

# LAS INSTITUCIONES EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LAS HISTORIAS DE VIDA DE SUJETOS PRIVADOS DE LIBERTAD

## **Autoras:**

Alicia Acin\*

Mariel Castagno,

Ana Correa,

Beatriz Madrid,

Sara Malek

## **Resumen**

Mucho se dice acerca de la eficacia de instituciones como *la educación y el trabajo* en la construcción de subjetividades y socialización de poblaciones que llamamos problemáticas<sup>1</sup>. Son en efecto, diversos marcos disciplinares y conceptuales que ponen en cuestión la eficacia de estas instituciones consideradas en la modernidad como “garantes del orden”. Se cuestionan también las definiciones que han producido las disciplinas, como la sociología, la psicología, el derecho, entre otras, cooptando selectivamente las representaciones sociales de los objetos sociales.

De allí surgieron las preguntas de la investigación: “*Sentidos sobre el trabajo y la educación en poblaciones problemáticas. Estudio sobre representaciones sociales y subjetividad* (con trabajadoras sexuales, presos/as y jóvenes de villas)”<sup>2</sup>; cuyo primer análisis del trabajo de campo se pretende compartir en este artículo.

Nos centraremos en una de estas poblaciones: los presos (varones alojados en MD1- Servicio Penitenciario complejo Bouwer y en el EP9) para acercarnos a la microgénesis de las Representaciones Sociales mediante la reconstrucción de sus trayectorias educativas y laborales desde la metodología de relatos de vida”. La misma forma parte un enfoque plurimetodológico para reconstruir las Representaciones Sociales que incluye en un primer encuentro la administración de un cuestionario (método estructural de Abric) y en un segundo momento la técnica del grupo focal, finalizando el trabajo de campo con las historias de vida.

La información construida muestra, en la mayoría de los casos, la presencia constante de ambas instituciones en las historias de vida de los sujetos participantes de la investigación. Sin embargo también señala rupturas en las trayectorias, generalmente relacionadas con situaciones de exclusión institucional (de índole económico principalmente) y consecuentemente rupturas de lazos sociales y vínculos -pérdida o reencuentro de progenitores, desempleo de los mismos, extrema pobreza, traslados, separaciones-. Aparece como ruptura más importante el “caer preso” y allí una nueva relación con la educación y el trabajo se abre, y las vuelven a significar ya sea reducidas a la “progresividad de la pena” o como derecho a recuperar y exigir.

---

\* Referencia institucional de autoras y contacto: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, - UNC – Facultad de Psicología, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC Correos electrónicos: abacin@hotmail.com; acorrea@arnet.com.ar; marielcastagno@hotmail.com; beatmadrid@hotmail.com, saramalek16@yahoo.com.ar

**PALABRAS CLAVES:** PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD, HISTORIA DE VIDA, INSTITUCIONES, REPRESENTACIONES SOCIALES, EDUCACIÓN Y TRABAJO.

### **Abstract**

Much is said about the effectiveness of institutions such as education and work in the construction of subjectivities and socialization of people we call *problematic*. They are in different disciplinary and conceptual frameworks that challenge the effectiveness of these institutions, considered in modernity as "guarantors of social order". In the same sense the definitions that had been produced by sociology, psychology, law, among others, are questioned by their selectively co-opted social representations of social objects. From there emerged the research questions: "Senses about work and education issues in *problematic populations*. Social representations and subjectivity study (with sex workers, prisoners and young people from shanty town). In this article we want to share our first analysis of this research. We are going to focus on one of these populations: people deprived of liberty (males housed in MD1-complex Bouwer Prison Service and the EP9). Our goal is to approach to the Social Representation's microgenesis through the reconstruction of their educational and worker trajectories using life stories method. This method take part of methodological strategy useful in social representation reconstruction; that's include there moment: in the first one, the questionnaire administration (Abric's structural method) and in a second one the administration of focus group technique, and ending this process with life story method. In the most of the cases, the builder information reveals the constant presence of both institutions in the life histories of the research's participants. However it evidence the breaks in educational and worker trajectories, usually related to situations of institutional exclusion (mainly economic) and thus breaks ties, social ties and loss or gathering of parents, unemployment, abject poverty, removals, divorce. The most important break appears like "fail in jail" and since then appears a new relationship with education and work which are meaning like "escalation of punishment" or a right to recover and demand.

