es una forma de que las historias y los nombres de las y los participantes, no terminen alterando la vida comunitaria por la participación en el estudio y busca, también, evitar consecuencias no buscadas (Hernández Rosete, 2018: 44).

También, con el objetivo de empoderar y dignificar la palabra de las y los participantes se considera al consentimiento informado no solo como principio ético de la investigadora sino y, sobre todo, como un derecho de la persona entrevistada, (Hernández Rosete, 2018: 44) por lo cual, dichas entrevistas solo fueron realizadas a partir de su condición. Ello con el propósito de evitar lo que: *“desde el punto de vista ético kantiano puede ser interpretado como violar la máxima de “no usar a las personas como medios para lograr fines propios”* (Meo, 2010: 7).

No siempre queda del todo claro que participar en una investigación social debe ser una decisión libremente elegida y consentida, es decir, sin mediación de alguna forma de coerción [...] La necesidad de atender aspectos éticos en investigación social puede contribuir a empoderar a las personas participantes, pero sin duda coloca los hallazgos en un orden de dignidad y respeto a la gente y sus comunidades. (Hernández Rosete, 2018: 46)

Además, me parece importante mencionar que esta investigación no busca seguir el estereotipo de investigación en ciencias sociales con población históricamente vulnerada que dice pretender “darle voz a los sin voz” pues, ¿quién puede no tener voz? y por qué la escucha se entiende mejor como un acto de reconocimiento, ético, político:

Dar la voz a o dar voz a no escapa de la “cultura del silencio” (Freire, 1970, 1984) que responde a una relación política y a una relación estructural de poder; una cultura que inyecta dinámicas de dependencia que hacen que se establezca la creencia de que los sin voz, los oprimidos, los invisibilizados... solo pueden salir de este estatus, verbigracia, por la acción de quienes sí tienen voz legitimada y que,

por ello, se convierten en sus albaceas: pueden hablar por ellos, pueden representarlos, pueden sentir por ellos (Beverly, 2004). Se cosifica la voz, se cosifica a los sin voz. De esta consideración puede desprenderse la idea que utilizar la expresión matriz, más que generar procesos de cambio y de emancipación, puede estar reproduciendo los supuestos de dominación política, económica y cultural neoliberales, capitalistas, neoconservadores y neocoloniales. (Vázquez, 2021)

Este posicionamiento positivista y clásico de la antropología en el que colectivos y fenómenos se salvan y existen a través de la escucha y las notas de la antropóloga o el antropólogo blanco que acude a las comunidades se cuestiona en esta investigación a partir de la aproximación fenomenológica que se utilizó buscando comprender el hecho:

La aproximación fenomenológica a lo cultural tiene al menos dos implicaciones. La primera es que permite ir más allá de las expresiones costumbristas de los grupos sociales, como es el caso del enfoque clásico, que solo asocia la cultura con la producción material folclórica. Incluso puede ayudar a corroborar, desde una perspectiva situada, el planteamiento de Hobsbawn al colocarnos frente a narrativas de individuos que se plantean críticamente el mundo de sus tradiciones y costumbres. [...] En segundo lugar, reclama del sociólogo la sensibilidad para no quedarse con la idea de que la persona que se va a entrevistar es un ser pasivo, siempre definido por un mundo cultural presuntamente homogéneo, estático y predecible. (Hernández Rosete, 2018: 37)

Además, la crítica a la supuesta pasividad y al supuesto silencio de las sujetas y sujetos también nos puede referir a la equivocada lectura sobre el poder y Foucault, ¿son las y los internos carentes de poder?:

Voz tienen, de lo que carecen es de la posibilidad de participar de manera dialógica como sujetos legítimos, con derechos y con reconocimiento, porque su discurso no es el autorizado y porque tampoco disponen de los medios y los dispositivos oficiales y legitimados para ello. (Vázquez, 2021)

Si aún el preso despojado de todo cuenta todavía con su cuerpo y el poder de convertirlo en resistencia. Esta investigación busca apostar por otras formas de reconocimiento, de participación de las y los que tienen voz, pero a través de la escucha como un acto político y ético.

Universo de estudio y trabajo de campo

Durante el periodo en el que se desarrolló esta investigación se presentó la compleja tarea de pensar y optar por alternativas para el trabajo de campo debido al contexto que comenzamos a vivir desde 2020 y continuamos viviendo actualmente, una pandemia a nivel mundial por el virus SARS COV 2. Este hecho configuró no solo nuestra vida cotidiana, sino que, en el campo de la investigación, limitó las formas en que tradicionalmente nos habíamos acercado a los fenómenos que nos interesan. Sin embargo, a pesar de los cambios que la investigación vivió por dichas condiciones y aunque no es el tema central, el momento fue una oportunidad para atestiguar profundos estigmas y violaciones a derechos humanos dentro de los reclusorios en materia de salud cuando llegó el momento de destinar vacunas COVID 19 a internas e internos del país. A pesar de ello, el trabajo de campo logró concentrarse en mujeres y hombres con experiencia escolar que se encontraban ya en libertad.

Es cierto que el trabajo de campo implica acercarse al hecho, estar ahí, escuchar, ver, tomar notas, pero el trabajo de campo en esta investigación tuvo que transformarse, y al no poder ingresar a los centros de reclusión, significó tejer una red alrededor del fenómeno carcelario, acercarme a él a pesar de una pandemia, de cierre de reclusorios y de la dificultad real de hacer entrevistas ahí o incluso cara a cara con personas ya en libertad. Buscar interesadas e interesados en una entrevista, plantear una entrevista en ejes temáticos y en formato virtual y buscar establecer un dialogo con personas que nunca me conocieron en persona ni yo a ellas. Tal y como proponen Payá y Rivera (2017: 19) cada error o situación puede ser reflexionado como un obstáculo epistemológicamente, de tal manera que aun a pesar de condiciones que no pueden estar en nuestro control ni en nuestras manos, se abre la posibilidad de darle una correcta dimensión a lo que ocurrió.

Por ejemplo, frente a una pandemia que llevó a la virtualidad muchas de las actividades que tradicionalmente hacíamos cara a cara, me parece importante mencionar un suceso que básicamente permitió la realización de esta investigación. El 15 de febrero de 2021 decidí subir a mi perfil de Twitter una foto donde presumía la cama que me acababa de comprar en un acto de amor propio. En pocas horas el tweet se volvió viral, llegando a los 75,700 me gusta. Cuando los usuarios de Twitter llegan a hacerse virales acostumbran escribir un segundo tweet con su usuario de Instagram para elevar sus seguidores en ese otro espacio. A mí se me ocurrió poner mi post donde buscaba mujeres y hombres que quisieran compartir su experiencia como estudiantes en reclusión a través de una entrevista.

Ese segundo tweet llegó a 769 me gusta, 218 retweets y 22 respuestas, un alcance significativamente mayor al que yo había tenido en ocasiones anteriores en espacios digitales. Así, esa conexión me permitió contactar con algunas mujeres y algunos hombres, pero, sobre todo, me conectó con la Colectiva Mujeres Unidas por la Libertad, una asociación civil fundada y echada a andar por mujeres que, en algún momento, estando privadas de su libertad, coincidieron en sus experiencias, ideas y proyectos. La colectiva me escuchó y me tejió alrededor una red de mujeres y hombres que conocían y que estarían interesadas e interesados en contarme su experiencia escolar en espacios de reclusión. Escribo esto porque las condiciones me obligaron a abandonar un proyecto etnográfico en todas sus aristas, tal y como lo concebíamos antes de los cubrebocas y porque inevitablemente el camino andado ha sido diferente.

Así, presento entonces un panorama general sobre las condiciones y los perfiles de las personas que decidieron participar en esta investigación. Las tres mujeres y los tres hombres entrevistados estuvieron reclusos en alguno de los 13 Centros de Reclusión para adultas y adultos a cargo de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la CDMX. Las edades de las mujeres entrevistadas oscilaban de entre los 39 hasta los 61 años, mientras que en el caso de los hombres oscilaban entre los 27 a los 41 años. En el caso de las mujeres, al ingresar a reclusión las tres habían terminado o estaban cursando el nivel

medio superior, contrario al caso de los tres hombres entrevistados, pues dos de ellos ingresaron con un grado escolar del tercer nivel de la educación básica, es decir, la secundaria, mientras que el tercero era estudiante de una licenciatura. El tiempo en reclusión en el caso de las mujeres oscila entre los 4 y los 7 años y en el caso de los hombres entrevistados entre los 5 y los 11 años. Los grados escolares a los que las y los entrevistados lograron acceder van desde el nivel secundario, pasando por cursos curriculares, hasta una licenciatura.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de abril y mayo de 2021 y tuvieron una duración mínima de 40 minutos y máximo, 1 hora y 20 minutos. Ninguna pudo ser presencial, dos fueron a través de video llamada en la plataforma *Zoom*, una a través de video llamada por la plataforma *Meet* y las cuatro restantes fueron a través de llamadas telefónicas. Todas las entrevistas con autorización de las mujeres y hombres entrevistados fueron grabadas únicamente para fines de análisis y transcripción. También el nombre real de las y los participantes decidió omitirse:

para lograr la anonimización, las ubicaciones de los individuos y lugares, y las identidades de los sujetos, los grupos e instituciones de manera tal que los individuos y organizaciones a los que se refiere no puedan ser reconocidos por personas ajenas a la investigación. (Meo, 2010: 12)

La transcripción fue de manera textual, dividida por categorías y se fue cruzando la información y los datos de manera manual. No se utilizó ningún programa de procesamiento de datos.

Capítulo 2

**Sobre la educación en cárceles mexicanas como derecho humano que se
significa y se apropia**

Introducción

¿Qué pueden decirnos las experiencias escolares en un espacio tan particular como lo es un reclusorio de la CDMX? Uno de los principales intereses y objetivos de esta investigación es discutir y desarmar la criminalizadora premisa que sostiene que dentro de los centros de reclusión solo circula conocimiento ligado a la violencia y al delito, de ahí la frase y el supuesto “*la cárcel es una escuela de delincuentes*”. Esta idea contribuye a criminalizar y a estigmatizar a las internas e internos al reforzar estereotipos y obstaculizar la posibilidad de abrir el diálogo y el debate sobre el derecho a la educación y a la escolarización en estos espacios y para ese sector de la población.

Pensar en la cárcel solo como lugar de castigo, suplicio y violencia es una postura que viola y niega derechos humanos, pero, además, comienza condenando discursivamente estos espacios y a sus participantes al considerar que nada positivo deberá ni podrá ser posible ahí. Además, pensar así significaría que no tenemos mucho qué hacer frente a instituciones disciplinarias, que no solo son las cárceles sino también la fábrica, la escuela y el hospital. Inevitablemente nuestro ser y su creatividad no tendrían razón, lo cual es equivocado pues aún frente a la más grande institución, se puede encontrar un margen:

la escuela -aun dentro de la cárcel- podría aportar un lugar propio desde donde fuera posible pensar una sociedad más incluyente, que valorizara a los sujetos como «sujetos de derechos». (Blazich, 2007: 57)

Sin embargo, no es suficiente con hablar de la existencia de una política y programas referentes al ámbito educativo en los reclusorios de la CDMX, porque su existencia sin estrategia y continuidad resulta en escenarios con pocas posibilidades reales de existencia y en muchos sentidos los convierte en algo que existe de forma más discursiva que material. Pues hablar de castigo y reclusión en una sociedad profundamente punitivista como la nuestra, significa también hablar del papel que la opinión pública juega para avanzar o bloquear servicios, políticas y programas en las instituciones sociales, como lo es un reclusorio y como lo son servicios escolares, de salud o alimenticios. Podemos retomar aquí el argumento sobre que los grupos de interés pueden influir positiva, pero,

sobre todo, negativamente en el establecimiento de la agenda, enmarcando en estos grupos a la opinión pública y a los medios de comunicación (Kingdon, 1984: 49).

Me refiero, por ejemplo, a la campaña de estigmatización de uso de teléfonos celulares dentro de los reclusorios que han jugado los medios de comunicación contribuyendo al bloqueo sobre el diálogo crítico acerca de nuestras instituciones penitenciarias, cito aquí los reportajes de Imagen Noticias (2017) para el noticiero mexicano de Ciro Gómez Leyva. En esta serie de capsulas se presentan los “peligros” que el acceso a teléfonos celulares representa al interior de los reclusorios. ¿Qué alcance tiene este tipo de notas periodísticas? Quizás no el demasiado para que la opinión pública afecte la agenda, pero sí el suficiente para poner límites a las posibilidades de diálogo al sentenciar que dicho diálogo no es necesario y menos lo es aún una propuesta de uso de tecnología para fines escolares en los reclusorios.

No debe confundirse esta idea con la negación de reales prácticas delictivas, es decir, se reconoce que el uso de teléfonos celulares con fines delictivos existe, empero, como Foucault lo explicaba, es un tipo de delincuencia ligada a las autoridades y a una utilidad:

la “delincuencia útil”: la existencia de una prohibición legal crea en torno suyo un campo de prácticas ilegalistas sobre el cual se llega a ejercer un control y a obtener un provecho ilícito [...] La delincuencia es un instrumento para administrar y explotar los ilegalismos. (Foucault, 1991: 285)

Esto quiere decir que la existencia de leyes que prohíben el uso de teléfonos celulares para uso particular, implica simultáneamente prácticas que quedan fuera de ellas, haciendo posible el uso de la tecnología para fines delictivos. Estas prácticas se encuentran dentro de un circuito criminal que implica actos corruptos de las autoridades, permitiendo que, si los dispositivos se utilizan para fines que no convienen a éstas, la acción sea perseguida.

La educación como moneda de cambio en una institución atravesada por la corrupción

En nuestro país, la demanda de una educación de calidad y digna en prisión como el ejercicio de un derecho se comenzó a defender bajo el fundamento del artículo 18 de la

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Título primero, Capítulo I, de las Garantías Individuales en el que se lee lo siguiente:

El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley.

Esta premisa se sustenta en el argumento de que, en sí misma, la educación y el acceso a otros derechos y servicios mostrará a la interna e interno los beneficios de no delinquir, ignorando completamente que una vez en libertad el acceso a un trabajo digno, un servicio de salud capaz y otros muchos derechos nuevamente deben conseguirse a través de diferentes luchas y acuerdos.

Ese enfoque no ha cambiado, y según el vigente Reglamento de Reclusorios y Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (1990) en su artículo 4° se puede leer lo siguiente:

En el Sistema de Reclusorios y Centros de Readaptación Social, se establecerán programas técnicos interdisciplinarios sobre la base del trabajo, la capacitación, la educación y la recreación que faciliten al interno sentenciado, su readaptación a la vida en libertad y socialmente productiva y eviten la desadaptación de indiciados y procesados.

Esta relación que supuestamente existe entre las actividades como la educación o el trabajo con el proyecto de reinserción es el enfoque predominante en el sistema penitenciario. Esto tiene que ver con la instrumentalización de la educación para su uso como tratamiento contra la enfermedad del delito, contra lo que no se disciplinó y lograr la reinserción, la conversión de la o el delincuente:

pensar a la educación como una acción terapéutica o curativa supone considerar a la persona detenida como un enfermo al que es necesario curar, lo cual no sólo se opone a la concepción de la educación como un derecho humano, sino que reduce el potencial transformador de ésta, diluyendo su principal basamento que es la

dignidad humana [...] si algún “re” le cabe a la educación es el de reducir la vulnerabilidad social, psicológica y cultural de las personas privadas de libertad. (Scarfó citado por Acín, 2009: 70)

Esto es importante porque la política y los programas de índole educativa en reclusorios de la CDMX también se justifican a sí mismos por el perfil de la población a la que pretenden absorber, mujeres y hombres sistemáticamente excluidos del sistema escolar y, sobre todo, de clase baja, el mismo argumento que ha afianzado la supuesta conexión entre condiciones de clase y una supuesta predisposición a la delincuencia.

De la misma manera y como ya se mencionaba antes, la posibilidad de apropiarse de un derecho está diferenciado en función de la clase y el género, lo que resulta en trayectorias de vida de mujeres y hombres que sistemáticamente han sufrido la falta de oportunidades para elegir y desarrollar un proyecto de vida. Hablamos antes del ejemplo de muchas mujeres que, paradójicamente, encuentran en reclusión la oportunidad de iniciar o concluir sus estudios (Corona, 2019: 94).

Es esta vulnerabilidad que viven las internas e internos y que arrastran desde mucho antes de ingresar a la cárcel, lo que da pie a conclusiones como que los servicios y actividades escolares al interior de la institución signifiquen, por primera vez, la apropiación de derechos que se les había negado a lo largo de su historia de vida y de los que no han podido participar activamente, por ejemplo, el educativo, pero también el laboral, de salud o de vivienda:

Es reconocido que los sectores sociales recluidos en prisión son los más vulnerables de la sociedad. Es por ello que la educación se convierte en un derecho llave que abrirá la puerta al reconocimiento de sus demás derechos que, en la mayoría de los casos, les han sido negados o conculcados sistemáticamente afuera y dentro de la cárcel. (Scarfó, 2012: 97)

Pero a pesar de la oportunidad que esto significa y la propia normatividad que presenta un derecho aun en reclusión, podemos mencionar como lo hace Lomnitz que:

El acceso a los derechos manifiestos o a los servicios en México a menudo no es universal. La educación, por ejemplo, es un derecho de todos, pero frecuentemente

es muy difícil inscribir a un niño en una escuela cercana, o simplemente inscribirlo [...] México nunca ha tenido un Estado suficientemente fuerte como para proveer servicios suficientes para todos. (Lomnitz, 2000: 130)

Es este el peligro al que me refería cuando mencioné que poner todas las expectativas en que la educación por sí misma daría oportunidades de toda índole a internas e internos es una frágil ilusión que oculta un contexto desigual mucho más amplio que existirá para muchas y muchos antes y después de la reclusión.

Si esto es así, entonces hace falta más que ofertar cursos para las internas e internos, hace falta más que el discurso del derecho a la educación en reclusión si en la cotidianeidad opera con mayor éxito la educación como parte del tratamiento y, por ende, como parte de una dinámica de “beneficios o privilegios” o incluso de castigos. Alimentando así una diferenciación que operan efectivamente dentro de los centros de reclusión como lo comenzó a postular la idea y la cita anterior de Lomnitz (2000). Cuando un recurso o servicio es escaso se genera justamente una dinámica que diferencia entre aquellas y aquellos que podrán acceder a él y aquellas y aquellos que no, pues las personas ubicadas en los espacios de poder burocrático comienzan a construir culturalmente a “amigas, amigos y a enemigas, enemigos”, para que opere así la máxima “A mis amigos, todo, a mis enemigos la ley”:

En este contexto, la corrupción y otros mecanismos de mercado emergen fácilmente como criterio de selección: si uno paga, tendrá preferencia de parte del burócrata. El sistema ha generado también formas de sociabilidad que ayudan a conformar una orientación práctica apta para el ejercicio del poder discrecional que la escasez da a los burócratas y a otros guardianes. Un ejemplo notable de esto se sintetiza en el proverbio mexicano que dice: “El que se enoja pierde”. (Lomnitz, 2000: 130)

Siguiendo ese argumento al buscar un servicio se tiene desventaja frente a las y los que son pacientes mientras solicitan dicho servicio, no se enojan y son carismáticos con la o el burócrata, pero, ¿es esta la dinámica de diferenciación que también opera en los procesos burocráticos en reclusión al buscar acceder a la educación? No lo es del todo. La

paciencia y el enojo no parecen ser tan valiosos en el intercambio que se hace para acceder a dicho servicio en reclusión, sin embargo, el argumento sigue funcionando, lo valioso en esta interacción y en este mercado son otros elementos, como el dinero, el acceso a una red de apoyo. Es decir, en nuestro caso son otras características las que se valoran positivamente y se configuran como un habilitador del servicio.

Entonces la búsqueda de la escolarización en contexto de reclusión es una resistencia de las internas e internos para con la institución que trata al derecho educativo como un beneficio que diferencia a unas y unos de otros (Scarfó, 2003: 89) son las mismas y mismos internos los que permiten el ejercicio y el poder hablar de un derecho. Si como ciudadanas y ciudadanos “libres”, es decir, no en reclusión, estamos constantemente buscando maneras de hacer válidos nuestros derechos, en reclusión, inscribirse a la escuela puede ser un ejemplo de estas mismas experiencias.