**KEYWORDS:** PEOPLE DEPRIVED OF LIBERTY, LIFE HISTORY, INSTITUTIONS, SOCIAL REPRESENTATIONS, EDUCATION AND WORK.

### **1. Introducción**

Mucho se cuestiona a instituciones como *la educación y el trabajo* en la construcción de subjetividades y socialización de poblaciones que llamamos problemáticas<sup>3</sup>. Son, en efecto, diversos marcos disciplinares y conceptuales que ponen en cuestión la eficacia de estas instituciones consideradas en la modernidad como "garantes del orden".

En esta ponencia presentamos un primer análisis de la información obtenida en el trabajo de campo realizado con personas privadas de la libertad en relación con sus trayectorias educativas y laborales, indagando sobre el lugar que le atribuyen a estas dos instituciones en el devenir de sus historias de vida y a las potencialidades que se plantean desde la cárcel, para el presente y el futuro.

El proyecto en marcha, "Sentidos sobre el trabajo y la educación en poblaciones problemáticas: Estudio sobre representaciones sociales y subjetividad",<sup>4</sup> continúa y amplía una investigación anterior<sup>5</sup> realizada con los alumnos del Programa Universitario en la Cárcel, abarcando a un mayor número de sujetos, incorporando aspectos no abordados y complejizando el dispositivo metodológico.

La población con la que se trabajó es mayoritariamente aquella comprendida entre los 18 y los 35 años ya que es la que presenta mayores dificultades tanto para la inserción en el mercado de trabajo como para ser retenida en el sistema educativo, especialmente en los sectores más empobrecidos, y es la que alcanza el mayor porcentaje en la población carcelaria (70% entre 18 y 34 años).

Mediante la metodología de “historia/relatos de vida”, como parte del enfoque plurimetodológico de reconstrucción de las representaciones sociales, nos acercamos a la reconstrucción de las trayectorias educativas y laborales de presos varones alojados en establecimientos penitenciarios de Córdoba: MD1<sup>6</sup> del complejo Bouwer (procesados) y EP9<sup>7</sup> (condenados en periodo de prueba próximos a obtener su libertad).

En el primero, la consigna sobre Historia de Vida fue respondida por trece personas que tienen entre 19 y 36 años, constituyendo el tramo más importante la década de los 20 años. En el segundo, participaron cuatro internos, con un promedio de edad comprendido en la década de los 30 años.

## **2. Objeto de investigación y perspectivas de abordaje**

El problema de investigación refiere a la configuración de los sentidos subjetivos que construyen sujetos pertenecientes a grupos sociales que viven en condiciones de vulnerabilidad, sobre estas dos instituciones (educación y trabajo) organizadoras de la vida cotidiana y coparticipes en la construcción de la sociabilidad y subjetividad en la modernidad, aunque en declive en la actualidad. La perspectiva teórica a la que recurrimos para captar aquellos sentidos es la de las representaciones sociales, recuperando los aportes de las diferentes sub-teorías (Rodríguez Salazar, 2007) que circulan en el campo y que aportan desde perspectivas interpretativas, constructivistas, dialógicas y estructurales (particularmente Moscovici, Jodelet y Abric).

Los grupos con los que trabajamos, designados como poblaciones problemáticas, son colectivos que están afectados y/o desafectados por condiciones que vulnerabilizan, obstaculizan o impiden su inserción en las instituciones pero que, al mismo tiempo, desencadenan un proceso productor de nuevos entramados sociales, simbólicos y subjetivos caracterizados por el potencial enunciativo de lucha por el reconocimiento social (Guienne, 2006).

Los objetivos se orientan a la reconstrucción con los sujetos del lugar del trabajo y la educación en sus relatos de trayectorias de vida, identificando las continuidades, obstáculos, desvíos y rupturas; asimismo, a pensar con ellos las interpretaciones que realizan sobre el trabajo y la educación y las posibles transformaciones de esos sentidos.

## **3. La Historia de Vida en un enfoque plurimetodológico**

La perspectiva cualitativa en el análisis del campo de las representaciones sociales avanza en la construcción de un modelo comprensivo teórico acerca de dónde y cómo se articulan representaciones sociales y subjetividad en un contexto socio-histórico.

A partir de esta posición epistemológica y de los objetivos definidos en la investigación, se recuperan aportes del método biográfico, particularmente de los relatos de vida, considerando el análisis del sentido de la existencia y el sentido de la historia de los sujetos, específicamente desde la psicología y la sociología clínica (Enriquez, 2002; De Gaulejac, 2008, Araújo, 2002) que enfatiza el trabajo con técnicas grupales en la reconstrucción de los relatos de vida, la dialéctica entre lo social -en sus condiciones concretas de existencia- y lo subjetivo, y la implicación del investigador en esta labor.

El diseño incluyó tres etapas sucesivas: un primer encuentro planteó la administración de un cuestionario (método estructural de Abric)<sup>8</sup>, un segundo momento, donde se empleó la técnica del grupo focal, finalizando el trabajo de campo con la reconstrucción de las historias de vida trabajadas grupalmente desde el relato<sup>9</sup>.

Esto último utilizando una dinámica grupal que facilita la expresión simbólica teniendo en cuenta las limitaciones a la palabra que existen en instituciones de encierro. Dispositivos de represión y control que generan la imposibilidad para verbalizar lo que *nos* pasa, más aún para graficar, escribir, representar lo que *pienso, siento, sufro, me atraviesa*.

Walter Benjamin dice: *“Todo hombre es un personaje histórico y debe saberlo”*. Hacer surgir al sujeto, no como individuo, es decir centrado en sí mismo prescindiendo de la solidaridad instrumentalizando a los otros para volverse un ganador, si no un sujeto que reconoce su diferencia con los demás, se interroga sobre las formas de poder y alienación y lucha junto a los otros. Sujetos activos que pueden intervenir en la construcción de su existencia, su trayectoria, su identidad social y cambiar el curso de la historia. Ignorar este hecho es caer en la ilusión objetivista que reduce la realidad al estudio estadístico y a regularidades objetivas a las cuales obedecen las “conductas humanas” (Eugene Erriquez-1998).

En palabras de Gladys Villarroel (1999), el relato biográfico permite tender un puente entre el conocimiento particular, en términos de lo vivido por el autor social y las condiciones y eventos del contexto social histórico en el cual trascurrió. Como explica Araujo (2002), llegar a lo que es el núcleo del análisis clínico, esa interrelación de lo personal, lo familiar y lo histórico-social.

A este fin se propuso reconstruir las trayectorias educativas y laborales de los sujetos privados de libertad en relación con las trayectorias familiares y el contexto histórico-social escribiendo en un afiche individual, donde el dispositivo a partir del trazado de tres líneas sucesivas permite indagar: lo histórico contextual, lo familiar y la trayectoria educativa y laboral, según Ana María Araujo (2007)<sup>10</sup>. La primera línea da cuenta de los eventos importantes a nivel de la sociedad. Sitúa al sujeto en la realidad macro social, en el tiempo, buscando reconstruir eventos y acontecimientos sociales, políticos, económicos que marcaron, desde su propia subjetividad, al país, la sociedad, al mundo. Mientras que la segunda línea da cuenta de los hechos familiares inscriptos en su memoria que fueron fundamentales en su presente. La tercer línea, por la que se propuso comenzar en la reconstrucción, apunta a su experiencia laboral y a su formación educativa.