Este breve recorrido podría ser una de las razones del porque la expresión “*la cárcel es una escuela de delincuentes*” se considera verdadera, pues al contextualizar a las internas e internos en una institución que carece de recursos, de servicios y viola constantemente los derechos de ellas y ellos, se les obliga a ingresar en una dinámica de lucha y violencia constante:

además de las implicancias negativas de la cárcel para la sociedad, esta tiene un impacto positivo en el crecimiento de la violencia, ya que tal como está planteada, con las prácticas de violencia, el hacinamiento de personas, la violación de derechos, alimenta constantemente la reproducción del crimen. (Grinovero, 2020: 184)

Empero, nada es totalmente blanco ni totalmente negro y en tanto no se trata de mostrar a las cárceles como espacios idílicos, podemos decir que el conocimiento que circula en ese espacio es, a veces ligado al delito y a la violencia y otras muchas veces se liga a la apropiación de un derecho educativo, y muchos otros derechos, que les permita primero, reconocerse como sujetas y sujetos de derecho y segundo, ocupar un espacio y un rol

diferente al rol de presa o preso que estigmatiza. ¿Qué significado obtiene quien se plantea entonces convertirse en estudiante en reclusión?

Algunas notas sobre la investigación en espacios carcelarios

Antes de buscar una de las muchas posibles respuestas a la pregunta planteada, me resulta importante mencionar que todo tipo de investigación conlleva una serie de desafíos, reflexiones y limitantes que deberá sortear. En el caso de las investigaciones en contexto de reclusión o penitenciarios éstas se multiplican por la naturaleza de la institución, que nos atraviesa como investigadoras, pero también como ciudadanas, Foucault lo describe de la siguiente manera:

La prisión es la imagen de la sociedad, su imagen invertida, una imagen transformada en amenaza. La prisión emite dos discursos: «He aquí lo que la sociedad es; vosotros no podéis criticarme puesto que yo hago únicamente aquello que os hacen diariamente en la fábrica, en la escuela, etc. Yo soy pues inocente, soy apenas una expresión de un consenso social» [...] Pero al mismo tiempo la prisión emite otro discurso: «La mejor prueba de que vosotros no estáis en prisión es que yo existo como institución particular separada de las demás, destinada sólo a quienes cometieron una falta contra la ley». Así, la prisión se absuelve de ser tal porque se asemeja al resto y al mismo tiempo absuelve a las demás instituciones de ser prisiones porque se presenta como válida únicamente para quienes cometieron una falta. (Foucault, 1992: 128)

La naturaleza de la institución, de la reclusión, del estigma y el silencio que conlleva, el rumor, la vergüenza, las trabas burocráticas, la criminalización, el miedo, la violencia, la constante necesidad de diferenciarse de la otredad que delinque son algunos de los elementos que influyen en muchos de los momentos que atraviesan las investigaciones sobre sistemas penitenciarios, a veces funcionando como elementos que habilitan, pero en el mayor número de casos, como elementos que dificultan el procedimiento y que deberán sortearse. Pero, ¿cuál podría ser un hecho social transparente a nuestras preguntas?:

la idea de que nuestras inquietudes, ya sea que estén dadas desde la teoría, desde los estudios realizados por otros investigadores o desde aquello que captamos con nuestros sentidos -vista, olfato y oído-, al estar en el lugar, debe nutrir, completar e incluso transformar nuestro problema de investigación. Puesto así, el ejercicio de preguntar pierde su aparente simplicidad al convertirse en una legítima reflexión acerca de la complejidad de la realidad social. (Payá y Rivera, 2017: 7)

Ahora bien, además, esta investigación busca la legítima reflexión sobre las formas en que se puede romper el paradigma del sujeto distanciado que investiga y objeto que es investigado y como escribió Chloé Constant: *“reafirmar que la experiencia en el campo es encarnada, que este mismo campo nos lleva a vivencias, emociones y reflexiones inesperadas”* (Constant, 2022: 237). Recordando una vez más que el inicio de esta investigación coincidió con la pandemia generada por el SARS-COV-2, causante de la enfermedad COVID-19, lo que significó cambios, reformulaciones y reflexiones desde condiciones que no se podían controlar.

La pandemia significó el cierre de centros de reclusión y limitaciones a las visitas, por lo que tuvo que abandonarse la idea de ingresar y hacer entrevistas en los recintos, también agregó a la discusión las constantes muestras de clasismo, racismo y estigma social de diferentes sectores sociales que defendían la violación al derecho de la salud de internos e internas al proponer que no tuvieran acceso a las vacunas (Pérez, 2020: 61). Esto endureció la crítica a la institución que este proyecto buscaba desde sus preguntas guía. Además, las condiciones que comenzamos a enfrentar trajeron algunos temas al debate como el acceso de la tecnología e internet al interior de los reclusorios para fines educativos.

Cuando esta investigación abandonó la idea de ingresar a los centros de reclusión, también abandonó la primera pregunta de investigación que había formulado, “¿Qué implica ser estudiante para una mujer indígena presa?” y en su lugar se propuso el encuentro con mujeres y hombres que se encontraran en libertad. Se eliminó el énfasis en un carácter étnico y me concentré únicamente en la experiencia escolar en reclusión. No es una coincidencia que aun al abrir el perfil a mujeres y hombres no pertenecientes a grupos indígenas el número de mujeres contactadas sea menor, pues aquí entra en juego el doble

o triple estigma que las mujeres viven al ingresar a reclusión, al romper con el “deber ser” que la sociedad y su familia esperan de ellas, la vergüenza y la carga de llevar una experiencia delictiva como un secreto:

El estigma de ser una persona tachada como delincuente y condenada a vivir durante un determinado tiempo en una prisión es algo mucho más duro de llevar para una mujer que para un hombre, debido a la manera distinta en la que están configurados los estereotipos de género. Aunque, tanto para unos como para otras, la cárcel es un espacio de violencia, opresión, privaciones y desarraigo, a un nivel de significados y simbolismos, para los hombres puede constituirse en una reafirmación de rasgos tales como la violencia, el dominio, el poder, la agresividad y el riesgo, que son valoradas como signos de masculinidad dentro de una ideología sexista. (Salinas, 2014: 6)

Durante la búsqueda de mujeres que hubiesen pasado un tiempo en reclusión se encontraron mensajes sin respuestas, arrepentimiento frente a una cita agendada para una entrevista y silencio, mucho silencio incluso aunque se aceptó la entrevista a través de respuestas cortas a preguntas importantes. Es interesante hablar de este silencio y el secreto que rodea a las experiencias femeninas que ingresaron a prisión y cómo en investigaciones sobre género y reclusión esto es evidentemente una problemática que plantear, entender y resolver:

El ser olvidadas retumba por los huecos corredores de la cárcel, y una de las metáforas que más resonancia tiene es aquella que dice: "somos flores marchitas". Esta equiparación entre presas y flores alude a la función de reproducción sexual, material y subjetiva que la experiencia del encierro parece marchitar; hay un olvido de las presas como mujeres, como madres y como esposas. (Makowski, 1999: 34)

Durante un momento de la investigación planteé la posibilidad de hacer una comparación entre trayectorias escolares de mujeres y de hombres, sin embargo, al momento de la transcripción y análisis de las entrevistas, reconocí que las entrevistas a las mujeres participantes, al ser por teléfono y videollamadas, eran acotadas y terminaban brindando un panorama demasiado general. Como autora, me parece importante admitir que noté que algunas de las mujeres que entrevisté no querían hablar con demasiado detalle en

algunas de las preguntas. De esta forma, las limitaciones a las que se enfrentaron las entrevistas realizadas no permiten igualar la experiencia de entrevistar mujeres y entrevistar hombres y no he querido pretender que la información obtenida permite un retrato honesto de las experiencias femeninas en reclusión.

Sin embargo, hay algunos matices que alcanzan a afirmar lo obvio, la experiencia carcelaria se vive, se significa y se relata de forma diferenciada por género y también lo hacen los fenómenos que esta investigación ha logrado recoger: la experiencia escolar, el mercado de intercambios alrededor de recursos escolares, las redes de apoyo al interior del reclusorio y al exterior de él. A continuación, se presentan brevemente algunos hallazgos y algunas respuestas a partir de categorías y narraciones y en función de la pregunta planteada, ¿qué significa y cuál es el sentido de una trayectoria escolar en reclusión?

Disputas por el tiempo y el cuerpo de las y los internos

Escribió Rodrigo Parrini sobre la dinámica carcelaria jerárquica que se desarrolla a partir de roles, etiquetas y posiciones con niveles de poder diferenciados:

El *mero mero* no hace nada [...] Entonces, por un lado, el poder es una forma de diferenciación progresiva de los deberes y un abandono parcial del *hacer* en pos del *decir* -dar órdenes-; por otro, el trayecto de la misma cárcel, que empieza con la virtud de la voluntad, la corrección de las conductas y la pasión de las acciones, termina por introducir la *nada* como destino final de cualquier poder. ¿Poder de qué? Poder de nada, pero poder de *nada* en tanto poder de *todo*. (Parrini, 2007: 118)

Como este fragmento nos permite entender, existen distintos elementos que se poseen y que permiten una diferenciación y la colocación de las y los internos en la dinámica diaria, como el tiempo en reclusión, experiencias previas cumpliendo una sentencia, la red de conocidos, el tipo de delito por el que se está ahí. En fin, un importante abanico de características y recursos que se poseen o no y diferencian la experiencia. Es importante hacer una nota sobre la dinámica dentro de una cárcel, es un error pensarla como una

dicotomía entre una resistencia y una acomodación eterna, es decir, no existen roles eternos, todo el tiempo, todo se mueve o se busca mover:

Mucho más productivo es concebir sus conductas, tanto individuales como colectivas, como una serie de complejos, ambiguos y cambiantes mecanismos para enfrentar las condiciones de vida dentro de las prisiones. (Aguirre, 2009: 238)

En ese sentido, como decía Goffman, a la cárcel se entra con todo lo que se ha sido, la persona va al encuentro con todo lo que tiene. Ahora bien, si la dinámica es constante en sus cambios, esto significará que la relación con otras y otros internos y con la misma institución también lo será en su organización, lo que permite plantear el argumento de la existencia de una serie de luchas cotidianas que implican no solo buscar sino mantener una relación con otras y otros internos e instituciones y con los recursos que permiten esa relación. De esta forma, estas luchas podrán ser simbólicas y/o físicas y se desarrollan y significan para cada participante algo que se valora o se rechaza, algo positivo o negativo para su estancia en reclusión.

Estas luchas, como mencioné antes, ponen en juego diferentes recursos y características y en el caso del acceso a los servicios escolares, es precisamente el acceso y la posibilidad de distribuir el tiempo de una y uno mismo en una actividad como esa. Es decir, a la escuela que ya es por sí misma una institución y un espacio con funcionamiento y características complejas habrá que sumarle la complejidad y la dinámica del contexto, que no es cualquiera sino el de una institución disciplinaria dentro de otra. Mencionaré al respecto la serie de actividades que la dinámica en reclusorios le impone a muchas y muchos por su propia organización a ciertos perfiles como “las nuevas o nuevos”, si se tienen deudas o posiciones inferiores en la pirámide jerárquica, actividades que, para sobrevivir, son *más importantes* que asistir a clases:

“Cuando comencé a estudiar no cambió mi relación con mis compañeros, de alguna manera todo había cambiado al tener un problema con un compañero de la celda. Una pelea, porque a la entrada yo tenía que hacer muchas actividades según el que tenía más tiempo en la celda a la que llegué. Ahí empezó a cambiar todo. [...] De hecho, yo tuve ese problema para poder estudiar, para poder hacer mis cosas yo. Si no hubiera pasado ese problema no hubiera podido ni estudiar ni hacer

otras actividades. Realmente vendría siendo el ama de casa de la celda si no hubiera pasado”. (Varón, 37 años, 11 años en reclusión en periodos diferentes en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte, el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente y el en el Reclusorio Preventivo Varonil Sur)

El fragmento presenta una de las situaciones más comunes y más documentadas a las que se enfrentan aquellas y aquellos que ingresan por primera vez a un centro de reclusión, la violencia, el abuso físico y psicológico que les vulnera y que conlleva el rol de ser el nuevo o el que acaba de llegar a la celda. Al respecto, Parrini menciona:

los internos despliegan formas específicas de violencia, signadas también por esta percepción de las particularidades de los recién llegados y que conforman una especie de estimación de su vulnerabilidad posible (además de la utilidad potencial que ofrecen en términos económicos). Las agresiones son diversas, desde amenazas y golpes para extorsionar, hasta agresiones sexuales. (Parrini, 2007: 79)

En el caso del fragmento que retomé de la entrevista, se hace mención a la violencia que conlleva el rol de “ser el ama de casa de la celda”, que significa, sobre todo, ser esclavizado a ella, ser útil en tanto se debe ceder no solo la fuerza y el tiempo sino la voluntad y el cuerpo mismo. De lo contrario, pasa lo que comenta el entrevistado: uno se tiene que enfrentar a la situación con los recursos que se poseen, en este caso, refiriéndose a una pelea entre él y una autoridad en la jerarquía cotidiana.

Ahora bien, “hacer frente” no se refiere únicamente a pelear físicamente con otras u otros internos, sino que también puede significar hacer uso de los recursos con los que se cuentan y uno de ellos es la red de conocidos o familiares o en caso de no contar con ella, pagar para ser inmunes a la vulnerabilidad que significa ser nueva o nuevo. Pero en ambos casos las posibilidades de evitarlo hacen posible la existencia de un castigo para aquellas y aquellos que carecen de unos u otros recursos:

“Sí, la limpieza, (como una de las causas que te hacen faltar a clases) a veces también llega a haber estancias donde no hay agua, en los dormitorios sí hay agua, pero en la estancia y no, y a veces tienen que estar acarreado agua todo el día y es como una obligación, si tú no lo haces, como tú eres el nuevo, tú vas llegando

y tú no lo haces pues ya te empiezan a tratar mal, te dejan dormir en el baño y cosas así. Los que no tienen visita o no saben hacer muchas cosas pues sí la padecen ahí y se quedan esclavizados todo el día ahí a la estancia”. (Varón, 27 años, 5 años 8 meses en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte)

Este solapamiento entre actividades escolares y tareas internas de la celda o la estancia hacen que el esfuerzo por cumplir con las primeras sea doble y con un beneficio secundario (Acín, 2009: 73), pues de no cumplir con las tareas de la celda “te empiezan a tratar mal”, hay violencia física, verbal y psicológica, el castigo es mayor. Estas dinámicas, supuestamente al margen de la institución, pero que terminan guiando la cotidianeidad de los espacios es uno de los muchos obstáculos a los que se enfrentan, pues como mencioné antes, también se libran luchas contra figuras de autoridad que encarnan a la institución y que aplican castigos en otros niveles, por ejemplo, autoridades de los reclusorios que obstaculizan o *ponen el pie* como lo refieren las y los entrevistados a procesos burocráticos a los que se enfrenta la población penitenciaria:

“Yo estudié un poco de inglés y otros cursos que daban ahí, pero, yo quería estudiar, entrar a la universidad y yo le pedí los papeles a mi mamá para ingresarlos, pero el director de la escuela me dijo que no podía porque la carrera técnica (con la que contaba la entrevistada) no era bachillerato. O sea, me puso una traba para que yo no estudiara Derecho. Me pedían que yo volviera a empezar desde abajo, que volviera a cursar el bachillerato, y la verdad me desanimé, ya ni hice el intento y luego cuando pedí mis papeles me dijeron que los habían perdido”. (Mujer, 42 años, 5 años en reclusión en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

El fragmento seleccionado es importante en varios sentidos, pero el primero es la cantidad de mensajes que manda la institución comunicando el lugar poco importante que ocupa la posibilidad de escolarización de las y los internos: negar el acceso a la inscripción por criterios que no se basan en ninguna convocatoria sino en el juicio de una autoridad y la pérdida de documentos oficiales de las y los aspirantes sin ningún tipo de seguimiento para recuperarlos o sancionar a la persona encargada de resguardarlos. Es muy interesante pensar aquí lo que mencionaba antes Lomnitz sobre la paciencia en los trámites

burocráticos para poder acceder a los servicios, ¿no podría ser, precisamente, el trámite burocrático un castigo en sí mismo para algunos por las trabas que conlleva? Esto también coincide con lo que Blanco ha descrito como exclusión social:

un fenómeno que va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de oportunidades para elegir y desarrollar el proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar. Todos estos factores conducen finalmente a un sentido de no pertenencia y a la ruptura del vínculo con la sociedad. (Blanco, 2008: 15)

Esto es a lo que me he intentado referir como el ejercicio de castigo que las autoridades ejercen en otros espacios dentro de prisión, como es en trámites o procesos burocráticos. Otro espacio en las actividades escolares en las que el castigo se esconde en prácticas difusas puede ser, como menciona Scarfó el poco cuidado que se tiene con el perfil de las y los docentes que dictan clases en centros de reclusión, pues existe la posibilidad de que las fronteras entre la institución penitenciaria y la escolar se borren, lo que provoca:

La concepción de que la educación debe responder a los fines de tratamiento de la pena y al discurso “re” (*rehabilitar, reinsertar, resocializar*), ha llevado que los docentes se reconozcan como responsables de que esa premisa sea alcanzada. Sin encontrar diferencias entre la lógica propia del servicio y la que persigue la escuela. Eso es muy llamativo, muchos docentes que trabajan en cárceles han asumido una identidad institucional propia del servicio penitenciario. (Scarfó, 2016: 103)

Las y los docentes no están exentos de construir culturalmente a las y los internos como sus enemigas y enemigos y es necesario borrar la percepción de que la identidad docente por sí misma los protege de hacerlo. Un elemento más que hace trascendente el fragmento elegido es la capacidad de agencia y conciencia que la mujer entrevistada narra, pues al recibir negativas a su solicitud de ingreso a la universidad, ella decide buscar otras ofertas que por supuesto, no tienen el mismo valor ni emocional ni académico para ella, pero, demuestra lo que Carolina Emilia ha buscado retratar en el título de su artículo, “*Es un derecho que yo tengo y lo voy a hacer.*” Este tipo de acciones y decisiones reflexionadas es a lo que me refiero cuando aseguro que las y los internos son quienes significan y se

apropian de derechos. El siguiente fragmento es ejemplo también de esa voluntad y lucha de apropiación:

“Intenté ingresar a la UACM, me negaron muchas veces el acceso por parte de las autoridades tanto de la universidad como del centro escolar, entonces, alguien en algún momento me dijo, “Habla con los profesores”, hablé con los profesores y todos los profesores a los que yo les solicité apoyo me lo brindaron. Lo que hacían era tomarme en cuenta y guardarme mis calificaciones para que en tanto yo entregara los papeles correspondientes y también que me dieran la oportunidad la autoridad yo pudiera seguir estudiando, situación que nunca se dio, jamás se dio. Yo tuve que estudiar mi universidad de manera clandestina por medio de un teléfono celular”. (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

Esta disputa entre poder elegir qué hacer con el tiempo y el cuerpo durante reclusión tiene sentido cuando pensamos la institución en la que se vive este periodo, una institución que poco se preocupa por una organización que, de hecho, permita llevar de forma “exitosa” su proyecto rehabilitador. Tal y como escribe Wacquant, la cárcel es una institución que no tiene coherencia entre sus discursos y sus realidades, su dinámica y la corrupción que atraviesa toda la institución:

La cárcel, cuya función es, supuestamente hacer respetar el orden, es, en realidad, por su organización misma, una institución fuera de la ley. Se supone que solventa la inseguridad y la precariedad, pero no hace más que concentrarlas e intensificarlas; empero, en tanto que les hace invisibles, no se le pide nada más. (Wacquant, 2007: 154)

Ambos fragmentos de narraciones que he rescatado en este apartado hablan precisamente sobre la concentración e intensificación de desigualdades que hacen la división, de la que también hablaba Lomnitz (2000), entre aquellas y aquellos que podrán acceder a un servicio y aquellos que no por distintas situaciones o características que no siempre pueden controlarse por las y los internos. Es cierto, hay una intención subjetiva de muchas y muchos internos por ingresar a los programas escolares ofertados pero las condiciones

en las que deben ceder no solo su tiempo sino también su cuerpo y sus deseos, existen y limitan, en muchos de los casos, las experiencias.