#### **4. De la Historia de Vida a las Historias de Vida**

Partimos del Relato de Vida como método y llegamos a encontrarnos con la diversidad de Historias de Vida en los relatos. Para su análisis nos basamos en detección de recurrencias y propiedades, cuestiones emergentes y posiciones discursivas a las que tienden las diferentes actitudes y opiniones de los miembros, relacionando las producciones de ambos grupos participantes.

##### **4.1. Trabajo y educación en las trayectorias de vida de los sujetos privados de libertad**

La información proporcionada por las trayectorias educativas y laborales, en las dos instancias, la de escritura y posterior verbalización de lo escrito, constituye un momento de reconstrucción del campo representacional de esta población sobre las temáticas de nuestro interés.

En discursos del grupo recuperan los sentidos sobre el trabajo, desde las trayectorias laborales propias y las familiares, el mismo aparece valorado en relación con *la dignidad* de las personas: “el trabajo dignifica” y predominantemente ligado a la “lógica de provisión” de las necesidades inmediatas, en una cultura donde el lugar del varón tiene una fuerte impronta como proveedor del hogar. Lo cual probablemente se constituye en un factor clave para las relaciones familiares.

... *“El trabajo me sirve para que mi familia y yo no nos separemos más por eso”*. 42 años- primario completo.

... *“Yo allá (en Bower), cortaba el pasto y levantaba toda la....porquería, porque vio que en la cárcel a algunos no los llevan al baño y tienen que hacer en cualquier lado y lo revolean afuera, bueno, yo ganaba 100\$ por mes y mi señora, la que tengo ahora,..... se arreglaba.”*. 42 años, primaria completa.

Con relación a esto último, cabe señalar que la alternancia trabajo-delito, actividades legales e ilegales como estrategia de obtención de recursos para la satisfacción de necesidades vitales es una recurrencia que encuentra Kessler (2006) quien analiza las trayectorias de jóvenes de entre 13 y 31 años que cometieron delitos contra la propiedad mediante el uso de violencia. Esto fue manifestado en la exposición de los afiches con las trayectorias, por algunos sujetos participantes de investigación, explícitamente:

*....En mi familia somos ocho, la más importante es mi madre. Cuando tenía 15 años, mi madre tenía una hernia y mis hermanos la hacían renegar. Siempre hemos sido pobres, pobres en serio, de sufrir mucho (y lo dice con sufrimiento, el grupo esta muy callado. Se dirige a la coordinadora\_ Yo le voy a explicar, sufríamos, porque nos cagábamos de hambre y cuando nacieron mis sobrinos hubo que volver a robar para darles de comer, comprar pañales y todo eso. 19 años-2do año CBU.*

El recorrido por su historia laboral, antes de “caer presos” o en los períodos de libertad, da cuenta de actividades de baja calificación y durante tiempos relativamente cortos, en general por cuenta propia: albañiles, en talleres mecánicos, o vendedores puerta a puerta. En ambos grupos los primeros trabajos y los tiempos más prolongados de inserción laboral, transcurrieron junto a familiares o acompañando a adultos referentes.

*“...15 a 20 años vendedor ambulante, con mi papá, vendíamos de todo...,Después en una metalúrgica un año. Construcción un año. Panadería ocho meses. Cocina”.28 años 1° año Cenma*

*“...a los 8 años comienzo oficio de zapatero, en el 90 panadería... 97 vendo ropa, 2001 cocina, música ...”. 36 años 3° Cenma*

*“...Mi primer trabajo fue a los 13 años por necesidad, para festejarle el cumpleaños a mi mamá. Yo era chico y salí a juntar botellas, cartones, con ese propósito y lo logré”. 32 años – 5° año CE*

*...“Cuando tuve 14, 15 y 16 años trabajaba con mis tíos, cortando el césped o de albañil. A los 17 años trabajé en una concesionaria de la Wolswagen, casi 6 meses estuve ahí”. 19 años-2do año CBU*

En todos los relatos el trabajo aparece muy relacionado con su vida, sobre todo en la infancia y adolescencia, en algunos casos reconociendo que éste le había permitido a la familia tener “un buen pasar”.

*...“Una familia entera... Mi padre trabajaba en Fiat, 16 años estuvo...”. 39 años-Secundaria incompleta.*

*“...1999 entro en una maderera y después de hora me dedico a pisos y escaleras de madera que es lo que hago hasta ahora, carpintería, hasta el día que caí preso...En el 2001 hago mi casa propia. Bueno, esta es mi vida, hice mi casa propia y formé una familia, nada más”.34 años- 3 ° año CBU*

Es importante aclarar que en este análisis cuando se hace referencia a trayectoria laboral, se entiende al trabajo en sus distintas formas. En general, aunque no excluyentemente, la población investigada no transitó por la categoría de asalariados, con la consecuente protección social que esto implica. Mayoritariamente acceden a trabajos informales, destinados a sujetos sociales con menor nivel educativo y con baja calificación laboral. De este modo se configuran trayectorias laborales cuya característica principal es el cortoplacismo, la inestabilidad y bajos ingresos<sup>11</sup>, orientados a dar respuesta a las necesidades básicas de supervivencia.

Las características del mercado laboral en nuestro país, profundizan la exclusión y posibilidades de empleabilidad de estas poblaciones por lo que la precariedad en el trabajo (entendido no solamente como empleo) “produce subjetividades y trayectorias de vida inciertas y erráticas con probabilidades escasas o nulas para integrarse o insertarse en este modelo productivista”. (Correa, A-2009).

Castel (1997) plantea que las sucesivas crisis económicas, modifican el significado mismo del concepto de trabajo, y vulneran las condiciones de inclusión al mundo laboral. Si consideramos que el trabajo, al igual que la educación son espacios de inclusión institucional y organizadores de la vida cotidiana (en el sentido propuesto por A. Heller), “las consecuencias (de estas acciones) para las construcción de subjetividades son devastadoras”<sup>12</sup>.

.... “*El trabajo sirve para llevar una vida hermosa y para que no pasemos más por esto*” 42 años-primario completo.

En relación con la trayectoria educativa, un grupo importante está cursando el nivel medio de educación en la cárcel y solo tres, del grupo total de 17 que participaron en esta instancia (de ambos establecimientos), están cursando el nivel primario. La escolaridad se interrumpe fundamentalmente por dos motivos: las condiciones de pobreza y consecuente trabajo infantil, y el hecho de “caer preso”.

... “*Hasta 3º grado intenté estudiar en la nocturna pero desistí al estudio. De muy chico trabajo en mi casa con mi papá, con la carretilla, buscar leña, hacer pan, eso si que es duro; salir a buscar todos los días para prender el horno, porque el pan se hacía a leña. **El primer trabajo, a los 11 años dejé de estudiar** porque no me gustaba, y salí con mi papá en la camioneta a la construcción. Me llevó y me tiraba unas monedas Lo que fue de lo mejor, fue en la construcción en la ciudad universitaria porque ya tenía el primer sueldo, mío.* 32 años – 3º grado (la negrita es nuestra)

... “*Había muchos problemas económicos en el 2003/04 y yo tuve que salir a trabajar, ayudar en mi casa...*”. 22 años- 6to año CE

... “*A los 15 años empecé a trabajar en lava-autos ... Ms viejos dijeron que hay que salir a trabajar...y bueno*”. 32 años – 5º año secundario

... “*En el secundario repito 3ª año, cuando cambiaron el sistema. Abandoné en sexto año **por motivo de caer preso** y estuve 3 meses en encauzados. En el 2000 comienzo un acelerado pero no lo termino, hoy estoy por terminarlo acá*”. C.32 años. 5to año (la negrita es nuestra)