En los ejemplos, hay una diferencia entre quienes disponen de su tiempo y entre quienes no pueden hacerlo por las múltiples actividades que la dinámica les exige:

la adaptación no es una opción sino una imposición para cualquier individuo que ingrese a la cárcel. De alguna forma, el ingreso es un fin y un comienzo; el fin de la vida anterior en muchos sentidos, pero especialmente en un plano cotidiano, y el inicio de la vida carcelaria que tiene sus rutinas, sus deberes, sus peligros y sus exigencias. (Parrini, 2007: 76)

No busco minimizar las decisiones conscientes de las y los internos, su agencia es lo que permite, en primera instancia, la existencia de trayectorias escolares a pesar de la institución, como el caso de la mujer entrevistada a la que las autoridades le perdieron sus documentos y, aun así, buscó y decidió ingresar a una variedad de cursos que se ofrecían. Sin embargo, es importante romper la idea común de que una en la cárcel puede hacer lo que sea, nada banalizaría más el tema que pensarlo así.

Cada una de las internas e internos reaccionará, actuará y obtendrá un resultado a partir de lo que ponga en juego, sus relaciones personales y afectivas, sus recursos materiales y simbólicos, su propio cuerpo, en fin, todo lo que ha llevado de su existencia al interior del reclusorio, mismos recursos que les permitirán tomar decisiones aún en el límite que la institución les impone.

El derecho a elegir sobre la vida propia

He hablado de las condiciones institucionales a las que los cuerpos, deseos y decisiones de las internas e internos se enfrentan, condiciones que existen desde mucho antes de que ellas y ellos ingresaran al reclusorio y frente a las cuales resulta que solo la puesta de sus recursos en luchas constantes les brinda la oportunidad de apropiarse de un derecho. La segunda línea que las y los entrevistados decidieron explorar fue la concientización de que una y uno mismo es sujeta y sujeto de derechos, la búsqueda de la escolarización porque *se puede* y porque se desea para conseguir proyectos o metas de vida. Es la decisión que

se ha tomado a partir de motivaciones personales o familiares, es la intención subjetiva de ser estudiante:

“Mi proyecto de vida fue lo que motivó a inscribirme, yo no tenía esperanzas de salir, la verdad la situación era muy complicada [...] estuve en estado de depresión, en algún momento estuve a punto de atentar contra mi vida, ya era una situación que ya no soportaba, no aguantaba más. Mis papás buscaron ayuda por parte de la Comisión de Derechos Humanos en la Ciudad de México, afortunadamente por ahí me enviaron a una psicóloga, llevó todo mi seguimiento como alrededor de siete u ocho años. Aun yo saliendo estuve yendo con ella, entonces ella habla mucho conmigo, me da un seguimiento y me hizo que hiciera un proyecto de vida. Me decía que un proyecto de vida para estar allá adentro o para estar acá afuera, entonces, aunque uno va perdiendo las esperanzas, siempre hay una lucecita o alguien, Pepe grillo que te dice, “hay esperanza”. Entonces yo decía “A ver, yo ya llevo muchos años aquí en prisión, si el día de mañana me dicen que me vaya, no tengo una herramienta, ¿de qué voy a vivir?, ¿a qué me voy a dedicar?”. (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

En el fragmento seleccionado hay dos elementos importantes que quiero rescatar, primero, la importancia del derecho a un acompañamiento psicológico digno durante el proceso de reclusión. Si las visitas de familiares y amigos juegan un papel fundamental, no solo en las trayectorias escolares exitosas sino durante todo el proceso de detención, lo es también un acompañamiento psicológico en ruptura con la función del panóptico de la que hablaba Foucault, la soledad y la individualidad que buscaba el arrepentimiento, y como otras investigaciones como la de Velvet Romero (2022) han documentado a través de testimonios de internas e internos con estas experiencias. El segundo punto que me interesa rescatar del fragmento es la colocación del hombre entrevistado como un sujeto con futuro más allá de su tiempo en reclusión y más allá de su estigmatización, como en los dos fragmentos a continuación:

“Mi nivel de escolaridad al ingresar a prisión tenía el primer semestre de Administración de empresas en la UNAM [...] y aparte cuando estuve dentro de Santa Martha terminé la carrera de contabilidad en el CECATY, teníamos el maestro que iba y nos daba todo el curso de contabilidad. O sea, tenemos ya las horas completas que se tienen que estudiar para considerarnos con carrera de contabilidad. Y a la fecha sigo estudiando, no creas que ya le paramos ahí, a la fecha seguimos, ahorita con la colectiva pues lógico tenemos que estar preparadas y tomamos cursos de derecho penal, tomamos cursos de, por ejemplo, a mí que me apasiona la contabilidad, estoy ahorita muy metida en lo del SAT para constituirmos también. No te puedo decir que estoy trunca porque nos seguimos preparando, seguimos tomando muchos cursos”. (Mujer, 61 años, 7 años en reclusión en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

“Me sentí muy bien porque eso me había apartado un poco de la monotonía de todos los días y me decía yo “Pero es que yo tengo que salir a la calle y el día de mañana me puedo encontrar algo nuevo, entonces me sentí muy bien de verdad, sentí que era yo, haciendo algo para aprender [...] La cárcel es, depende de cómo la vean las demás, porque la cárcel te puede enseñar, como cosas buenas como cosas malas, ya está en ti si quieres cambiar o seguir la misma vida de antes, ahí ya depende mucho de ti, ser una persona con un trabajo estable y ya no regresar al delito”. (Mujer, 42 años, 5 años en reclusión en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

Esta idea y este ejercicio de apropiarse de un derecho a partir de decisiones conscientes y una intención subjetiva es muy interesante porque, en un primer momento, parece que impera el discurso institucional que coloca a la escolarización y los beneficios de reducción de condena como parte del tratamiento rehabilitador, al conseguir que la interna o interno ocupen un rol que se apega a los objetivos institucionales. Sin embargo, las y los internos saben cómo opera la institución, la forma en que obstaculiza la inscripción a la escuela y la obtención de beneficios.

Entonces, aunque que la mayoría de las y los entrevistados comienza diciendo que sí buscaban el beneficio de reducción de condena al inscribirse, también hacen consciente que dicho beneficio no se puede solicitar solo por acceder a los cursos escolares. Ellas y ellos saben que, de hecho, existe una lista de requisitos que deben completarse, dentro de los cuales se ubican las actividades escolares y una evaluación para ser candidata o candidato al beneficio de reducción de condena. Por esta razón es que esta investigación sostiene que las expectativas escolares se transforman en motivos personales conscientes y reflexionados (Osuna, 2019: 286).

Ahora bien, es un error pensar que la reflexión, la decisión y la postura como una o un sujeto de derecho es una situación sencilla e individual y que basta con decidirlo una o uno mismo. En el caso de los proyectos escolares en reclusión y el contacto de internas e internos con actividades que parecen tan sencillas como leer un libro hay que mencionar el estigma y la idea de que, una vez en la cárcel o dentro de la dinámica del delito y la violencia, ésta les pretenderá definir como personas hasta el final de sus días, tal y como lo refiere el siguiente fragmento que respondió a la pregunta “¿Tu relación con tus compañeros de celda cambió cuando comenzaste a estudiar?”:

“Pues de alguna manera hay críticas con mis compañeros, hay muchas críticas de que lo que no quisiste hacer afuera o en la calle ahora lo quieres venir a hacer aquí adentro”. (Varón, 37 años, 11 años en reclusión en periodos diferentes en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte, el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente y el en el Reclusorio Preventivo Varonil Sur)

Estas críticas y reclamos a las internas e internos que deciden buscar la escolarización son momentos violentos a lo que se refiere Martín (2018: 76) cuando habla de la desacreditación de ellas y ellos y el supuesto de que son personas con limitada y nula intelectualidad. Presentando a la población penal como una sobre la que no es necesaria una inversión en educación o en materiales de lectura, porque impera el discurso del delincuente como salvaje y el buen ciudadano como merecedor de instrucción. Habrá que pensar en otro momento en la contradicción que cubre todo el argumento oculto en la “educación para la reinserción”, ¿cuál tipo de educación es la que se brinda?, ¿los

proyectos escolares en reclusión discuten sobre calidad o consideran a sus poblaciones escolares como de segunda por haber delinquido? O bien, en lo que parece oculto, pero quizás no lo es del todo ¿se planteó realmente un tipo de escolarización que se sobrepusiera a la precariedad de recursos materiales que existe en los reclusorios?

Recursos materiales, redes de apoyo y el sistema de parentesco como diferenciadores de la apropiación de derechos

Según Blazich (2007), estudiar en la cárcel significa la oportunidad de acceder, al menos, a uno de los derechos a los que históricamente mujeres y hombres que delinquieron no han logrado acceder, ocupando así no solo el lugar y el rol de reclusa o recluso sino el de alumna y alumno, abriendo una posibilidad diferente. Sin embargo, como lo han intentado argumentar apartados anteriores de esta tesis, son momentos diferentes la intención subjetiva de convertirse en estudiante y las condiciones y características de las actividades escolares que se ofrecen. Esto permite entonces plantear la siguiente pregunta, ¿está dado por sí mismo un acceso de calidad e igualitario a todas y todos solo por estar bajo la custodia de una institución?

Como puede irse intuyendo la respuesta, hay elementos que poseen (o no) las internas e internos que les da la posibilidad o les limita a vivir una experiencia escolar digna o en constante sacrificio, una de estas características que se poseen son recursos materiales y otra, es la existencia de una red de apoyo o un sistema de parentesco que respalde a la interna e interno. Por un lado, cuando hablo de redes de apoyo o un sistema de parentesco me refiero a la posibilidad de contar con visitas, mientras las internas e internos se encuentran en reclusión, de personas con las que se mantiene un tipo de vínculo en solidaridad y aprecio, familiares o amigas y amigos. Por el otro lado, cuando hablé de los recursos materiales me refiero únicamente al dinero. Hablaré primero del dinero.

El dinero en las experiencias escolares y educativas en reclusión es un recurso que se mezcla con mecanismos de corrupción de la institución, lo que resulta, según las y los mismos entrevistados en procesos de selección comúnmente llamados por ellas y ellos como selección de alumnas y alumnos de forma “de dedazo” o bien, con el pago de

certificados o diplomas, evidentemente para no cursar las horas de clase. De esta forma, el dinero se convierte en un recurso que, de poseerse, puede permitir una experiencia diferenciada en las trayectorias escolares, desde una inscripción “menos burocrática”, hasta la compra de un documento que acredite el curso o grado. Un fragmento de una de las entrevistas lo ejemplifica así:

“En el momento en que yo obtuve o recuperé esa documentación, (el entrevistado estaba cursando la licenciatura antes de ingresar al centro, por lo que necesitó que la universidad liberara sus documentos) se los presento a la universidad en una fecha de inscripción, y la universidad junto al encargado del centro escolar me dicen que no, que yo no puedo ingresar, que me tengo que esperar, que mis documentos iban a estar en una lista de espera. Pasaron tres semestres, mis papeles nunca subieron de esa lista de espera, dentro del reglamento de la UACM de inscripción, la inscripción se lleva a cabo igual que en el exterior, era un sorteo ante notario público. Pues nunca se hizo sorteo y nunca hubo ningún notario, sino que era una situación de “Tú sí, tú sí, tú no”. Gente que estaba dentro, inscrito en la universidad que nunca iba. Gente que pagaban por eso y la mayoría trabajaba con el encargado del centro escolar o recomendados del técnico, del director, del sub director técnico”. (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

El fragmento que presento es un ejemplo de la experiencia diferenciada entre quienes pueden pagar y pueden nunca presentarse a clases, y quienes no, y están sujetos a confiar en los supuestos procesos democráticos de selección de la universidad, como lo es un sorteo. Es importante, al hablar del dinero en centros de reclusión, que la forma de obtenerlo es variada, se puede tener dinero porque se hacen actividades laborales inscritas al centro o externas y en dinámicas de la misma organización cotidiana, o porque se cuenta con visita y ésta lleva dinero para su interna o interno, porque se roba, porque se pide, etc. Contar con el recurso monetario no está ligada a una sola forma de obtención y es necesario hacer la nota de que la complejidad de obtenerlo para la mayoría de internas e internos es lo que lo convierte en un recurso valioso.

Ahora bien, ¿qué pasa con las redes de apoyo y el sistema de parentesco? En el transcurso de mis investigaciones sobre dinámicas en prisión, la visita, siempre ha salido a flote como una red de apoyo que las y los internos tejen hacia afuera y que precisamente, como una red, les trae algo. En el caso de las experiencias escolares, lo que trae de afuera la visita es, sobre todo, dinero, comida y los papeles que acreditan niveles escolares anteriores y una vez más y claro, hay una diferenciación de la experiencia para aquellas y aquellos que cuentan o no con ella:

“A la institución no le conviene que estudies, o sea mientras menos sepas, más fácil eres de manipular, entonces es complicado eso, la institución siempre te va a poner el pie para que no lo hagas, que tienes que hacer la limpieza de tu estancia, que tienes que hacer la fajina (*aseo*) de tu dormitorio, que si tienes que pagar para poder salir a la escuela. Por ejemplo, yo pagaba para no pasar ninguna lista, pero las personas que tienen que pasar su lista tres veces al día, son colas interminables, ahí en la lista te tardas una hora, eso es una hora de clases. Por ejemplo, la gente que no tiene la fortuna de tener visita y que le dejen comida para, de un día para otro se tiene que formar al rancho (*la comida que brinda la institución*) y estar formado para ese alimento también es una hora y si no llegas a tiempo te quedas sin comer. Entonces son muchas limitantes las que te pone la misma institución para que no puedas llegar hacia allá”. (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

Es en este fragmento que puede rescatarse la importancia que cobran las redes de apoyo y el sistema de parentesco para con la lucha y apropiación de derechos dentro de los reclusorios, porque es esta visita la que cubre ciertos derechos para su interna e interno, el derecho a una alimentación es uno de los principales. Al cubrir la visita este derecho, le permite a la interna o interno ganar tiempo, energía y fuerzas para ocuparlo en otro espacio, evitando las filas del *rancho* y ocupando el tiempo en quizás, asistir a la escuela. Es importante mencionarlo porque las trayectorias escolares exitosas lo son, en tanto, no la institución ni el Estado están cumpliendo sus obligaciones sino una red de apoyo.

Otro de los elementos que más sobresalen en el apoyo que ofrece una red de apoyo o un sistema de parentesco es la posibilidad que brinda de hacerle llegar a las internas e internos

sus documentos escolares. Al menos en las entrevistas de esta investigación, las y los participantes no reconocieron una forma diferente de acceder a ellos, lo cual es irónico en sí mismo porque es una medida que de entrada ya excluye a todas y todos aquellos que no cuentan con visita y, por ende, no podrán completar la inscripción a la escuela:

“Te piden tus papeles, pero hay un buzón, hay un buzón afuera donde llega y los deposita tu familiar y ya los sacan y directamente pasan a la escuela los papeles, entonces ya ahí te dan de altas y ya ingresas a tus clases normales”. (Varón, 37 años, 11 años en reclusión en periodos diferentes en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte, el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente y el en el Reclusorio Preventivo Varonil Sur)

Contar con la visita de un familiar o amigas y amigos es un recurso tangible al implicar su materialización en cuerpos moviéndose y objetos que circulan, dicho recurso brinda la posibilidad de conectar con el exterior y lo que se ha sido antes de la reclusión, por ejemplo, una persona que cuenta con un certificado de estudios y quiere continuar estudiando. Sin embargo, como ya he mencionado antes, no es suficiente la voluntad ni la intención de inscribirse a la escuela. La inscripción es una lucha constante de cumplir con requisitos, el poder demostrar que se tiene algo, en este caso, un documento oficial y es en este momento, que las redes de apoyo con las que cuenta la interna o el interno pueden y cumplen como acompañamiento en esos sinuosos caminos.

Al respecto y durante el trabajo de campo pude escuchar un claro y poderoso ejemplo de esto último que he mencionado. Es el caso de un hombre que, ante la negativa de las autoridades escolares para poder ingresar a la carrera de Derecho que ofrecía la UACM, contó con la ayuda de una red de apoyo fuertísima y comprometida con él. La visita constante de su familia, sobre todo, de su madre, configuró la situación y le permitió estudiar la carrera a distancia a través de un teléfono celular:

“Fue muy complicado, adentro hay celulares que se rentan, no muy cara la renta, pero pues obviamente yo no tenía los recursos [...] lo que hice fue que me ayudaron a meter un celular meramente para poder estudiar. Me inscribieron acá afuera a una universidad y obviamente la universidad tampoco supo dónde estaba yo, una universidad en línea [...] los días lunes me llegaban las clases y el material

que yo iba a utilizar toda la semana, entonces yo por medio del celular, ya sea por Whats App o por medio del correo se lo mandaba a uno de mis hermanos y mi hermano me imprimía todo lo que necesitaba. Ya el día martes mi mamá me lo ingresaba [...] mi mamá lo introducía, pero introducir ese tipo de documentos también costaba, generaba un gasto, custodia no permitía o no quería que pasaran esos documentos entonces era muy complicado, se tenía que dar dinero y bueno, yo a partir del martes que se iba mi mamá, me subía a trabajar, a leer”. (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

Me parece importante mencionar aquí que para mantener una red de apoyo y solidaridad a flote siempre será necesario mantener también los recursos materiales, es decir, el dinero, porque la visita necesita transportarse, hacer un gasto importante, tal como se refiere en el fragmento de la entrevista que he retomado, las impresiones, el saldo del teléfono móvil, los pagos para ingresar ciertos artículos, etc. Las redes de apoyo suelen tejerse y fundamentarse en grandes sentimientos como solidaridad, amor y paciencia, pero lamentablemente no es suficiente.

Ahora bien, ¿qué pasa con las internas e internos que no cuentan o es menor el apoyo que reciben de sus recursos tanto de la red de apoyo como materiales? La respuesta es una experiencia escolar obstaculizada por otras actividades que son más inmediatas, pero también necesarias para sobrevivir a la dinámica en prisión. No contar con ingresos económicos por parte de la persona que les visita significará entonces la búsqueda de recursos por sus propios medios al interior de la institución, para comprar productos básicos de higiene, algo de comida si no se quiere (como si alguien realmente considerara comer el *rancho* por gusto) y cualquier otro producto o servicio que desease. Por supuesto, hablamos también de los útiles escolares, que si bien, durante las entrevistas no se mencionó que fueran excesivamente caros, *algo* habrá que hacer, vender, comprar o intercambiar para conseguirlos. Tal y como escribió José Agustín en su obra de teatro *Círculo vicioso*:

Aquí se necesita más dinero. Mucho más, éste es el Lecumberri Hilton. Si quieren hablar por teléfono les cuesta veinte pesos; si quieren bañarse en vapor, diez pesos sin contar toalla, brillantina, cremas y lociones y la propina de Chucho. Si no

quieren comer los vomitivos del rancho ahí está el restorán: un buen bistec a más de treinta pesos. Aquí hay de todo, pero a qué precios. Hasta una pistola pueden conseguir. (Agustín, 1977: 49)

El apoyo y la solidaridad que se configura a partir de una red de apoyo y del sistema de parentesco es una dinámica que sostiene muchas de las necesidades de mujeres y hombres en reclusión. Sin embargo, como mencioné, la falta de este apoyo y también la carencia de los recursos más elementales tienen como respuestas el mercado legal e ilegal no solo de materiales escolares sino y en mayor medida, de productos básicos para la supervivencia o incluso recursos simbólicos, como la toma de lista de asistencia:

La disminución, tanto en cantidad como en calidad, de los bienes que proporciona la institución penitenciaria, sumada a la merma de los que reciben por parte de sus familiares, implica, sin lugar a dudas, un deterioro claro y preocupante en las condiciones y la calidad de vida de los internos. (Azaola, 2007: 96)

En nuestro país, perder la libertad de tránsito conlleva la pérdida de muchos otros derechos y el costo de la vida en reclusión es una prueba de ello. Lo caro que es sobrevivir a la cárcel es un tema que está documentado y es importante retomarlo porque como se mencionó antes, del mercado legal e ilegal, que son bien conocidos y alentados por las autoridades, participan todas y todos los internos pues son reglas y códigos que se han constituido mucho antes de que ellas y ellos llegaran a ese lugar.

Por mencionar un ejemplo, en la investigación de Víctor Payá, *Vida y muerte en la cárcel. Estudio sobre la situación institucional de los prisioneros* (2006: 153), se retoma el gasto del tránsito de las y los internos a lo largo de las celdas el cobro de las listas por parte de los custodios, así como la transacción monetaria de un cambio de celda o dormitorio, lo que en el lenguaje canero suele llamarse “visas”. La droga, las cobijas, el maquillaje, los permisos, la comida, los encuentros sexuales, los cobros de favores, las copias, los teléfonos celulares, todas las cosas y todas las actividades como lo decía la cita de José Agustín, se pueden realizar dentro de prisión, lo importante es saber el precio y poder pagarlo.

Pero como he mencionado, el gasto de la experiencia en reclusión no solo es propio e individual para la interna e interno y no solo es durante el tiempo en prisión, pues podemos mencionar, por ejemplo, el apunte interesantísimo en la investigación de Hugo Cruz (2018: 36) sobre el proceso de empobrecimiento a la salida con permiso, condicional o definitiva de las y los internos, y la cruda revelación de la miseria que sólo se había puesto entre paréntesis durante la reclusión. Y por supuesto, el gasto catastrófico más grande es el que como ya se mencionó antes, hace la familia, la pareja o la persona que está fungiendo como red de apoyo al exterior (Pereyra, 2016: 104), el gasto de transporte, la compra de alimentos o cualquier otro artículo que se necesite, de higiene o de trabajo, el gasto emocional de ir a un reclusorio, la pérdida económica de lo que la interna o interno aportaba al hogar. De esta manera es cruda y verdadera la expresión de que nadie ingresa solo a la cárcel.

El género y la decisión de continuar estudiando

Las investigaciones sobre prisiones y sobre las experiencias de personas en reclusión son varias e importantes. Sin embargo, el enfoque en la especificidad de las experiencias femeninas en reclusión ha sido bastante reciente, apenas a finales del siglo pasado, las investigaciones de Elena Azaola evidenciaron: *“que, aunque hombres y mujeres se encuentren en prisión, no atraviesan por las mismas experiencias ni su reclusión tiene los mismos efectos en su vida”* (Romero, 2022: 6).

Desde entonces, distintas investigaciones se han concentrado en ubicar las situaciones que diferencian y en muchos casos, endurecen la experiencia femenina en prisión, por mencionar algunas de ellas y en temáticas diferentes a las escolares para enriquecer la bibliografía: las desigualdades entre sentencias dictadas por el mismo delito a mujeres y hombres, siendo las de ellas seis años más largas (Azaola, 1997) la reproducción de roles de género en función de la escolaridad ofertada en los centros de reclusión (Spedding, 2008) los discursos de la corporalidad y los deseos de vida de las mujeres en reclusión a través de sus marcas corporales (Payá, 2013) la forma en que, a la ya existente exclusión de la vida de las mujeres en reclusión, se suman factores como la pobreza o la discapacidad de éstas (Pérez, 2017) las condiciones simbólicas, materiales y redes de apoyo a partir de

las cuales mujeres en reclusión deciden tutelar a sus hijas e hijos dentro de la institución (Rodríguez, 2015) sobre el tratamiento “refeminizador” que busca castigar y moldear las actitudes distónicas del ethos femenino vulnerando su corporalidad, emocionalidad y sexualidad (Romero, 2022) e incluso, las consecuencias que el amor romántico ha conjugado para que mujeres inocentes se responsabilicen y culpen por delitos que no cometieron *protegiendo* así a sus parejas, las nombradas “pagadoras” (Hernández, 2022).

Como puede notarse, las investigaciones con perspectiva de género buscan la crítica a la reclusión en un sistema y un espacio que se ha sostenido sobre una premisa masculina, justificando que el sistema penitenciario en lo teórico, práctico y hasta arquitectónicamente esté en función de dicho género. Esto pone en evidencia que, si ya las cárceles viven cotidianamente violaciones a derechos humanos, éstas se endurecen cuando se trata de cárceles de mujeres porque, como escribió (Grinovero, 2020: 181) a ellas se les castiga por muchas razones más que por el delito cometido, sosteniendo que el término *privadas de la libertad* no refleja las numerosas prohibiciones y exclusiones a las que son sometidas por estar en ese lugar. ¿Qué es lo que se castiga? El alejamiento del *deber ser una buena mujer*.

Pero es interesante cómo este castigo institucional y social también es una forma de vivir que las mujeres han interiorizado bajo una sociedad patriarcal, lo que hace que aun en reclusión haya maneras de intentar ser *buena mujer*. Un ejemplo de esto es el sacrificio que las mujeres que son madres, hacen para seguir, con los límites obvios, cuidando y procurando a personas que dependían de ellas, como hijas e hijos. Ambos fragmentos que quiero retomar de una de las entrevistas me parecen un buen ejemplo de experiencias de mujeres que son madres reclusas y en sus narraciones y en función de ese *deber ser* sacrifican y guían decisiones de vida, como iniciar o retomar sus trayectorias escolares:

“Ahí por ejemplo adentro puedes estudiar la carrera de Derecho Penal, puedes estudiar, te la paga la UNITEC, entonces te tienen que aceptar. Yo no la pude estudiar porque no había forma de llevar mis papeles de que había terminado la prepa y de que estaba yo en la UNAM. Les decía, “Pues les doy mis datos y sáquenlos afuera”. Me decían que no, “entonces que tus hijos te traigan los

papeles”, les digo “mis hijos apenas pueden salir adelante, cómo les voy a complicar la existencia” y les dije “Pues no hay problema, estudio lo que yo pueda aquí adentro” y sí, seguí estudiando”. (Mujer, 42 años, 3 años en reclusión en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

“Por ejemplo, yo en mi caso, me tuve que sostener adentro, yo tuve que trabajar y trabajé mucho porque en realidad yo a mis hijos les decía “¿Saben qué? Lo que ustedes vayan obteniendo afuera es para ustedes, por mí no se preocupen, yo, como quiera, aquí adentro nos dan tres comidas, cómo nos las dan, quién sabe, no sabemos. Y la cuestión es esa, ¿no? Alimento y mantenerte bien [...] Entonces yo iba juntando porque yo estaba consciente que afuera tenía yo dos hijos, ya mis hijos me iban a ver no todos los días, yo les decía “Cuando puedan”, y ya lo que podía yo les decía, “Tengan, guarden este dinero por cualquier cosa, yo ya sé en qué es lo que puedo gastar y qué es lo que necesito, no se preocupen”. (Mujer, 61 años, 7 años en reclusión Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

Son muy interesantes ambos fragmentos porque es la experiencia de una mujer que busca quitarle una responsabilidad a sus hijos, la de ser su red de apoyo para ella seguir siéndolo, económica, emocional y al momento de necesitar un trámite. En la medida de lo posible, intentar no solicitarles nada a los niños porque ya es suficiente lo que están viviendo ahora y en función de eso, es ella la que hace modificaciones a sus decisiones, para poder resolverlo aun estando en reclusión, por eso decide estudiar cualquier otra cosa. Esto coincide con lo que Carolina Cravero (2020: 40) refiere cuando habla del sentido sacrificial que adquieren las trayectorias escolares en el caso de las mujeres.

Es cierto que la masculinidad está travesada también por la violencia al realizar ciertas actividades que podrían considerarse como *femeninas*, como el hecho de estudiar, pero en el caso de las mujeres, además de estar estereotipadas, están atravesadas por los deseos y las vidas de otras y otros, en este caso, de las hijas e hijos. En ese sentido, lo que se idealiza de las mujeres también aumenta en la medida en que son abandonadas y olvidadas por su

círculo más inmediato, sus parejas y sus familias. Una de las mujeres entrevistadas se refirió a este fenómeno de una manera particular: *“Santa Martha es conocida como la cárcel de las abandonadas, es muy raro ver a hombres en la fila de la visita, son más hermanas, amigas o mamás”*. Este fragmento encuentra eco precisamente en otros de hombres entrevistados, en los que, si bien ninguno tenía hijas e hijos durante la reclusión, contaron incondicionalmente con la visita y el apoyo de las mujeres a su alrededor:

“La visita te deja dinero, te deja despensa y también el hecho de verla, aunque se quedaba muy poco tiempo mi madre, como unas dos o tres horas. Pero esas dos o tres horas eran muy diferentes a todo lo que yo vivía en la semana y la verdad sí intentaba pasarlo bien el día que yo estaba en la visita con ella”. (Varón, 27 años, 5 años 8 meses en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte)

“Es lo más importante que tiene el interno, la visita, es lo que le da fuerzas, en un principio pues obviamente mi mamá también estaba presa, las visitas no eran regulares, más bien nosotros queríamos que la fueran a visitar a ella, pero una vez que sale mi mamá de la prisión, al siguiente día creo, o a los dos días me va a visitar y de ahí no faltó ningún día, de ahí tuve visitas martes, jueves, sábados y domingos, martes y jueves, mi mamá y mi abuelita o mi abuelita, sábados. Afortunadamente tuve todas mis visitas a partir de que mi mamá salió”. (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

“Mi madre siempre me ha visitado, la mamá de mis hijos al principio iba, cuando estaba conmigo me iba a ver. Mi cuñada llegó a ir una que otra vez, igual mi sobrina llegó a ir una que otra vez. De hecho, yo tenía dos visitas por semana”. (Varón, 37 años, 11 años en reclusión en periodos diferentes en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte, el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente y el en el Reclusorio Preventivo Varonil Sur)

Lo anterior, reafirma lo que la investigación de Pereyra (2017) documenta, que en el paradigma de la movilidad se había sostenido que en todos los escenarios las mujeres se

encontraban fijas y los hombres son los que se transportaban. Pero que en un contexto de reclusión existe un cambio diferenciado por género en la movilidad-inmovilidad. Pues en los viajes son las mujeres quienes realizan el desplazamiento para visitar a sus familiares varones inmóviles en reclusión. Por esto, será siempre importante no solo hablar de los costos catastróficos monetarios que implica una visita a un reclusorio sino también el cansancio físico y emocional al que el *deber ser* lleva a muchas mujeres a cumplir con el rol de cuidadora, incluso si ella se encuentra en reclusión.

Y pese a todo, la resistencia

Como hemos podido entender con los fragmentos de entrevistas presentados aquí, existe una profunda y sistemática contradicción entre una institución que discursivamente promueve y oferta el acceso a un derecho en sus instalaciones, como lo es el escolar y una dinámica con condiciones reales de existencia que obstaculizan este ejercicio de derecho. Por ejemplo, los perfiles con menor poder en la pirámide jerárquica con una serie de actividades como la limpieza de la celda, pero también con los arcaicos mecanismos burocráticos para poder inscribirse a la escuela, pues como pudimos observar, si no se cuenta con algún vínculo en el exterior que lleve los documentos escolares del grado antes cursado, no existe otra posibilidad de conseguirlos.

También, como los ejemplos permitieron visualizar, la educación como tratamiento es el enfoque predominante en todas las experiencias de inscripción a la escuela pues, aunque después las respuestas de las y los entrevistados se convierten en motivos y reflexiones personales, el atractivo y el enganche de la escuela en reclusión es su posición en el sistema de beneficios, puntos y requisitos para completar un *buen perfil* de interna e interno:

La estrategia adoptada por la organización es la modificación de las pautas de comportamiento de los internos forzando una adaptación a través de la combinación de castigo y persuasión. (Acín, 2009: 69)

Sin embargo y a pesar de todo ello, no es novedoso hablar sobre los mecanismos que genera una institución para obstaculizar las experiencias de las y los sujetos, porque hasta

cierto punto, las conocemos de sobra. Qué poderoso es entonces hablar de las estrategias que burlan al que, a primera vista, parece más poderoso que nosotras y nosotros, tal como lo resumen James Scott en un proverbio etíope al inicio de su libro *Los dominados y el arte de la resistencia*: “*Cuando el gran señor pasa, el campesino sabio hace una gran reverencia y silenciosamente se echa un pedo*” (Scott, 2004: 9).

Por ello, esta investigación ha buscado presentar las condiciones que existen más allá de la intención subjetiva de las internas e internos por ser estudiantes, para entender que estas luchas que se libran para poder inscribirse y asistir a la escuela se ubiquen en un contexto mayor y se entienda como lo que son, resistencias a una institución que busca convertir toda actividad en un privilegio o un castigo. Es interesante, por ejemplo, que a la pregunta sobre “¿por qué decidiste inscribirte a la escuela?” ninguna ni ninguno de los participantes pensó en responder, “para readaptarme”:

“Pues es cierto, la verdad. No hay ninguna organización dentro del reclusorio, eso es lo que yo pienso. La reinserción termina siendo parte tuya solamente. No cuenta la situación de estar recluso para la reinserción. A lo mejor el tiempo que tienes ayuda a pensar en ti mismo o en tus cosas. Pero realmente es solo el encierro, no es la institución la que te ayuda a cambiar. Si vas a cambiar, vas a hacer un cambio por ti, no es porque la institución realmente te ayude”. (Varón, 37 años, 11 años en reclusión en periodos diferentes en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte, el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente y el en el Reclusorio Preventivo Varonil Sur)

La readaptación, como supuesto beneficio colectivo no lo es en tanto alguien en reclusión decide inscribirse a la escuela para sí misma, para sus proyectos futuros, para ocupar su tiempo. Nadie en reclusión se inscribe a la escuela para pagar algo que supuestamente le debe a una sociedad por haber delinquido, por el contrario, el acceso a la escolarización en reclusión sería incluso una forma estatal de pagar una deuda con aquellas y aquellos históricamente excluidos.

Por eso es importante preguntarse sobre las actividades escolares y educativas en reclusión, porque la apropiación de un derecho a pesar de los obstáculos, significarlo y

dotarlo de sentido como sujetas y sujetos de derechos que deciden sobre sus días futuros es la posibilidad de hacer del rol de estudiante y del espacio escolar, como un salón o la biblioteca uno que acompañe, que brinde todo para ser ocupado por la o el que llega.

Capítulo 3

Sobre la oferta escolar en reclusorios de la Ciudad de México y la biblioteca del centro como espacio promotor

Introducción

Según la página electrónica oficial de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario (SECGOB, 2022) de la CDMX, los programas educativos ofrecidos en los Centros Escolares de los Centros Penitenciarios de la CDMX son: alfabetización, primaria, secundaria, nivel medio superior, nivel superior, además de cursos extraescolares y el servicio y acceso a recursos bibliotecarios.

La sección informativa en la página electrónica nombrada “Programas de educación” explica que esta oferta escolar se promueve entre las internas e internos a través de pláticas inductivas en las que se informa que los servicios escolares forman parte de los derechos y las obligaciones de las internas e internos, pero también forman parte de los ejes rectores de la reinserción social. La difusión también se hace a través de trípticos con la información necesaria sobre los cursos y los requisitos de inscripción. En la página se presume de los recursos a los que internas e internos tienen acceso dentro del centro:

La Subsecretaría del Sistema Penitenciario, tiene al interior de cada Centro Penitenciario un Centro Escolar, siendo estos un espacio destinado para la impartición de las actividades educativas, como aulas para asesorías, plazas comunitarias, aulas digitales, áreas de cómputo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, espacios y computadoras para la aplicación de exámenes del Colegio de Bachilleres, bibliotecas, espacios para actividades recreativas y cívicas; así mismo hay 84 servidores públicos para atender las actividades educativas.

Pero, como se ha mencionado en el capítulo anterior, el nombramiento y la existencia de estos espacios escolares no implican el acceso igualitario ni de calidad para las internas e internos, por el contrario, son espacios y oportunidades sujetas a una dinámica primero, de la propia institución y después, de la organización cotidiana entre las y los participantes. Entonces, ¿de qué forma la biblioteca, las computadoras y la misma oferta escolar tienen un significado y un sentido para las y los participantes de ellas? En este capítulo hablaremos de estos tres elementos fundamentales para las trayectorias escolares, los mecanismos que se ponen en juego para motivarlas, apoyarlas y fortalecerlas o bien, la forma en que lo pretenden, pero no lo logran.

Sobre la oferta escolar

En la página electrónica oficial antes citada de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario (SECGOB, 2022) se puede observar el tríptico que la subsecretaría difunde entre las internas e internos, en el cual se puede leer que esta oferta escolar se constituye a través de los esfuerzos de tres niveles institucionales: la Dirección Ejecutiva de Prevención y Reinserción Social, su Subdirección de Vinculación Educativa y alguna otra institución educativa de diversos niveles, entiéndase una universidad privada o pública, una institución educativa o alguna organización civil involucrada en oferta escolar.

Los convenios entre estas instancias son relativamente recientes, muchos de ellos tienen apenas 10 años de existencia. El convenio de colaboración con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) se celebró en 2011, matriculando a cerca de 60 mil educandos a través de ediciones de módulos especiales para la población penitenciaria (INEA, 2012). El INEA ha impartido los niveles educativos de alfabetización, primaria y secundaria y los requisitos para inscribirse son presentar fotocopia del acta de nacimiento, de la Clave única de Registro de Población (CURP) y el certificado del grado escolar cursado con anterioridad. Por su parte, el convenio entre el Colegio de Bachilleres y la Secretaría de Gobierno de la CDMX (SECGOB) se realizó por primera vez en marzo de 2018 y éste establecía la operación del Sistema de Evaluaciones Automatizadas del Bachillerato, en general en la modalidad no escolarizada para internas e internos que desearan iniciar o concluir su educación media superior. Sin embargo, en junio del 2021 el convenio se renovó y sumó a él ofrecer a internas e internos servicios educativos del bachillerato abierto. En el tríptico informativo con la oferta escolar en centros de reclusión no se especifican los requisitos para la inscripción a esta institución.

Otra de las ofertas escolares es la que brinda el Programa de Educación Básica para Jóvenes y Adultos a través del Centro de Educación Extraescolar (CEDEX) que ofrece educación básica semiescolarizada, es decir, alfabetización, primaria y secundaria y al final ofrece una constancia con validez de la SEP. Para marzo del 2021 a través del CEDEX se sumaba un total de 189 certificados en estudios de educación básica

(SECGOB, 2021), los requisitos para inscribirse son presentar fotocopia del acta de nacimiento, CURP y el certificado del grado escolar cursado con anterioridad.

Por su parte, la máxima casa de estudios ha llegado aún más recientemente a la oferta escolar en reclusorios. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) comenzó a ofrecer la oportunidad de estudiar una licenciatura a internas e internos apenas en 2013 y lo hizo a través de su programa de educación a distancia. La universidad aplica el examen de ingreso a las y los aspirantes a través de la Dirección General de Administración Escolar (DGAE) y la oferta de licenciaturas que pueden estudiarse es importante y ya ha tenido internas e internos con casos exitosos en Arquitectura, Periodismo, Comunicación, Derecho y Biología (Boletín UNAM, 2009). La oferta escolar a distancia ha permitido también que internas e internos en centros de reclusión a lo largo del país puedan matricularse (El economista, 2019). En el tríptico informativo con la oferta escolar en centros de reclusión que se encuentra en línea en la página electrónica de la SECGOB al día en que se revisó para esta tesis (27 de julio de 2022) ni siquiera aparece mencionada esta opción escolar.

Hablando de la oferta escolar en el nivel superior, es la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) la opción más conocida y con mayor historia en los centros de reclusión, pues es desde el año 2004 que la universidad comenzó a operar su Programa de Educación Superior para los Centros de Reinserción Social de la Ciudad de México (PESCER) (Cruz, 2018). Según el tríptico informativo con la oferta escolar en centros de reclusión, la UACM ofrece las licenciaturas de Derecho, Ciencias Políticas, Administración Urbana y Creación literaria. El tríptico no ofrece información sobre los requisitos para la inscripción. En 2018 se registró una cifra de 12 internos titulados por la UACM y una matrícula de 417 personas cursando estudios de licenciatura (SECGOB, 2018). El PESCER es el primer y único programa que ofrece clases presenciales en los centros de reclusión en los que opera.