... “*Nunca me quedé de año, siempre me fue bien. Abandoné, hice cambio de especialización y **abandoné porque caí preso**. 2006 caigo preso por robo. 2007 curso de Windows, 2008 curso de panadería, 2009 recién logré cursar 6º año en la cárcel*”. 22 años- 6to CE (la negrita es nuestra)

En relación a estos extractos de los relatos y para poder construir “sentidos” sobre la educación en situación de encierro es importante contextualizar las elaboraciones e identificar los atravesamientos de significaciones sociales institucionales (como la política, la seguridad, la religión, la familia y el dinero) que impactan en las condiciones de vida de los participantes y condicionan a la educación y al trabajo. En este sentido, en la organización cárcel sobresale un atravesamiento fundamental que es la seguridad en su faceta de control penal. Ésta “vertebra el funcionamiento de la misma, fuertemente entrelazada con el derecho, que se patentiza en la cárcel en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la libertad 24.660. Dicha ley, cuya finalidad es ‘lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley (...)’, se asienta en la progresividad del tratamiento penitenciario estableciendo cuatro períodos (observación,

tratamiento, prueba y libertad condicional) y se estructura en torno a cuatro ejes: disciplina, conducta y concepto, trabajo y educación, los que se constituyen en pilares fundamentales del tratamiento penitenciario”<sup>13</sup>

De esta manera el acceso a la educación durante la ejecución de la condena funcionaría de manera diferenciada, según el grado de escolarización alcanzado, constituyéndose en un beneficio no buscado para quienes interrumpieron su educación cuando niños como consecuencia de la pobreza y el trabajo infantil: hoy tienen la oportunidad de estudiar, de dedicarse a ellos por primera vez; pero en cambio planteándoseles muchas dificultades para quienes, habiendo accedido a mayor nivel educativo en el sistema formal, quieren completar en la cárcel el nivel medio (que es cuando finaliza la escolaridad obligatoria en Argentina).

#### **4.2. Vicisitudes de la vida familiar imbricadas en las trayectorias de trabajo y educación**

Encontramos en todas las líneas de lo familiar, rupturas o fracturas en la educación formal y desarrollo laboral. Una primera clasificación que llamaremos rupturas o fracturas en procesos vitales, por la muerte de progenitores y el nacimiento de los hijos. Otras rupturas o fracturas por el hecho de perder su libertad la cual llamamos, desde la categoría local, “caer preso” y en tercer lugar y de menor proporción, rupturas o fracturas en las trayectorias relacionadas con vicisitudes de la vida familiar, como con los cambios producidos a nivel pareja propia o parental que también impacta en las trayectorias de ambas instituciones investigadas.

Con respecto al primer tipo en todos los casos remarcan el nacimiento de los hijos:

*“En el 99 lo más lindo, que conocí a mi señora, en el 2000 que nació mi primer hija, fallecimiento de mi padre en junio, 2001 nació mi 2° hija, y en el 2002 nace mi 3° hija”. 32 años – 5° año secundario*

*“El momento más importante fue cuando aprendí a decir mamá como a los 2 años, a los 17 años fue el tener en brazos a mi hijo, a los 22 años dejar de ver a mi hijo a causa de un error”. 24 años – 2° año CE*

*“2006 cuando nació mi hijo, fue lo mejor que me pasó en toda mi vida” 21 años- 3° año CE*

*“Me caí un poco cuando murió la mamá pero cuando conocí a mi señora y tuve un hijo empecé a darle para delante de nuevo. Formar de nuevo la familia con el nacimiento de mi hijo, fue como volver a nacer de nuevo a la vida”. 32 años – 3° grado*

*“Nunca voy olvidar el nacimiento de mi última hija ella cambió mi vida para mi la pérdida de mis padres fue muy feo soy el más chico de mis hermanos y el más mimado dormí con ellos hasta los 14 años” 42 años- primario completo*

En todas las historias familiares se destaca el sentido de interrupción al perder la libertad. Aparece como ruptura que impacta afectivamente en lo familiar, remarcando en las Historias de Vida el dejar de ver a los hijos. Así como se mostró anteriormente que el nacimiento es significado como una instancia crucial en sus vidas, la pérdida de compartir el cotidiano con ellos es muy sentido y vivido como una de las peores caras del castigo.