Para mayo del 2022 la SECGOB reportó que el 53% de la población total de los centros de reclusión de la CDMX se encontraba matriculada en alguna de las ofertas educativas y en alguno de los niveles que cubre dicha oferta. Así mismo, reportó que durante ese mes

se había realizado la Primer Feria de Servicios Educativos para la Reinserción Social en los Reclusorios Varoniles Norte y Oriente (SECGOB, 2022).

Quizás presentar la oferta educativa que los centros de reclusión presentan a las internas e internos debería ser el comienzo de esta tesis, sin embargo, y como se argumentó en el capítulo anterior, realmente es poca la diferencia que existe entre una experiencia escolar mediada por una institución histórica como la que ofrece la UACM y la experiencia educativa que ofrecen los cursos extraescolares. La diferencia entre ambas experiencias se encuentra más influenciada por el contexto de la interna o interno, sus recursos y herramientas y sus propias expectativas escolares y por supuesto, las diferencias entre las experiencias escolares están sujetas en mayor medida a la dinámica cotidiana del espacio carcelario que a la información que pueda contener un tríptico.

Es por esto que no me ha parecido pertinente iniciar esta tesis con este apartado en el que se recupera la voz institucional y sus cifras y sí lo ha sido colocarlo después de las experiencias que pude recuperar en el trabajo de campo, recordando, por ejemplo, la distancia enorme entre lo fácil que parece una inscripción en lo informativo y lo complicado que es.

La biblioteca dentro del reclusorio

He mencionado antes algunos espacios de poder en los que las internas e internos ponen en juego diferentes recursos para poder apropiarse de un derecho que tienen, ahora me gustaría hablar de un espacio particular que bien puede ser sustancial en el desarrollo de trayectorias escolares exitosas o bien puede ser otro espacio de disputas por no lograr enfrentar una dinámica indiferente al potencial de la escolarización y la educación.

¿Existe en la tierra un espacio capaz de convertir a una biblioteca en un espacio de castigo y de poder? En los centros de reclusión todas y todos pueden acceder por derecho a ellas, pero una vez más, la biblioteca se inserta en una dinámica de detalles ocultos y requisitos implícitos que se deben cumplir para acceder en plenitud. Esta investigación ha caído en cuenta de que ni la cárcel es en totalidad castigo y violencia ni la biblioteca es en sí misma sinónimo de libertad. Siempre hay algo más.

Según la investigación que realizó Rosa Rey Loaiza (2009: 35), la mención de una obligatoriedad de los centros de reclusión para contar con una biblioteca no se encuentra en la *Ley que establece las normas mínimas sobre readaptación social de sentenciados* (publicada el 19 de mayo de 1971) sino en el *Reglamento de los Centros de Reclusión del Distrito Federal*, a pesar de que desde 1957, las Naciones Unidas en el artículo 39 de sus *Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos* ya habían mencionado la obligación de que las prisiones contaran con este espacio. En el reglamento de los centros de reclusión se expresa de la siguiente forma:

La educación que se imparta en los Centros de Reclusión se ajustará a las formas de pedagogía aplicables a los adultos privados de libertad. En cualquier caso, la de carácter oficial estará a cargo de personal docente autorizado. Se impartirá obligatoriamente educación primaria y secundaria a los internos que no la hayan concluido. Asimismo, se establecerán las condiciones para que, en la medida de lo posible, lo internos que lo requieran completen sus estudios, hasta educación superior. En cada uno de los centros de Reclusión se contará una biblioteca cuando menos. (Artículos del Reglamento, 75 al 78)

Es interesante notar que el Reglamento vigente de los Centros de Reclusión de la CDMX sigue sin hacer explícitos los detalles de aquello que nombran como “biblioteca” y aunque, como escribe Krolak:

Cada prisión es única y lo que se puede considerar una biblioteca penitenciaria va desde una ramificación de una biblioteca establecida y profesional, hasta un estante con una serie de libros viejos. (Krolak, 2022: 30)

Es cierto que una institución que opera sin definir los espacios que existen dentro de ella, es una institución que abre la puerta a mercados ilegales y prácticas de corrupción. En ese sentido, el Reglamento de los Centros Preventivos y de readaptación social del estado de México son un poco más serios para con las características de las bibliotecas al interior en sus artículos 108 y 110:

En cada Centro existirá una biblioteca básica que contendrá cuando menos, libros de apoyo para la enseñanza fundamental, obras de literatura universal y mexicana,

volúmenes de divulgación científica, así como ejemplares de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley de Normas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusorios de la Organización de las Naciones Unidas, Ley Federal para Prevenir y Sancionar la Tortura, de los Códigos Penal y de Procedimientos Penales de la Entidad, así como del presente Reglamento y de los instructivos y manuales del Centro. Se procurará estimular a los internos en la lectura y se les facilitará el préstamo de libros para que los lean fuera de la biblioteca [...] Los internos podrán hacer uso del servicio de biblioteca, respetando los horarios y las demás disposiciones que se dicten sobre el particular.

Es necesario ir a estos lineamientos porque resaltan lo importante, una biblioteca es un derecho, no una buena intención de la institución. Para ello, regresamos a los reglamentos de centros de reclusión, pero también a documentos internacionales que obligan a pensarlas como tales, por ejemplo, el *Manifiesto sobre la Biblioteca Pública* de The International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA por sus siglas en inglés) en colaboración con la UNESCO publicó en 1995 una convocatoria a las bibliotecas públicas para servir a personas en reclusión:

El Manifiesto de la UNESCO establece que: Los servicios de la biblioteca pública se prestan sobre la base de igualdad de acceso para todas las personas, sin tener en cuenta su edad, raza, sexo, religión, nacionalidad, idioma o condición social. Deben ofrecerse servicios y materiales especiales para aquellos usuarios que por una u otra razón no pueden hacer uso de los servicios y materiales ordinarios, por ejemplo, minorías lingüísticas, personas con discapacidades o personas en hospitales o en prisión.

Sin embargo, como ya hemos mencionado en otros ejemplos de esta investigación, la educación y el trabajo constantemente están vinculados y percibidos como actividades que propician el tratamiento de la “re”, sea reinserción, re-socialización, rehabilitación, así que el proyecto bibliotecario dentro de reclusión no es, a primera vista, necesariamente una ruptura con esta dinámica. Empero, hay experiencias y condiciones que sí lo son, pues como hemos podido mostrar, es la apropiación del derecho por parte de las y los sujetos lo que, en todo caso habilita a la biblioteca para ser ese lugar *libre*:

No se debe perder de vista la enorme contradicción que se establece entre la naturaleza de un órgano disciplinario total, como es una prisión, con los propósitos y los métodos de la educación tendientes a fortalecer la búsqueda de criterios propios y de autonomía. Por un lado, la cárcel impone aislamiento y control porque caracteriza a la existencia del convicto de un modo amenazante, necesitado de frenos y de controles exteriores. Pero, al mismo tiempo, la educación propone la liberación del pensamiento y del desarrollo subjetivo. Se trata, entonces, de un importante desafío que supone coordinar estas lógicas contrapuestas. (Román, 2007: 45)

Una biblioteca es famosa por la posibilidad de ser en sí misma un espacio de recreación, desarrollo de la imaginación, formación por la lectura y el acceso que permite el conocimiento, por configurarse como habilitadora de buenos hábitos, pero, dentro de reclusión, ¿la biblioteca puede ser en sí misma un territorio libre?, ¿cuál es su rol según las internas e internos?

Al preguntarle a las y los participantes de esta investigación si en el reclusorio que habían estado se contaba con una biblioteca, respondieron que sí y la retrataron como un espacio que compartía su uso con otras actividades y que intentaba abarcar muchos perfiles de la población, por ejemplo, bebés y niñas y niños que se encuentran en reclusión con sus madres:

“Hay un centro escolar, todos los reclusorios, hasta donde yo sé, aquí en México tienen un centro escolar en el cual maneja el INEA y manejan el CECATI y manejan la UNITEC, que es la carrera. Está la biblioteca, en donde yo estaba había una ludoteca y aparte también había una bebeteca, se les hizo su biblioteca a los niños porque hay un CENDI por los que están viviendo ahí con sus mamás y hay salones. Es como una escuela, con sus pupitres, una escuela”. (Mujer, 61 años, 7 años en reclusión en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

La forma de retratar a la biblioteca es bastante sencilla, básicamente es un salón con algunos estantes con libros que, como lo veremos más adelante, son principalmente

donados por otras instituciones e instancias. La complejidad de los espacios escolares en reclusión es que, tal y como lo menciona el segundo fragmento, son espacios que la población interna busca apropiarse y busca ocupar porque se puede y porque son necesarios, por ejemplo, pensar en una bebeteca en un reclusorio femenino donde niñas y niños viven.

¿Qué es lo que hace que un espacio sea llamado un “salón de clase” ?, ¿un pizarrón, pupitres, profesoras y profesores al frente?, ¿qué elementos hacen de un espacio una biblioteca? Quizás no sea necesariamente un gran estante de libros sino y, sobre todo, la identidad del espacio se da a partir de que alguien acuda a ese espacio a ser una o un lector.

Los obstáculos para un acceso libre

Siguiendo a Pierini, es importante tener en mente que si una actividad es impulsada por las autoridades penitenciarias es porque existe un interés constante de parte de ellas, que generalmente se resume en convertir dicha actividad en una de sus herramientas: *“de esta manera la libertad que otorga la posibilidad de leer se convirtió en la prisión en un instrumento más de su política hacia las personas privadas de la libertad”* (Pierini, 2006: 21).

La biblioteca, su acceso, sus características y los servicios que presta puede ser un buen ejemplo de estas iniciativas que terminan adoptando una identidad institucional y en ese sentido, convertirse en herramientas de castigo y estigmatización. Cuando a las mujeres y hombres que entrevisté les pregunté si la biblioteca tenía algún tipo de restricción para su ingreso o sus servicios, la mayoría respondió que no, que cualquiera podría hacer uso de ella, sin embargo, al profundizar en el día a día, se presentaban muchos obstáculos para hacerlo:

“Hay mucha problemática para el uso también de la biblioteca. La biblioteca es la sala de usos múltiples, entonces si hay un evento se cierra la biblioteca, si mañana dicen que van a hacer aseo en la biblioteca pues se cierra la biblioteca, entonces es muy complicado el uso de la biblioteca”. (Varón, 41 años, 13 años en

reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

“Sí había biblioteca. A veces era difícil acceder a ella porque la chica que atendía la biblioteca tenía varias actividades, entonces yo le preguntaba “¿Cuándo te puedo ver?” y así, nos poníamos de acuerdo para que me prestara los libros, yo iba por los libros de Paulo Coelho”. (Mujer, 42 años, 5 años en reclusión en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

Antes de mencionar el elemento en común de ambos fragmentos me parece muy importante recuperar la última parte de este fragmento, ya que, dentro de la oscuridad, una vez más, la reflexión y el hacerse consciente del derecho del que se es poseedora, tal y como lo enuncia Krolak:

la persona, al tener la libertad de escoger los servicios que necesita de la biblioteca y los materiales que desea leer, experimenta un sentimiento de aprecio por ella misma. La biblioteca penitenciaria le recuerda que aún hay aspectos de su vida sobre los que tiene todo el control. (Krolak, 2022: 18)

El momento, quizás breve, pero al final de cuentas, real, de poner en práctica la autonomía de elegir el material de lectura que una desea leer, no es una cosa menor.

Ahora bien, ambos fragmentos de las entrevistas coinciden con la idea que Martín Román (2018: 70) menciona en sus textos sobre la poca incentivada y escasamente fomentada relación entre las y los internos con la lectura, ya que es el mismo sistema carcelario el que pone a la biblioteca en un estatus dudoso, ¿la biblioteca es una sala de usos múltiples o la sala de usos múltiples es la biblioteca? Primero, al utilizar sus instalaciones para otras actividades y segundo, al evitar la responsabilidad de tener personal capacitado, ya que el segundo fragmento, al decir “la chica que atendía a la biblioteca” la entrevistada se refiere a una de sus compañeras internas. No se confunda este párrafo con pensar que las internas e internos son incapaces de manejar un espacio como la biblioteca, sino más bien como una crítica a las ausencias deliberadas de la institución que presentan una negligencia al no contratar un servicio profesional para la población penitenciaria.

Es importante mencionar esto porque precisamente una de las mujeres entrevistadas y uno de los hombres, ocuparon un lugar como encargadas y encargados de la biblioteca. Para ellas y ellos, esta experiencia fue significativa y trascendentes en sus historias de vida, sin embargo, ello no deja de lado que existe una diferencia entre un interés académico o humanitario en la cuestión y su integración dentro de una función cuya responsabilidad es del Estado (Román, 2007: 43).

“Pude acceder libremente a la biblioteca porque fui encargado de ella en algún momento, no tanto porque yo lo pidiera [...] Yo junto con otro compañero con el que vivía en la estancia ordenamos esa biblioteca, libro por libro, documentamos lo que existía, los enumeramos y lo catalogamos [...] Hay una biblioteca, un área por parte de la UACM, cuando yo estuve en la UACM como oyente, una profesora consiguió una donación de libros, a mí me hizo encargado de esos libros, mandé a hacer un librero, también los catalogué, todos los libros.” (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

“Duré 5 años manejando la biblioteca, a mí encantó porque era mi rincón de escape porque me sentía afuera no adentro. Me encanta la biblioteca, me hice cargo y logré que nos dieran donaciones de la UNAM, de una revista Marie Claire. La verdad aporté mucho ahí y me gustó [...] en la biblioteca llegaban muchas y me decían “Oye, es que me dejaron esta tarea”, “Pues búscalo aquí y aquí”, “Es que no sé”, les decía “Bueno, haber, vamos”, ya les ayudaba yo a hacer sus tareas [...] Llegó un momento en que el director me dejó toda la autoridad de la biblioteca, entonces tenía yo una gran responsabilidad, tenía yo que responder.” (Mujer, 61 años, 7 años en reclusión en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

En ambos fragmentos se entiende que la experiencia de trabajar en la biblioteca fue significativa y en cierta medida, resultó en un espacio para disponer del tiempo propio para la recreación, la imaginación y la obtención de una sensación de estar haciendo algo

no solo por sí mismo sino por las y los compañeros e incluso, por la misma institución cuando se habla de las donaciones de libros conseguidas. Pero, y aunque trabajar en este lugar pueda significar beneficios para la interna o interno seleccionado como encargado, lo cierto es que delegar una responsabilidad y una importante cantidad de tareas a una sola persona es una condición que fomenta el mínimo provecho que podría habilitar este lugar (Román, 2007: 50).

Además, sería interesante cuestionar si dicha labor es remunerada de alguna forma, pues en ambos fragmentos de las entrevistas se puede notar que o el interno es encargado porque así se lo mandaron autoridades y él no lo deseaba o bien, la interna lo hace con gusto y compromiso para con la labor. ¿En dónde se ocupa el presupuesto destinado a personal bibliotecario para las internas e internos? Este tipo de abusos para con la población penitenciaria resulta en violaciones a derechos y quizás en la paradoja de que, si la biblioteca ha funcionado así, puede seguir haciéndolo.

El libro sometido al control

Como se intentó demostrar en el apartado anterior, la supuesta no restricción al acceso a la biblioteca y a sus servicios se ve borrosa y diferentes obstáculos aparecen día con día en su ejercicio. La biblioteca es utilizada para otros fines y es organizada por internas e internos que, aun haciendo su mayor esfuerzo, deben dividir su tiempo entre diferentes actividades más que las y los solicitan. Me gustaría entonces hablar ahora de lo que Román ha descrito como una caracterización del libro en los centros de reclusión:

la biblioteca de cárcel responde a una estructura administrativa e ideológica paralela a la institución que la contiene, entre cuyas características es posible mencionar: El abandono y falta de actualización de las colecciones. Una caracterización del libro como un bien inventariable sometido a normativas de control y seguridad mediante expedientes. La organización de los libros en estantes cerrados para que no se rompan o se pierdan. (Román, 2007: 46)

Es cierto que la organización de estantería resguardada a la consulta pública es común en muchas bibliotecas públicas, sin embargo, esta dinámica tiene implicaciones diferentes

dentro de un centro de reclusión. ¿Qué significa que los libros se encuentren sometidos a normativas de control y seguridad en estos espacios? Significa que una vez más hay una división y un proceso de exclusión entre internas e internos con acceso, sino libre por lo menos, menos obstaculizado, a la biblioteca y a sus servicios, como, por ejemplo, el préstamo o el uso de libros por considerarse “exclusivos” y sobre todo, bajo la premisa de la inclinación al delito. Para ejemplificar esta dinámica recurro al siguiente fragmento de las entrevistas:

“Muchos de esos libros también los leíamos, ¿no? Hay una biblioteca, un área por parte de la UACM, yo digo, bueno esos libros son sagrados porque nadie los usa, ¿no? O sea, aunque como universitario los puedes usar, nunca te los prestan”. (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

Es muy interesante que existan libros que el entrevistado nombra como “sagrados”, porque la narrativa construye una imposibilidad de acceso, lo que fomenta una de las principales dificultades que enfrenta la biblioteca que, según Román podría y debería desempeñar el papel de constituirse como espacio de asistencia legal al ofrecer material de asesoramiento sobre derechos y garantías, herramientas de búsqueda jurídica, materiales sobre jurisprudencia, formularios legales (Román, 2007: 49). Por qué se nombran como *sagrados* y por qué nunca los prestan. Qué es lo que esconden esos libros, cuál es la posibilidad que se está negando al negar el acceso a ellos.

Una de las características que precisamente el mismo participante entrevistado tuvo a bien mencionar sobre sus expectativas escolares fue otorgarle al estudio de la licenciatura en Derecho la posibilidad de comprender lo que le estaba sucediendo a él y a su familia que estaba también recluida y la forma en que había vivido sus procesos legales, con irregularidades importantes:

“Cuando ingresé al reclusorio estaba estudiando la universidad, estaba estudiando administración de empresas, pero adentro me decidí a estudiar Derecho para entender lo que estaba sucediendo, ¿no? Para entender esta situación y de alguna manera ayudarnos”. (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

Lo cual es muy interesante porque, aunque el participante entrevistado habla sobre ayudarse a él y a su familia estudiando Derecho, su experiencia en prisión también significó ayudar a otros internos que por diferentes razones no habían logrado acceder a su derecho escolar en reclusión. El siguiente fragmento nos ayuda a responder en cierta medida a la pregunta, ¿Cuál es la posibilidad que está negando la dificultad para inscribirse a la escuela?:

“Hay un área dentro del reclusorio que es donde están los licenciados de oficio, hay uno o dos licenciados de oficio con pasantes de Derecho, ellos son lo que se supone que tendrían que dar asesoría a las personas que necesitan una asesoría legal, pero para poder llegar hasta ellos, que es en el Área de gobierno pues se necesita pagar, tienes que pasar por lo menos cuatro excusas que te cobran de cinco a diez, veinte pesos para poder llegar. Entonces mucha gente no tiene ese dinero para poder llegar hacia esa área, ¿qué hacían? Pues iban hacia el área de universidad y entonces ahí, a nosotros nos pedían asesoría e hicimos muchos amparos para ayudarlos. No te miento, había personas a las que sí se les cobraba, había personas que sí veíamos muy de bajos recursos que también se les apoyaba y no se les cobraba”. (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

La narrativa de los *libros sagrados* puede ayudar a entender la existencia de una imposibilidad creada para que la población reclusa no acceda a esos recursos, pues resulta entonces que esos libros pueden llegar a significar la posibilidad de apropiarse de recursos y herramientas para defenderse legalmente, para convertirse una y uno mismo en su defensor. Experiencias como la que narra el participante entrevistado confirma que no hay forma en que exista un vínculo real entre los recursos que la biblioteca ofrece si antes existe la restricción de que no todos pueden acceder a ellos por no alcanzar ciertos requisitos, reales o simbólicos, tal y como lo ejemplifica el siguiente fragmento:

“Eran para todas las internas, de hecho, se les expeditaba una credencial y las que no tuvieran, no se les hacía el préstamo. Entonces para obtener la credencial sí se hacía cierto estudio en cada chica para ver si era apta, porque luego llegaban las chicas que fumaban marihuana o son viciosas y se llevaban el libro pues para

venderlo, ¿no? Entonces tienes que hacer un estudio, haz de cuenta que se maneja como acá afuera, adentro también tenías que investigar a la chica, quién era, cómo era, en que estancia vivía, todo, para poder otorgarle la credencial y poder prestarle los libros”. (Mujer, 61 años, 7 años en reclusión en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

El ejemplo resulta particularmente doloroso porque es cierto que las adicciones, como en el ejemplo del fragmento retomado, hace un cambio en las actitudes y posibles acciones de la interna o el interno, pero ¿por qué no pensar entonces en un programa de acompañamiento para este sector de la población interna que se combine con la posibilidad de acercarse a la lectura? La dinámica de préstamos de libros no accesible a personas con adicciones estaría excluyendo, solamente en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte a 4 mil 73 personas privadas de su libertad, cifra que reportó en 2022 la Subsecretaría de Sistema Penitenciario como el total de personas participantes en el Programa de Atención a Tratamiento contra las adicciones (SECGOB, 2022).