*“2007-2008 pierdo la infancia de mi hijo, ahora está en el jardín”. 22 años, 6to año*

*“Yo tuve que hacer una huelga de hambre en la que casi se me va la vida, me llevó 6 meses que el juez leyera la carta de pedido para ver a mis hijas, me perdieron los papeles dos veces y tuve que*

*volver a empezar los trámites. Y desde que estoy acá que no las veo, es lo peor de todo esto*". 32 años – 5º año CE

En estos relatos acerca de "lo que se pierden de los hijos" se hace siempre referencia a la escuela, específicamente a no poder acompañarlos en los primeros pasos por la misma.

*"Lo que más me marca es el nacimiento de mi hijo, no vivir su primer grado, voy viendo por fotos su vida"*. 34 años-3º año CBU

Continuando en la línea familiar y respecto a las significaciones que componen la categoría local "caer preso", la cual aparece como el mayor signo de ruptura en las historias de vida, quizá debido a la inmersión en la cárcel por ser un proceso totalizador (Goffman, 1984). Es por ello que siguiendo al autor, se esclarece el impacto en la subjetividad que implica la cárcel; debido a que "...a diferencia de otras organizaciones (caso de la familia, el trabajo, la escuela, etc.), su incorporación a la prisión abarca todos los aspectos de su vida y, al menos en una primera etapa, el individuo no podrá ejercer los roles que conforman su identidad exterior"<sup>14</sup>. En este sentido encontramos que "el caer preso" modifica la relación con todas las instituciones que atraviesan la vida de un sujeto, o que lo sujetan a la vida, no quedando exentas a ello ni la educación ni el trabajo.

*"2007 **caigo preso por error**, estuve 15 días, la vida, sufrir un error de la vida. 2007-2009 preso de mi libertad"*. 21 años – 2ª año CBU (la negrita es nuestra)

*... "Trabajé en el nuevo Centro Shopping, en el 2005 reanudo los estudios, (5º año) e iluminador en Moconá, durante el 2006 vendedor, estudio Marketing Empresarial, asisto 3 meses a clases y caigo preso por robo calificado cursando el sexto año. Nunca me quedé de año, siempre me fue bien. Hice cambio de especialización y abandoné porque **caí preso**. 2006 caigo preso por robo"*. 22 años, 6to año (la negrita es nuestra)

En relación a lo que hemos llamado tercer tipo de ruptura o fractura aparecen, no únicamente pero sí marcadamente en la infancia, en relación al vínculo con los padres o entre los mismos, como divorcios, separaciones, traslados y, generalmente, cambios relacionados con las condiciones familiares económicas, que irrumpen en la continuidad escolar principalmente de la escuela primaria.

*"1992 la separación de mis padres y crisis y adopción de mi abuela y abuelo. 1994 me fui con mi madre y hermana a Chile a conocer a mi abuelo materno donde sufrimos mucho, pasamos hambre, nos pegaban"*. 21 años-2ª año CBU

*"Me afectó mucho la separación de mis padres, en lo afectivo, yo había hecho amistades en esos 4 años en la escuela, en el barrio"*. 22 años-6to año CE

*"En el 88 la relación de mis padres se disuelve, yo con 5 años, muy pocos recuerdos de mi padre. En el 96 fallece mi hermana. En el 97 dejo mi casa y me voy a vivir con otra familia, la cual cuidó de mí hasta la actualidad"*. P – 26 años

Finalmente cabe destacar que, sobretodo en relación al trabajo, también señalan en la línea familiar logros; como hitos positivos que rescatan en sus relatos referidos a familiares, sobretodo congéneres como hermanos o parejas.