Los programas escolares y educativos en reclusión constantemente se encuentran con esta paradoja, la incapaz acción de reflexión hacia sus propios orígenes sobre el castigo constante y la ilusión de que, en soledad, las y los internos serán capaces de transformarse no solo en su actitud sino en sus condiciones materiales:

El proyecto de la biblioteca, como cualquier otro programa, no puede alcanzar un éxito definitivo en forma aislada. Se inserta en un ambiente penal integrado, cuya misión es la aplicación de políticas de seguridad, muchas de las cuales entran en colisión con los códigos éticos de los bibliotecarios profesionales y con su creencia en el libre acceso a la información. (Román, 2007: 50)

El libro, por su parte, sometido a una lógica de control y de prohibición para ciertos perfiles resulta en lo que antes se ha nombrado como el uso que hace la institución de estas herramientas para seguir castigando y estigmatizando a sus internas e internos, al repetir la negación de derechos a un sector de la sociedad que ha sido identificado como proclive a la ocurrencia de fenómenos antisociales o delictivos (Ferrajoli, 1995 citado por Román, 2007: 37).

Lo más importante de la reflexión que viene generándose es que las diferencias sociales existentes dentro de reclusión se parecen mucho a las que la sociedad libre presume no experimentar. Parece resultar sorprendente porque en un espacio cerrado y limitado, los estereotipos se castigan de manera más severa, llevando al límite la estratificación social de la población en cárceles.

Educación y escolarización

Las características de la biblioteca y sus servicios, como su horario reducido y su apertura dependiente de otros hechos dentro del reclusorio, así como los requisitos que deben cumplirse para el préstamo de libros son un obstáculo importante que afecta el acceso que discursivamente es para todas y todos, pero que además deviene en un ejercicio distinguido entre *buenos* y *malos* internos. Se construye así una diferenciación que disputa otro territorio y otros recursos:

Leer y escribir es una actividad que responde a la naturaleza más íntima del hombre, pero, en la prisión, la intimidad del recluso es un ámbito al cual intenta permanentemente acceder la disciplina penitenciaria. (Pierini, 2006: 21)

La posibilidad de pensar en un proyecto de acceso sin restricciones a una biblioteca y a sus servicios sería la posibilidad de respetar el derecho humano no a la educación escolarizada formal sino al derecho a la educación, sin ningún tipo de requisito sino y simplemente por la puesta en común del conocimiento. Es verdad, siempre habrá que generar mecanismos de cuidado para con los recursos materiales, como los libros, pero ¿cómo pensar ese cuidado sin que resulte en la prohibición de ciertos perfiles por ser considerados no dignos? En ese sentido y una vez más, vuelve a la mesa el tema sobre las nuevas tecnologías y el abanico de escenarios que una biblioteca con conexión a internet llevaría a internas e internos, quizás no a una licenciatura en computación, pero sí a un aprendizaje de, por ejemplo, consultar un catálogo de una biblioteca virtual.

La supuesta creencia de que una persona al interior de un centro de reclusión tiene tiempo de sobra para realizar las actividades que desee y considere mejor no tiene argumentos suficientemente fuertes para ser experiencias generales a toda la población en reclusorios,

pues como mencioné también en el capítulo anterior, las experiencias están atravesadas por una importante cantidad de actividades en torno a las cuales el tiempo y la existencia misma se deben organizar:

Tiempo y espacio, la condena es una especie de fenómeno físico: sucede en el tiempo y se despliega en el espacio, tiene su propia inercia y su direccionalidad. Es un objeto lanzado al aire que sigue una trayectoria y del que se conoce su destino final. Es un corte que dispone un inicio y fija un término; abstractos, no obstante, como si se disecara un trozo de devenir y se embalsamara. Los internos están adheridos tanto a su inicio -cuántos años, meses o días han pasado desde que llegaron- como a su final -cuánto tiempo queda, cuánto falta-. La condena es un régimen de acumulación y de falta: se acumula tiempo y lo que siempre falta es el mismo tiempo. Se restan días y se suma estancia. Se es siempre más *viejo* y siempre menos *nuevo*. Falta tiempo, sobra tiempo. (Parrini, 2017: 74)

Bajo ese argumento, la experiencia y el tiempo en reclusión es una pausa importante a lo que se ha sido, a lo que se quería ser y en muchas ocasiones una despedida a lo que ya no será en la historia de vida, no solo de las internas e internos sino también aquellos a su alrededor. Sin embargo, lo que está aconteciendo *afuera* no se sujeta ni se pausa y los cambios y avances que la tecnología trae a la vida cotidiana es uno de los mejores ejemplos para hablar de la pausa intelectual y práctica que significa una reclusión poco preocupada por brindarles estas experiencias a sus internas e internos. Como aquella escena en la película ¡Adiós a Lenin! (Becker, 2003) en la que una mujer cae en coma mientras el muro de Berlín comenzaba a levantarse y después de un tiempo despierta con un letrero enorme de Coca-Cola frente a su ventana. Los golpes con la realidad y el mundo que se ha dejado atrás son reales en las experiencias de personas en reclusión.

Entonces se mantiene la pregunta, si para acceder a la escolarización muchas internas e internos enfrentan el obstáculo de no poseer documentación para inscribirse, ¿hasta qué punto las autoridades carcelarias permiten a las personas confinadas ejercer su derecho a la educación por medio de otro tipo de recursos no escolarizados? Mencionando como ejemplos el acceso a internet, computadoras, películas, libros e información en bibliotecas dentro del mismo centro que brinden herramientas para la vida fuera de reclusión:

“Por ejemplo, ahorita tienen el internet aquí afuera, nosotros allá adentro no tenemos el internet. Más sin embargo tenemos que investigar. Tenemos que leer, leer un montón, tenemos que ingeniárnosla para poder hacer un trabajo, entonces todo depende de uno [...] El uso de la computadora a veces te cobraban cincuenta, cien pesos, sesenta pesos, depende, también es por tiempo [...] una de las personas que estuvo encargada de las computadoras en algún momento me dijo a mí, que qué tanto hacía yo en las computadoras, le decía “pues yo hago trabajos de investigación porque nos dejan hacer ensayos, entonces para hacer ensayos necesito investigar, después leer, después escribir” y me decía, “Sabías tú que estudiar más de dos horas hace daño”. (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

“Si querías estar en una computadora también era muy difícil, el querer, no sé, a lo mejor, distraerte en la computadora pues te ponían un montón de trabas, nunca podías estar en las computadoras. De hecho, el director que estaba ahí en la escuela pues casi siempre metía más a sus consentidas, pues a las que tenían bonito cuerpo o estaban bonitas de la cara pues les daba más facilidad [...] En el tiempo que yo estuve ahí tratando de ingresar a una computadora pues yo escuchaba (que el director les decía a las otras mujeres) que “A tal hora las veía” para que les diera el acceso a las computadoras, entonces como que las condicionaba”. (Mujer, 42 años, 5 años en reclusión en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

Lo que resalta de ambos fragmentos son los obstáculos a los que se enfrentan las internas e internos a los mensajes de la institución sobre el lugar y la poca prioridad que significa para ella todo lo que tiene que ver con las actividades no solo escolares sino educativas que no dependen de una inscripción formal. ¿Es necesario que el pago de una sentencia signifique también una desvinculación a ese grado de la cotidianidad al exterior?

En ese sentido podríamos pensar que el acceso a una computadora, un teléfono celular, una biblioteca y la misma asistencia a clases significan una ruptura con el aislamiento

totalizador que pretende la institución, al transgredir que la pena privativa de la libertad anule otra forma de seguir presente.

Ahora bien, es importante hacer una breve anotación aquí sobre el costo del acceso a los servicios que es fluctuante, las y los entrevistados lo mencionan, y esto permite entender que ciertos artículos en algún momento son escasos y, por ende, caros, algunos otros que todo el tiempo se mantienen en un precio y otros que son relativamente fáciles y baratos de conseguir. Hay que entender que la lógica de los precios depende de muchos factores, algunos tan irónicos como llevarse bien con el encargado del préstamo de las computadoras, al ser tarifas ilegales, no hay precios exactos. Estos recursos que circulan en un mercado de intercambio van desde el uso de un teléfono celular hasta la escritura de cartas de amor por encargo:

“La renta de celular en ese entonces estaba en seiscientos, setecientos pesos semanales si era para uso exclusivo. Esa renta era para que lo utilizaras como teléfono público, quien quisiera hablar, le cobraban cinco pesos por minuto y por hablar o whats app-ear. Y si el celular lo utilizas o lo requieres de manera personal, que solamente tú lo uses, te cobran alrededor de mil, mil quinientos pesos a la semana [...] El uso de la computadora, bueno, a veces te cobraban cincuenta, cien pesos, sesenta pesos, depende, ¿no? También es por tiempo”. (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

“Cuando empiezas a tomar clases, los materiales que te piden los maestros no corren por parte de la institución, todo es personal y la mayoría de las veces los conseguíamos ahí adentro, hay locales en donde venden productos de papelería o lo que necesitas para trabajar y pues sí, en comparación a los precios de afuera pues son más caros hasta 3 pesos o más”. (Varón, 37 años, 11 años en reclusión en periodos diferentes en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte, el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente y el en el Reclusorio Preventivo Varonil Sur)

“Adentro te venden todo eso, lápices, de vez en cuando te obsequiaban los cuadernos para las personas que no tenían los recursos. Pero hay tienda adentro donde te venden todo eso, pero a diferencia de acá afuera, los cuadernos y las plumas llegaban a costar hasta el triple de precio y había chicas que su visita les llevaba cuadernos y ya nos las vendían a nosotras, para todo hay negocio. Pero sí te la venden más caro [...] A la biblioteca llegaban muchas compañeras y me decían, “Oye, es que me dejaron esta tarea”, “Pues búscalo aquí y aquí”, “Es que no sé”, les decía “Bueno, a ver, vamos”. Ya les ayudaba a hacer sus tareas y también hacía cartas de amor, me las pagaban, como las chicas se escribían con los muchachos de los reclusorios varoniles, a veces no sabían qué decir, “Ay, escríbeme una carta”, “¿De qué tipo o cómo la quieres?”, ya me ponía yo a hacer las cartas y ya me las pagaban con un cafecito, un desayuno, ya si me querían dar en efectivo me daban 5 o 10 pesos, pero casi siempre era un desayuno o comida y me refiero a una quesadilla, una gordita, lo que quisieran y las tareas también me las pagaban, me decían “Ay, es que me da flojera hacer la tarea”, “Yo te la hago”. (Mujer, 61 años, 7 años en reclusión en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

“Luego en los cursos, como te dan constancia, te dicen que les saques copias y allá, sí sacan copias, pero también es difícil, adentro hay una imprenta, pero es pequeña y puedes ir ahí o decirle a alguno de los licenciados que trabajan ahí que te saque una copia, pero por decir, una copia sí está cara allá, unos 20 pesos”. (Varón, 27 años, 5 años 8 meses en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte)

Como las narrativas anteriores pueden confirmar, los materiales y recursos alrededor de una trayectoria escolar no se reducen a la necesidad de útiles escolares sino incluso a la compra de tareas, sin embargo, según las personas entrevistadas aquí, lo principal para asistir a clases no es necesariamente demasiado caro, son los gastos adicionales los que resultan problemáticos, la necesidad de sacar una copia, por ejemplo. En todo caso, parece

que el poder comprar o gastar en la experiencia escolar lo que permite es una experiencia diferente, pensando por ejemplo en alguien que incluso puede pagar por tareas.

Esto nos permite regresar al argumento principal, que es que la posibilidad de que la institución brinde una trayectoria escolar exitosa a todas y todos los internos está mediada por los recursos materiales y las limitaciones presupuestarias y que la interna e interno poseen, pero ciertamente los materiales y recursos con los que sí cuenta la institución tampoco significan un cambio importante en las condiciones.

Esto es a lo que podemos llamar *imaginario punitivo*, aquello que permite que, aunque la oferta escolar y educativa esté supuestamente guiada por un eje de reinserción social, esto no se materialice en esfuerzos reales para que la población de internas e internos lo obtengan:

De esta manera no es prioritaria una política para mejorar las prisiones porque socialmente se cuestiona el hecho de invertir o asignar fondos públicos a las prisiones. En efecto, a pesar de las deficiencias detectadas en las prisiones, un obstáculo mayor estriba en la fuerza de la ideología del castigo. La población percibe a las prisiones como auténticos purgatorios. En este sentido, la situación crítica de las prisiones no causa interés de la población. (Rangel, 2013: 19)

Como auténtico purgatorio, la cárcel funciona más como espacio que permite poner en pausa la circulación de ciertas personas y como auténtico lugar de castigo, la cárcel como institución que ha generado una dinámica con su contexto y sus participantes han encontrado nuevas formas de torturar y marcar los cuerpos y las historias de vida de las internas e internos.

Nada puede ser por sí mismo

No estoy argumentando aquí que de existir en condiciones diferentes la cárcel podría ser una *buena cárcel*, es importante mencionarlo porque esta tesis no busca apoyar la idea de la necesidad de una institución como ella. Por el contrario, la búsqueda es por otra forma de convivir, de vivir la justicia, de preguntarse de forma diferente acerca de la violencia, acerca de una forma no esencialmente punitiva de resolver conflictos. Tejer un dialogo

con aquellas y aquellos que lo han querido pensar, tal y como se lo preguntó antes Benjamin:

¿es acaso posible la resolución no violenta de conflictos? Sin duda lo es. [...] Y es que, a los medios legítimos e ilegítimos de todo tipo, que siempre expresan violencia, puede oponerse lo no violentos, los medios limpios. Sus precondiciones subjetivas son cortesía sincera, afinidad, amor a la paz, confianza y todo aquello que en este contexto se deje nombrar. Pero su aparición objetiva es determinada por la ley (cuyo alcance violento no se discute aquí) para que los medios limpios no signifiquen soluciones inmediatas sino sólo mediatas. (Benjamin, 2001: 34)

Entiéndase aquí, mejor, que hay condiciones, contextos, historias de vida, recursos que diferencian las trayectorias escolares en reclusión, tanto de las internas e internos como de la institución. Todo ello como capaz de configurar a los espacios, a las narraciones, a los servicios y su acceso. De tal forma que la escuela y la biblioteca, ni afuera y más en tanto al interior de un centro de reclusión, son en sí mismos espacios y experiencias de libertad y de apropiación de derechos. La posibilidad de que lo sean tiene que ver con la combinación de un conjunto de acciones colectivas y responsables que se encaminen a la búsqueda de un resguardo a los derechos humanos (Román, 2007: 44) y al mismo tiempo a las posibilidades de un cambio en la trayectoria de vida de las y los beneficiados:

Se debe intensificar la difusión y la comunicación de esta oportunidad entre los internos y buscar los mecanismos para motivar su participación y involucramiento. Pero este objetivo no puede ir separado de una acción para facilitar los procedimientos de acceso a los libros y a la información en general en otros formatos. Con esto se intenta dejar en claro, que la biblioteca no debe contar únicamente con material para la recreación sino colaborar con el cumplimiento del derecho a la obtención de la información actualizada del que son beneficiarios los presos en su condición de tales. (Román, 2007: 52)

La biblioteca puede parecer, como menciona Krolak, un elemento secundario en el proceso de apropiarse y hacer valer un derecho, sin embargo, también puede ser pensado como un espacio lleno de posibilidades, el papel que puede jugar para las necesidades

educativas, legales, recreacionales y de información de las personas reclusas pueden ser fundamentales (Krolak, 2022: 12). Por eso las propuestas de bibliotecas dignas en todos los sentidos para los centros de reclusión son intentos por que una vez más, un derecho se pueda ejercer como tal y no como un privilegio ni como un producto o servicio por el que haya que pagar por una u otra razón, una apuesta por desaparecer el supuesto espacio entre lo *sagrado* y lo cotidiano.

Hablemos entonces de la forma en que, las y los participantes de las entrevistas fueron construyendo las condiciones cotidianas para iniciar o retomar sus trayectorias escolares a partir de decisiones reflexiones y expectativas claras y a pesar de lo que se ha ido nombrando en cada capítulo como una importante organización corrupta de los espacios y procesos al interior de la reclusión. Una trayectoria escolar significa un cambio en la vida cotidiana de aquellas y aquellos que la deciden emprender, pero no es liberadora en sí misma e incluso, algunas y algunos de los entrevistados la refieren más como una experiencia estresante, complicada y difícil, ¿cómo se sortean las dificultades y se sobrepone el *querer hacer*?

El espacio destinado y poco adecuado

El compromiso que significa iniciar, mantener y concluir una trayectoria escolar en reclusión tiene muchas vertientes, ya hemos mencionado, por ejemplo, qué significa un gasto económico y emocional no solo para la interna o el interno, sino también y sobre todo para su familia, amigos y personas que deciden acompañarles en su tiempo en reclusión. Pero es importante mencionar que la vida cotidiana de una o un estudiante, aun en reclusión se enfrenta a problemáticas de diferentes índoles, una de ellas son las condiciones espaciales en las que lleva a cabo sus deberes como alumna y alumno. A la pregunta “¿en la celda donde te encontrabas podías leer y hacer tareas?”, estas fueron algunas de las respuestas de las y los participantes:

“Estudiar adentro fue muy complicado porque no hay ese espacio correcto para hacerlo, hay mucho ruido y no nada más dentro de las estancias sino fuera de las estancias, televisiones, grabadoras, gente que está jugando, este juego que es de la cárcel que se llama poliana que todo el tiempo se está tirando dados, o sea es

imposible estudiar, es imposible leer”. (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente)

“Pues yo viví en varias celdas, pero al principio, en la celda en que viví no podía hacer eso, en la última celda en donde viví sí, ya podía hacer eso. En la primera no podía incluso por las mismas reglas que manejan ahí en la prisión con los mismos internos y a veces por el espacio, o sea, está muy lleno, hay muchas personas. Alguna vez me robaron también mis cosas, unos pinceles y unas libretas y plastilinas”. (Varón, 27 años, 5 años 8 meses en reclusión en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte)

“Cuando yo empecé a estudiar pedí el cambio de estancia y ya en esa estancia había tres camas y vivía nada más con dos personas y ya podía yo tener mi espacio hasta para hacer mis trabajos de diamantina, ya tenía yo mi espacio. En las otras estancias mis mismas compañeras de estancia me llegaron a robar, yo me dedicaba a hacer cuadros de figuras con diamantina y me los llegaron a robar y yo tenía que volver a hacerlos. A veces las mismas custodias me decían “Oye, hazme un cuadro para mi hijo” y si las chicas me lo robaban, yo tenía que volver a hacerlo y volver a comprar el material”. (Mujer, 42 años, 5 años en reclusión en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

El espacio de la celda entonces no se constituye como un espacio adecuado ni seguro para las actividades escolares pues la característica de ser compartido en la mayoría de los casos con un importante número de personas no les permite a las internas e internos tener privacidad en sus actividades ni sentir el espacio como propio. No es un espacio en el que puedan mantener sus objetos personales, escolares o laborales. Además, hay que recordar que las actividades de la celda o la estancia constantemente están en contraposición a las actividades escolares, de tal forma que siempre frente a la actividad de leer o hacer alguna actividad escolar o recreativa se impondrá acarrear agua o limpiar la celda, una actividad que tiene la característica de deber u obligación para la mayoría de internas e internos.

Pero frente a los espacios limitados destinados a las actividades que las internas e internos deciden realizar se ubican el centro escolar y la biblioteca que permiten precisamente ser vividos como espacios que significan un ejercicio de espacio propio, un espacio para una y uno mismo, un espacio que transgrede la organización violenta de la celda:

La escuela dentro de la cárcel se presenta entonces, a la persona privada de libertad, como un lugar propio y específico donde es posible pensar una sociedad más justa, más elaborada, más construida, más de todos y de cada uno, más solidaria, en definitiva, más humanas. (García, 2007: 2)

Las expectativas escolares de poder ocupar el tiempo, de alcanzar un beneficio en la sentencia existen y es una ilusión invisibilizarlos pues son probablemente las primeras razones de iniciar o retomar una trayectoria escolar, pero terminan por no ser las principales. Lejos de las expectativas institucionales de reincorporar como ciudadanos funcionales y favorables para la ciudadanía en general, los objetivos, las sensaciones y las satisfacciones de las personas entrevistadas tienen como principal sujeto a sí mismas y a sí mismos, es fácil reconocerlo en sus respuestas a la pregunta ¿Cómo te sentiste cuando comenzaste a ser estudiante?:

“Me sentía muy motivado, a pesar de todas las limitantes que me pusieron me motivaba cada día más, de hecho, en algún momento pensé poner en dedicatoria el agradecimiento a todas esas personas que me negaron la educación porque gracias a ellos terminé la universidad. Fue un motivante, había ocasiones, obviamente, que desmotivaban y que te decían tira la toalla, pero fíjate que a pesar de eso siempre, mucha gente piensa más bien que ese lugar es lo peor de lo peor pero ahí encuentras a las verdaderas amistades, yo hice muy buenos amigos y yo no veía en ellos el delito por el que iban, yo veía a la persona y recuerdo mucho esto, cuando una vez yo le dije a un cuate “Oye, sabes qué, quiero tirar la toalla, la neta ya no aguanto, ya estoy hasta el gorro” y me decía “No tires la toalla, mejor sécate el sudor con ella, continua” y se me quedó muy grabado esas palabras”. (Varón, 41 años, 13 años en reclusión en el Reclusorio Preventivo

Varonil Oriente)

“Me sentí muy feliz porque ya me sentía apartada de la monotonía de todos los días, entonces yo les decía a mis compañeras “Es que yo voy a salir a la calle y qué tal que el día de mañana yo me encuentro con algo nuevo”, me sentí feliz de aprender y me sentí muy yo”. (Mujer, 42 años, 5 años en reclusión en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

“Ay, fue muy padre comenzar a ser estudiante, ocupaba mis tiempos porque pues ya te permiten salir un poco más. ¿Sabes cómo me sentía? Sentía que no me estaba congelando, no tenía ya tiempo de estar pensando cosas que una no tiene que estar pensando, yo pensaba “Bueno, ya, a lo que vienes, tienes que seguir con tu vida, salgas o no salgas”. El que se abrieran las puertas para mí del Centro Escolar fue padrísimo, la biblioteca, no, no sabes, para mí la biblioteca era mi vida [...] No pienso, para nada que en la cárcel no se pueda estudiar, tú lo que quieras hacer, afuera o adentro, lo haces. Si eres una persona a la que nunca le ha gustado estudiar pues ¿qué pasa? Pero si eres una persona a la que gusta tener conocimientos y seguir adelante pues lo vas buscando. Yo nunca me imaginé que en un centro de reclusión hubiese un centro escolar, yo cuando vi la biblioteca dije “Genial”, es un regalo. Es una satisfacción que hay personas que entraron sin saber leer y terminan la primaria, la secundaria”. (Mujer, 61 años, 7 años en reclusión en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla)

En el imaginario punitivo, quizás la mejor y más satisfactoria respuesta tendría que ver con la culpabilidad y la responsabilidad, pero nadie responde así, en las experiencias individuales, incluso me atrevería a afirmar que las experiencias escolares en colectivo de las personas en reclusión no son reflexionadas como tratamiento para la supuesta enfermedad del delito. Ahora bien, a pesar de lo real de esta situación, una vez más es importante puntualizar, ni la experiencia escolar es por sí misma un ejercicio de libertad ni los motivos, sentimientos y expectativas de las personas en reclusión sobre la educación permiten por sí solas romper desigualdades estructurales. Nada es por sí mismo, las

complejidades de cada fenómeno, las particularidades de cada experiencia, sumando otras dimensiones como las culturales, sociales y económicas son características que permiten afirmar que el hecho se compone de un importante número de interconexiones, que es multidimensional.

Consideraciones finales

“La educación es solo para aprender a no morir”.
Derribando los muros (Phil Collins, 2020).

Esta investigación tuvo como objetivo documentar los significados que algunas personas le brindan a experiencias escolares y educativas en un contexto de reclusión, esto implicó decir, con todas sus palabras, que las experiencias escolares y educativas no significan por sí mismas libertad, empoderamiento o beneficios, sino que es solo a partir de la experiencia encarnada de las personas que estos sucesos significan de manera positiva o negativa.

¿Cómo podría la escolarización o la educación significar de manera negativa si a lo largo de la vida, la educación es planteada como llave maestra de las oportunidades para todas y todos? Una posible respuesta que brinda esta investigación es sobre el papel que ocupa un recurso, como lo es la educación formal, en una institución compleja y contradictoria como lo es una cárcel. A veces fungiendo como un derecho, a veces como un beneficio, a veces como una actividad que se castiga, a veces como un sacrificio. La educación y la escolarización son cartas que para jugarse de una forma u otra necesitan de muchos otros elementos a su alrededor, tal como los testimonios aquí presentados han hecho referencia.

La educación en espacios de reclusión es un fenómeno multidimensional, constantemente se transforma en un privilegio por dinámicas de corrupción que resultan en obstáculos como cuotas o pagos ilegales para acceder al servicio que, para ese momento se ha convertido en un producto en venta. Sin embargo, es importante recuperar que existen otros factores que discriminan el acceso y que no son monetarios. Por ejemplo, cuando una de las mujeres entrevistadas refería que es común que el encargado del centro escolar de prioridad de acceso a alguien que considera “bonita”, o contar con una red de apoyo que no solo apoya económicamente sino, y, sobre todo ayuda al llevar los papeles oficiales de la interna o interno, contar o no con ella es el factor que posibilita la inscripción.

Y, sin embargo, las mujeres y hombres entrevistados también se refieren al acceso a la educación como una actividad que les brindó otro horizonte frente al futuro. La oportunidad de convertirse en estudiantes mientras se encuentran privados de su libertad, con todas las limitantes y obstáculos que hemos mencionado, termina haciendo efectivo

el derecho a la educación del que antes de ingresar, se había disfrutado poco o nada. Esta oportunidad es también para compartir intereses y expectativas con otras y otros compañeros, para participar de un espacio que transgrede a la organización violenta de la celda y una coyuntura que permite reformular un proyecto de vida.

La escuela dentro de una cárcel como una pausa que, aunque problemática. Brinda ciertas condiciones, ciertos momentos de ruptura diferentes a la disciplina total, al control para la docilidad. Una defensa del derecho mismo de la escuela a existir, como escribían Masschelein y Simons, con una de sus características más radicales, el potencial que tiene para brindar a todas y todos, independientemente de sus antecedentes o su talento natural, la renovación del mundo, poder cambiarlo de un modo impredecible (Masschelein y Simons, 2014: 4). Las escuelas para una pausa del mundo y un antídoto frente a la monotonía como algunas de las personas entrevistadas lo referían al hablar del disfrute de la lectura y el estudio:

Un tiempo y un espacio que nos aíslen del mundo y que nos permitan, al mismo tiempo, compartir el interés por el mundo. Un tiempo y un espacio tranquilos, en los que se pueda morar, y donde las cosas puedan emerger por sí mismas -donde su funcionalidad quede temporalmente suspendida. (Masschelein y Simons, 2014: 76)

Una pausa para ser partícipe de algo. El 7 de octubre de 2022 se presentó en Librería U-Tópicas el libro “Mujeres trans* Violencia y cárcel” de Chloé Constant y una de las personas invitadas a comentar el libro y además participante de la investigación, Kenya Cuevas, fundadora de la Asociación Civil Casa de las muñecas Tiresias dijo, refiriéndose a los proyectos de rehabilitación que se desarrollan dentro de los reclusorios y no consideran la exclusión histórica que muchos grupos viven, “*¿Reinserción a qué? Si nunca he estado inserta en nada*”.

Pienso que uno de los errores más comunes al leer a la institución carcelaria es pensarla como totalizadora para sus internas e internos, en el sentido al que se refiere Foucault con una anulación importante al yo de cada uno. Ya sea de manera negativa como positiva, claro, la cárcel no es todo el tiempo, ni podría serlo el lugar del gran castigo, hay también expresiones de un margen de libertad y de poder que poseen las internas e internos. Por

ejemplo, el breve momento en que alguien elige un libro de la biblioteca, el que desee. Porque el poder hacer, decir o decidir es ese margen en el que la institución no alcanza a desarticular al ser. Pero la cárcel tampoco todo el tiempo es el gran lugar de las resistencias, a veces, la mayor parte del tiempo, hay soledad.

A pesar de ello, la cárcel como institución tiene características que la definen y es a partir de ellas que las personas en su interior la conocen, la burlan, la significan, la aprehenden y en ese sentido, el conocimiento que circula día a día en la cárcel es uno que ayuda a sobrevivir y a buscar vivir a pesar de ella. Los esfuerzos por iniciar o retomar una trayectoria escolar es un ejemplo de ello.

No es la oferta de grados escolares que la institución permite, es la forma de hacer y participar de ello lo que habilita que las personas en reclusión consideren esta actividad como importante en sus trayectorias de vida, en sus decisiones, en sus actividades diarias.

Lo que históricamente ha representado la cárcel para las personas que deben pasar un tiempo en ella es la experiencia de vivir en un lugar con una organización constantemente en contradicción, incapaz de cuestionarse a sí misma y, en una sociedad punitiva, incapaz de ser cuestionada por las y los ciudadanos libres que prefieren reducir su participación en el debate. De nuevo, no estoy defendiendo aquí la posibilidad de que una buena organización permita también una buena cárcel, la apuesta es por la oportunidad de preguntarse de manera diferente sobre el castigo, la justicia y el delito.

En *Vigilar y Castigar*, Michel Foucault se pregunta de dónde viene la extraña práctica y el curioso proyecto de encerrar para corregir al y a la que roba, al que viola o al que mata, la respuesta es un abandono al castigo por suplicio y en su lugar, la toma de un bien o un derecho como castigo:

El cuerpo, según esta penalidad, queda prendido en un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y de prohibiciones. El sufrimiento físico, el dolor del cuerpo mismo, no son ya los elementos constitutivos de la pena. El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos. (Foucault, 2009: 19)

Pero, ¿la reclusión ha significado verdaderamente un cambio importante en los problemas de seguridad que las sociedades viven? Es decir, bajo la amenaza que significa para las y los ciudadanos la cárcel, ¿se roba menos, se viola menos, se mata menos?:

¿para qué sirve la cárcel en el siglo XXI? Sabríamos la respuesta, si se planteara aquella pregunta, que por qué encarcelamos a la gente, nadie lo sabe exactamente. Invocamos ritualmente a la filosofía terapéutica y seguimos haciendo (nos) creer que la cárcel tiene por misión la de “reformular” y “reinsertar” a sus ocupantes, mientras que todo, desde la arquitectura hasta la organización del trabajo de los vigilantes e incluso la indigencia de los recursos institucionales (trabajo, formación, escolaridad, salud); el agotamiento considerado de la liberación condicional y la ausencia de medidas concretas para la reinserción social a la salida del encarcelado; todo esto contradice la misión principal. (Wacquant, 2007: 154)

Habrá que prestar atención, porque son verdaderamente importantes, las experiencias feministas que han comenzado a pensar en ejercicios no punitivos de búsqueda de justicia pues es esta una reacción y una respuesta a la lógica del castigo como supuesta única forma de solucionar cuestiones sociales en conflicto. Camila Arbuet (2020) hace una breve genealogía del antipunitivismo y ubica al feminismo negro, al feminismo de las políticas sexuales o del activismo prosexo y al feminismo latino, migrante como las tres líneas que más han reflexionado sobre alternativas a las formas patriarcales y racializadas de control, encierro y dominación. No es casualidad que las figuras que mejor delinean a la *otredad* que debe asustarnos, darnos miedo y amenazarnos sean las y los primeros en haber llegado a ese lugar, “*la prisión no es algo que les ocurre a otras personas, sino una cara constitutiva de los temores del imaginario social en sociedades como la estadounidense*” (Arbuet, 2020: 107).

Por ejemplo, el feminismo negro llegó al pensamiento antipunitivista en el momento en que se dictaminó que en Estados Unidos no habría más esclavitud y trabajos forzados y entonces, las y los negros pasaron de ser esclavas y esclavos a ser potencialmente

criminales. Su crítica es hacia el dispositivo de encarcelamiento que es pocas veces criticado por su presupuesto igualitario de que “todas y todos podemos perder la libertad” intentando ocultar un carácter evidentemente racista y clasista del encarcelamiento. Sucede lo mismo con las formas de hostigamiento, persecución y represión a expresiones evidentemente fuera del canon heterosexual. Lo no punitivo permite formular la pregunta, ¿qué cosa pondría en peligro el pensamiento que intenta dejar atrás la violencia, el castigo, el aumento a la pena privativa de la libertad como única forma de resolución de conflictos?:

la doctrina de la readaptación social es para los penitenciaristas mexicanos lo que el Santo Grial para los cristianos; todos lo veneran, pero nadie sabe dónde se encuentra ni cómo es empíricamente, sólo conocen cómo se originó la leyenda y quiénes la difundieron. Lo más grave del asunto es que su búsqueda nunca llega a su fin, y, por consiguiente, es uno de los mitos más extraños creados por los criminólogos. (Citado en Coca Muñoz, 2007: 171)

En ese sentido y en esa crítica es que me permito argumentar que la educación y la escolarización para las personas en reclusión son recursos utilizados por la institución para la supuesta búsqueda de una reinserción pero aun sí en la cotidianeidad existieran proyectos escolares de calidad, con presupuestos y recursos y con un compromiso constante con las y los participantes, sería una ilusión pensar que estas actividades pueden aislar y resolver condiciones estructurales de desigualdad y de violencia que en muchos de los casos seguirán definiendo el día de las personas, tanto al interior del centro de reclusión como una vez en libertad. Y, sin embargo, lo paradójico es que muchas personas que estudiaron en reclusión, no lo habrían hecho estando en libertad, he ahí la importancia de la posibilidad real de que alguien, aún en prisión, tenga la oportunidad de acceder a la escolarización.

Es fácil construir utopías administrativas y cargar de responsabilidad individual y de méritos y esfuerzo a un individuo para con su realidad, lo que es realmente difícil es pensar un conjunto de acciones que se coordinen para que dichas actividades signifiquen más allá de lo inmediato.

Ahora bien, es por demás interesante que la crítica y la reflexión para con la institución carcelaria sea a partir de sus internas e internos, a partir de sus familiares y es interesante en el sentido de que ninguna ni ninguno pone en duda la obligación que poseen de hacerse cargo de las consecuencias de sus actos, pero sí cuestionan el espacio que se les ha obligado a ocupar. Son objetos de crítica las condiciones, la organización, las contradicciones, el poco interés serio que ocupan los debates sobre el contexto en el que se comete un delito, así como las constantes violaciones a derechos humanos que la institución perpetua y que paradójicamente busca salvaguardar al exterior pues, ¿qué sentido tiene encarcelar a las personas sino supuestamente proteger de más injusticias al resto de la población?

No quería dejar de mencionar esta constante reflexión que las personas en reclusión tienen para con sus experiencias porque es quizás uno de los mejores ejemplos para abandonar la idea de sujetas y sujetos aplastados en totalidad por la institución, por la disciplina y por el castigo. Un apunte al argumento poco serio de que las personas en estos espacios no tienen poder, voz y acción, en todo caso será importante mencionar las diferencias en niveles y alcances de un poder, pero no la nula existencia de éste pues como se ha buscado demostrar, aun a pesar de las condiciones adversas, la crítica al espacio que se ocupa y la reflexión y agencia que guía diferentes decisiones como la de inscribirse a la escuela existe y resiste:

la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la incertidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad. (Foucault, 1995: 8)

Esta reflexión y este cuestionamiento a la institución por supuesto que alcanza a los programas escolares y educativos que se ofrecen en el centro y las críticas se concentran principalmente en la falta de recursos para poder vivir una experiencia académica de calidad pues las instalaciones, el personal y los recursos terminan siendo precarios para

las y los participantes, sobre todo aquellas y aquellos que se ven carentes de redes de apoyo como amistades o familiares que acompañen la trayectoria escolar.

Aunque la institución ha tenido algunos cambios en las dinámicas de corrupción que obstaculizaban el acceso al área escolar, como el hecho que una de las mujeres comentó sobre que el centro escolar expedía un gafete para que las y los estudiantes no tuvieran problemas al cruzar las celdas y evitar las visas, un pago por cada celda que se atravesaba para llegar a la escuela (Payá, 2006: 151), lo cierto es que la experiencia escolar sigue siendo en el mayor de los casos una actividad que implica para las y los participantes un lucha por apropiarse del derecho que tienen de poder inscribirse, mantenerse y concluir sus planes escolares.

Otro señalamiento importante a la oferta escolar en prisión es su poca vinculación con proyectos escolares y sobre todo laborales una vez que las y los estudiantes egresen de la reclusión, es fundamental pensar aquí sobre las pocas herramientas que estos cursos ofrecen en el tema de las nuevas tecnologías, el uso de aparatos electrónicos y el uso del internet. Estos aprendizajes no son prioridad en los aprendizajes que se ofrecen: *“los programas educativos no solamente son insuficientes, sino aislados y discontinuos y en general tradicionales y poco adaptados a la realidad de las cárceles”* (Rangel, 2013: 23). Como revisamos en la investigación, el miedo, el estigma y la existencia real de delitos de extorsión en estas instituciones han obstaculizado en lugar de incentivar la propuesta de alternativas. Ello da como resultado una escolarización *tradicional* que brindará pocas herramientas para insertarse de manera exitosa al campo laboral, además del desgaste emocional que implica salir de reclusión y encontrarse desvinculado de la dinámica diaria.

Un intento por enlazar la escolarización, las oportunidades laborales, los talleres culturales, el acceso a la biblioteca, las actividades deportivas y todas las propuestas de acompañamiento a la vida en prisión y a la vida una vez en libertad puede significar la oportunidad de hacer de esos espacios, y a pesar de ellos, una vivencia menos dramática, que abra posibilidades y no tenga como principal objetivo el seguir castigando a través de sus dinámicas de acceso. Hablamos de abandonar la búsqueda del castigo ejemplar, de la

muestra de cuerpos vulnerados como parte de una victoria de la sociedad democrática y actual:

Observamos que las cárceles son focos de violencia. Sin embargo, muchas autoridades prefieren comprar tecnología o tomar medidas para contener la violencia. Sin embargo, pocas veces se concibe a la educación dentro de las estrategias oficiales para llevar la paz a las prisiones. Numerosos testimonios en Latinoamérica hicieron mención a una mejoría de las condiciones con programas educativos y culturales. En este sentido, la educación en las cárceles es esencial para humanizarlas y combatir la violencia. Contra las corrientes conservadoras dominantes que imponen una lógica punitiva; contra los populismos que piden el castigo sin misericordia a cualquier persona que viole la ley; contra los pretextos y las demagogias que se niegan a invertir en la educación y en las prisiones; contra las inercias políticas y las reticencias neoliberales a invertir en la educación de adultos; resulta fundamental la reivindicación de la educación en prisiones. (Rangel, 2013: 28)

¿Puede entonces la escolarización ser un elemento sustancialmente importante en la vida en reclusión? Sí puede serlo, la sola posibilidad de poder inscribirse a la escuela, cuando paradójicamente se ha sido excluida o excluido de este derecho, es la apertura a una forma diferente de vivir, de conocer, de reflexionarse a sí misma y a sí mismo. ¿Es la escolarización por sí misma una actividad liberadora y transformadora? No lo es al insertarse en una dinámica que, aunque la reconoce como un derecho también la coloca como moneda de cambio para recibir beneficios. No lo es, porque al introducir los proyectos escolares como parte del tratamiento de la rehabilitación, la resocialización y la reincorporación genera entre las y los participantes y el resto de la población en reclusión un castigo simbólico por significar un supuesto alineamiento a los objetivos de la institución.

Es imposible pedir que la escolarización al interior de los centros de reclusión no repita las problemáticas que la confrontan también en cualquier escuela pública, como por ejemplo la falta de capacitación de los docentes, las precariedades materiales en las aulas,

la falta de planes y curriculum en función de la población estudiantes, solo por mencionar algunos ejemplos. Por el contrario, como esta investigación intentó puntualizar, a estas problemáticas ya existentes se sumarán las que conlleva insertarse dentro de otra institución con su dinámica propia y sus objetivos particulares. A pesar de ello, las y los estudiantes que deciden participar de las actividades escolares y educativas juegan con los recursos que poseen para lograr sortear dichos obstáculos y resultan en un claro recordatorio a la institución de que el derecho a la educación es suyo y no un favor que ella presta.

Esta serie de anotaciones no intentan en lo absoluto agotar el tema escolar y educativo dentro de los reclusorios de la CDMX, por el contrario, muchos temas quedan abiertos y muchas preguntas planteadas. Dentro de ellas, por ejemplo, es importante mencionar la urgencia de seguir reflexionando sobre las experiencias escolares fuera de lo que es la forma típica que imaginamos como una escuela, ¿qué hay que preguntarse sobre nuestras expectativas para con la educación en las cárceles?, ¿qué hay sobre la capacitación de las y los docentes dentro de los reclusorios?, ¿qué podemos proponer para que el derecho a la educación no se detenga muchas veces en la imposibilidad de inscribirse a la escuela?

Esta tesis es apenas un rasguño de la superficie, a las distintas capas de complejidad que recubren el fenómeno, un intento por aproximarnos a unos de los diversos los elementos que influyen en un proyecto escolar tras perder la libertad.

Bibliografía

- Acín, Alicia. “Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: La perspectiva de alumnos del programa universitario en la cárcel”, *Cuadernos de Educación*, año VI, núm. 6 (2008): 351-365.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/70>
- _____. “Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31 (2) (2009): 63-83. ISSN: 0188-8838. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545097003>
- Aguirre, Carlos. “Cárcel y sociedad en América Latina 1800-1940” Artículo publicado originalmente en “Culturas del encierro. Una historia de la prisión en África, Asia y América Latina”. (2009): 209 – 253.
<https://www.pensamientopenal.com.ar/miscelaneas/41001-carcel-y-sociedad-america-latina-1800-1940>
- Arbuet Osuna, Camila. Esbozos para un feminismo antipunitivista. Las Torres de Lucca. Vol. 9. N. 7 julio-diciembre, (2020): 103-137.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7553467.pdf>
- Arfuch, Leonor (1995) *La entrevista, una invención dialógica*, Buenos Aires, Paidós.
- Azaola, Elena y Cristina, José Yacamán. (1996). *Las mujeres olvidadas. Un estudio sobre la situación actual de las cárceles de mujeres en la República Mexicana*. México, El Colegio de México. Comisión Nacional de Derechos Humanos.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvhn0chs>
- Benjamin, W. (2001, e.o. 1921) “Para una crítica de la violencia” en Walter Benjamin, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, Taurus, pp. 23-45.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 2003. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Blanco Guijarro, Rosa. “Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 54, enero-junio (2008): 14-35. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248002.pdf>

- Blazich, Gladys. “La educación en contextos de encierro”, *Revista Iberoamericana de Educación*, (44) (2007): 53-60. <https://doi.org/10.35362/rie440740>
- Constant, Chloé. “Investigar en la cárcel”. *Argumentos. Estudios Críticos De La Sociedad*, 1 (97), (2022): 235-248. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/202297-11>
- Corona Dávila, Aurora. *Antropología de la vida escolar de mujeres en prisión*. Tesis presentada. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. Julio 2019.
- Cravero Bailetti, C. “Poner el cuerpo»: sentidos que adquiere la universidad en una cárcel para «mujeres» de la ciudad de Córdoba”. *Delito y Sociedad*. Vol. 29, núm. 50 (nov. 2020).
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/DelitoYSociedad/article/view/9756>
- Cruz Reyes, Hugo. Aprendizajes y experiencia sobre el programa de educación superior en Centros de Readaptación Social (PESCER) de la UNAM. Tesis presentada. Universidad Nacional Autónoma de México. 2018.
https://repositorio.unam.mx/contenidos/experiencia-y-aprendizaje-sobre-el-programa-de-educacion-superior-en-centros-de-readaptacion-social-pescer-de-la-uacm-85723?c=4EXywL&d=false&q=*&i=5&v=1&t=search_0&as=0
- Cuaderno Mensual de Estadística Penitenciaria Nacional 2022. Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/708057/CE_2022_01.pdf
- Espinosa Morales, Elsa Margarita y Corina. Discriminación a personas reclusas y exreclusas con perspectiva de género, CONAPRED. (2006)
http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=documento&id=22&id_opcion=44&op=490
- Foucault, Michel, *Los anormales*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- _____, *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores, 2009. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

Gaytán Martínez, Abigail. “Regeneración, Readaptación, Reinserción ¿La transformación del fin de la pena en México?”, *Revista electrónica de Divulgación de la Investigación* 13 (2017): 1-14

<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/460/1/regeneracion-readapatacion-reinsercion-la-transformacion-del-fin-de-la-pena-en-mexico.pdf>

García María B. Silvia Vilanova. Eduardo del castillo. Agustín Malagutti. “Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 44/1 – 25 de septiembre de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://rieoei.org/RIE/article/view/2289>

Geertz, Clifford, Descripción densa, en *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 2000.

Giddens, Anthony, *La constitución de la sociedad*, Amorrortu, Buenos Aires, 2015.

Grinovero. Diana Evangelina. “Mujeres y educación en tiempos de cárcel. Sentidos e implicancias subjetivas de las trayectorias educativas durante el encierro”. *Educación y Vínculos*. Año iii, N° 6, (2020).

<https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/904/913>

Guber, Rosana. “Volando rasantes”... etnográficamente hablando. Cuando la reflexividad de los sujetos sociales irrumpe en la reflexividad metodológica y narrativa del investigador” en Piovani, Juan Ignacio y Leticia Muñiz Terra (eds.) *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*, Buenos Aires, CLACSO-Biblos, (2018): 52-72.

Hernández Rosete, Daniel Dionisio. “Reflexiones sociológicas sobre vínculo, empatía y subjetividad en etnografía” en *Etnografía urbana. Estudios de caso en la Ciudad de México*, México, Juan Pablos Editor, (2018): 29-54.

Kingdon, J. *Agendas, alternativas y políticas públicas*. Boston-Toronto: Little, Brown and Company. (1984): 48/45-70/74.

Lomnitz, Claudio. “La construcción de la ciudadanía en México” en *Metapolítica*, vol. 4, núm. 15, (2000): 128-149.

López Caballero, Paula. y Ariadna, Acevedo Rodrigo. “Introducción. Los ciudadanos inesperados” en Ariadna Acevedo Rodrigo y Paula López Caballero, (coords.),

Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy, México, Cinvestav y El Colegio de México, (2012): 13-37.

Martín Román, Antonio. “La influencia de la lectura en contexto de encierro y el marco jurídico de las bibliotecas de cárceles”. *Cadernos de Informação Jurídica*, Brasília, v. 5, n. 2, (2018): 68-93. <https://www.cajur.com.br/index.php/cajur/article/view/169/197>

Masschelein, Jan. Maarten Simons. *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño & Dávila, febrero 2014 (en prensa)

Osuna, Nevado. Carmen. “«Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar» Reflexiones desde una etnografía escolar en una cárcel de mujeres”. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 14, Nº. 2, (2019): 277-298
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6997297.pdf>

Parrini Roses, Rodrigo. *Panópticos y Laberintos. Subjetivación, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 1ra edición, México, D.F, 2007.

Payá Porres, Víctor Alejandro. *Vida y muerte en la cárcel: estudio sobre la situación institucional de los prisioneros*. Plaza y Valdes, 2006.
<https://yorchdocencia.files.wordpress.com/2016/11/vida-y-muerte-en-la-cc3a1rcel.pdf>

_____. *Mujeres en prisión. Un estudio socio antropológico de historias de vida y tatuaje*. Juan Pablos Editor. 2014.

Pérez, Camila. “¿Por qué pensar en la educación en cárceles en contexto de pandemia?”, *Asociación Civil Pensamiento Penal; Pensamiento Penal*, (2020): 151-174.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/111617>

Pereyra Iraola, Victoria. “(In)movilidades en torno al espacio carcelario: relaciones de género y gobernabilidad en cárceles federales en Buenos Aires, Argentina”. *Revista Transporte y Territorio* /16 (2017): 93 – 111.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333051591005>

Ramírez Pérez, Berenice. *Personas con discapacidad que están en prisión: la criminalización de la sin-razón*, en B. P. Ramírez, A. Y. de los Ríos, & L. M. Sosa (Eds.), *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina*. CLACSO. (2019): 183–204. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00ws.10>

- Rangel, Hugo. “Educación contra Corriente en las Cárceles Latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo”. *Educação & Realidade*, 38 (1) (2013): 15-32
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227369003>
- Romero, Velvet. “Convertirse en buenas mujeres. El tratamiento “refeminizador” de las mujeres privadas de la libertad en el penal de Chiconautla”. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, Vol. 8 (2022):
<https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/831>
- Salinas Boldo, Claudia. “Las cárceles de mujeres en México: espacios de opresión patriarcal”. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, vol. IX, núm. 17, enero junio, (2014): 1-27 Ciudad de México Distrito Federal, México.
https://ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/1_CLAUDIA_SALINAS_NOTAS_PARA_ELDEBATE_NO17.pdf
- Scarfó, Francisco José. María Eugenia, Cuellar y Deborah Sabrina, Mendoza. “Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles”. *Cadernos CEDES* v. 36, n. 98, (2016): 99-107. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162883>
- Scarfó, Francisco. Juan, Castro. “Estado, educación y cárceles”. *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. Año 13 / N° 46*, (2016): 409 – 425.
<https://revistas.unlp.edu.ar/RevistaAnalesJursoc/article/download/4014/3836/11668>
- Scarfó, Francisco José. “El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en Derechos Humanos”. *Revista IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos)*, N° 36 Edición Especial sobre Educación en Derechos Humanos, San José, Costa Rica, Julio –diciembre 2003: 291 - 324.
<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>
- Sigüenza Vidal, Fernanda. “La ex Acordada y Belén, una visión de la rehabilitación penitenciaria en la prisión femenina en México (1833-1882)”, *Revista Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. 39, Núm. 154, (2018): 193-223.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292018000200193
- Spedding, Alison. *La segunda vez como farsa. Etnografía de una cárcel de mujeres en Bolivia*. La Paz: Editorial Mama Huaco, 2008.

S. J. Taylor. R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Ediciones Paidós, 1992.

Vela Peón, Fortino. “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa” en Tarrés, María Luisa (coord) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, (2001): 63-95.

Wacquant, Loïc. “La cárcel es una institución fuera de la ley. Conversación acerca de Las Cárceles de la miseria”. URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad, núm. 1, mayo, (2007): 153 -160. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Quito, Ecuador. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/view/153-160>

Recursos electrónicos

Boletín 351. Subsecretaría de Sistema Penitenciario. Gobierno de la Ciudad de México. 25 de enero de 2020. *El 60% de personas en reclusión en la CDMX cursan estudios académicos*. <https://penitenciario.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/el-60-de-personas-en-reclusion-en-la-cdmx-cursan-estudios-academicos#:~:text=Del%20total%20de%20la%20poblaci%C3%B3n,2%25%20son%20analabetas%2C%20concluy%C3%B3>

Boletín UNAM-DGCS-562 *Presenta biólogo examen profesional en el Reclusorio Oriente*. 22 de septiembre de 2009. Banco de Boletines. DGCS. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2009_562.html

Comunicado *Brinda INEA servicios en reclusorios*. Gobierno de México. 9 de febrero de 2012. Página web oficial. <https://www.gob.mx/inea/prensa/brinda-inea-servicios-en-reclusorios>

Consejo Ciudadano MX. (11 de enero de 2017). *Extorsión con Ciro Gómez Leyva en Imagen Noticias* [video]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=cNT4Ats3M9k&ab_channel=ConsejoCiudadanoMx

Colegio de Bachilleres. *Educación para todos: convenio de colaboración entre el Colegio de Bachilleres y la Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la Ciudad de México*. Gaceta Web. <https://gacetaweb.cbachilleres.edu.mx/2021-gacetas/junio/notas-junio/pdf-notas/educacion-para-todos-convenio-colaboracion-sistema-penitenciario.pdf>

El Economista. Ana Karen García. *La educación universitaria como método de reinserción*. 24 de noviembre de 2019. Disponible en <https://www.economista.com.mx/politica/La-educacion-universitaria-como-metodo-de-reinsercion-20191124-0003.html>

Página web oficial del Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESCER) Sección *Antecedentes*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pescer/es-es/antecedentes.aspx#9750367-cules-son-las-licenciaturas-que-se-imparten-por-el-pescer-y-cul-es-su-duracin>

Subsecretaría de Sistema Penitenciario. SECGOB. *Suman 189 ppl que certifican estudios de educación básica por el Centro de Desarrollo Extraescolar*. Gobierno de la Ciudad de México. Publicado el 17 de marzo de 2021. <https://penitenciario.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/suman-189-ppl-que-certifican-estudios-de-educacion-basica-por-el-centro-de-desarrollo-extraescolar>

Subsecretaría de Sistema Penitenciario. SECGOB. *Obtienen 40 título profesional en Centros de Reclusión de la CDMX*. Gobierno de la Ciudad de México. Publicado el 24 de enero de 2018. <https://www.penitenciario.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/obtienen-40-titulo-profesional-en-centros-de-reclusion-de-la-cdmx>

Subsecretaría de Sistema Penitenciario. SECGOB. *En centros penitenciarios de la Ciudad de México se realiza la Primera Feria de Servicios Educativos para la Reinserción Social*. Gobierno de la Ciudad de México. Publicado el 29 de mayo de 2022. <https://www.ssc.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/1378-en-centros-penitenciarios-de-la-ciudad-de-mexico-se-realiza-la-primera-feria-de-servicios-educativos-para-la-reinsercion-social>

Subsecretaría de Sistema Penitenciario. SECGOB. *Se reactiva programa de atención a tratamiento contra las adicciones en el Reclusorio Norte*. Gobierno de la Ciudad de México. Publicado el 09 de abril de 2022. <https://penitenciario.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/se-reactiva-programa-de-atencion-tratamiento-contras-las-adicciones-en-el-reclusorio-norte#:~:text=Con%20esta%20generaci%C3%B3n%2C%20que%20concluye,Ciudad%20de%20M%C3%A9xico%20desde%202001>

Anexos

Ejes temáticos para entrevistas aplicadas a las y los participantes



Cinvestav-Sede Sur
Departamento de
Investigaciones
Educativas

La vida escolar en cautiverio.

*Aproximación antropológica a las experiencias de mujeres y hombres
en
reclusorios de la Ciudad de México*

Lic. Viridiana Valdes Caballero (viridiana.valdes@cinvestav.mx)

Entrevista a personas en libertad con una trayectoria escolar en reclusión

PRIMERA PARTE

Reproducción social y vida familiar

1.1 Estructura familiar, educación y trabajo

- 1.1.1 Composición de la unidad doméstica
- 1.1.2 Nivel de escolaridad de los miembros de la familia
- 1.1.3 Estructura de roles y jefatura familiar
- 1.1.4 Rol familiar anterior al encarcelamiento y rol familiar actual
- 1.1.5 Identidad étnica y lenguaje

1.2 Contexto de (de la) informante

- 1.2.1 Lugar y fecha de nacimiento
- 1.2.2 Contexto barrial del lugar de residencia
- 1.2.3 Condiciones generales económicas y de la vivienda
- 1.2.4 Ocupación anterior al encarcelamiento y posterior a él
- 1.2.5 Escolaridad y expectativas sobre el desarrollo educativo personal

SEGUNDA PARTE

De la experiencia carcelaria

2.1 Sobre el tiempo

- 2.1.1 Causas de encarcelamiento
- 2.1.2 Proceso penal (Describir y hacer énfasis en el acceso a la lectoescritura y/o a un proceso sin irregularidades)

- 2.1.3 Sentencia y tiempo total en reclusión
- 2.1.4 Edad y contexto de vida al ingresar a prisión

2.2 Rol en prisión

- 2.2.1 Condiciones de la celda y la posibilidad de realizar en ella actividades escolares o guardar bienes educativos
- 2.2.2 Jerarquía de la celda (Al ingreso y al participar del proceso educativo)
- 2.2.3 Percepción y experiencias en el proceso de adaptación a la vida en prisión al ingreso y al momento de iniciar una trayectoria escolar en prisión
- 2.2.4 El estigma del rol de preso/presa y el nuevo rol que comienza a ocuparse “ser estudiante”

TERCERA PARTE

Sobre la visita

3.1 El/la visitante

- 3.1.1 Información general de la visita (visitante principal y frecuencia de visita)
- 3.1.2 Significado monetario de la visita con relación a los materiales escolares
- 3.1.3 Principales materiales escolares que puede proveer la visita
- 3.1.4 Significado simbólico de la visita con relación a la actividad escolar

3.2 Sobre los bienes educativos

- 3.2.1 Materiales necesarios para los cursos (Describir)
- 3.2.2 Venta al interior del reclusorio de los materiales escolares (Describir)
- 3.2.3 ¿Existen objetos prohibidos ligados al proceso educativo?
- 3.2.4 Materiales escolares que no pueden ingresar vía visita
- 3.2.5 Espacios de clandestinaje o circuito de tráfico de materiales escolares
- 3.2.6 Dinámica que sustenta la solidaridad sobre objetos materiales escolares

CUARTA PARTE

De los proyectos educativos

4.1 Significados materiales y simbólicos de estudiar en prisión

- 4.1.1 Nivel escolar al ingresar a prisión
- 4.1.2 Motivos para iniciar o retomar una trayectoria escolar
- 4.1.3 Características de la trayectoria escolar en prisión (Describir)
- 4.1.4 Retos y posibles conflictos que obstaculicen las expectativas que se tienen sobre la escolaridad

4.2 Estudiar en prisión

- 4.2.1 ¿Cómo es ser estudiante en prisión? (Describir)
- 4.2.2 Dinámica en el espacio del aula
- 4.2.3 Tiempo para dedicarse al estudio, a las tareas (Describir)
- 4.2.4 Dificultades para iniciar una trayectoria escolar en prisión

- 4.2.5 Mecanismo de solidaridad para sortear dificultades
- 4.2.6 Facilidades para iniciar una trayectoria escolar en prisión
- 4.2.7 Las y los docentes como obstáculo o acompañamiento en el proceso

4.3 Deserción y ausentismo escolar

- 4.3.1 Ausentismo escolar
- 4.3.2 Razones estructurales para ausentarse de las sesiones
- 4.3.3 Razones personales para ausentarse de las sesiones
- 4.3.4 Consecuencias del ausentismo
- 4.3.5 Deserción escolar
- 4.3.6 Razones estructurales para desertar en el curso
- 4.3.7 Razones personales para desertar en el curso
- 4.3.8 Consecuencias de la deserción

QUINTA PARTE

5.1 Rol de estudiante

- 5.1.1 Intercambios para poder disponer del acceso al estudio (Describir)
- 5.1.2 Movilidad en las jerarquías del penal al participar del sistema escolar carcelario
- 5.1.3 Prerrogativas institucionales al participar del sistema escolar carcelario
- 5.1.4 Prerrogativas cotidianas al participar del sistema escolar carcelario
- 5.1.5 Conflictos (personales y colectivos en la celda) cotidianos al participar del sistema escolar carcelario