*... "Mi mujer nunca había tenido que trabajar hasta que yo **caí preso** y bueno, en estos años no le quedó otra. Pero ya me dijo, **cuando salgas ni loca dejó el trabajo**. Y sí, tengo que reconocer que le gusta, que está feliz y bueno, que le voy a hacer..."*. 34 años-3º año CBU. (la negrita es nuestra)

... “A los 17 años mi hermano mayor se drogaba mucho y bueno...también es importante porque la dejó. Acá marqué este momento familiar porque es re importante, fue cuando mi hermano dejó de drogarse y para mí fue muy importante” (ahí el grupo comenta como arruina la vida de los chicos el paco... y que no hay código ni para robar estando drogados...). Sigue: ... “dicen mis hermanos más chicos que realmente dejó y hace mucho que no se droga. **Lo estaba consumiendo y ahora esta trabajando**”. 19 años-2do año CBU. (la negrita es nuestra)

En general encontramos en las Historias de Vida la presencia constante de las instituciones educación y trabajo. Sin embargo estos relatos de la línea familiar señalan rupturas en las trayectorias, generalmente relacionadas con situaciones de exclusión, de índole económica principalmente aunque no exclusivamente, y consecuentemente rupturas de lazos sociales y vínculos familiares. Sin embargo la ruptura más importante aparece en el momento de “caer preso” y allí una nueva relación con la educación y el trabajo aparece indefectiblemente. Para muy pocos de ellos (sobretudo los más jóvenes con menos experiencia laboral y bajo nivel educativo) las nuevas relaciones con éstas dos instituciones son, al menos al principio de la cárcel, sólo parte de la progresividad de la pena. Aunque, para la mayoría de ellos (los que tienen más ricas trayectorias laborales y los que estaban en los últimos años de la educación formal obligatoria), estas instituciones se convierten en un anhelo; una lucha cotidiana por conseguir trabajo (dentro de las pocas posibilidades que hay en la cárcel) y/o por insertarse en los últimos años de la educación formal (cuestión que todos describen como dificultosa en este contexto).

En definitiva, y sobretudo para este segundo y mayoritario grupo, la educación y el trabajo aparecen “al caer presos” como actividades, como recursos que ocupen el tiempo y organicen el cotidiano, pero sobretudo, que los vuelva a “dignificar” ante ellos mismos y ante los otros, principalmente, su familia.

#### **4.3. El Contexto socio-histórico en las trayectorias de vida**

Para analizar las Historias de vida se toman herramientas del método etnográfico, entendiendo que el sentido no es producto de una experiencia personal en total autonomía de las condiciones donde se produce las tramas psicosociales que se buscan indagar sin invisibilizar lo vivido, con el método biográfico se hace hincapié en la dialéctica entre lo social y lo subjetivo en sus condiciones concretas de existencia, con rupturas y equívocos de la realidad en un contexto socio-histórico (Araujo, 2002).

Por tanto en la línea referida al Contexto se reunieron hechos/acontecimientos en categorías organizadas a posteriori que muestran cómo en los discursos de los participantes aparece caracterizada la situación actual. Las categorías emergentes en la contextualización socio-histórica son las siguientes: gestión o prácticas de los gobiernos: de facto y de democracia, hechos de violencia y terrorismo: internacionales y nacionales, experiencias locales que refieren a hechos vividos o experimentados directamente.

En el discurso de los participantes la situación socio-política actual, aparece caracterizada por la pobreza, la falta de regulación e inversión estatal en salud, educación y trabajo, y por la corrupción de las dirigencias políticas. En este sentido, cuando mencionan los gobiernos democráticos enfatizan aquellos aspectos de la gestión de gobierno tendientes a la acción social (que prioriza la educación, salud y trabajo); así también al ejercicio de la democracia por parte de la población, en el sentido de la libre expresión de pensamientos y acciones, en contrapartida de hechos de violencia y desprotección estatal atribuidos a los gobiernos neoliberales.

*“Con Perón había trabajo y no pura corrupción... Ahora están haciendo cárceles y más cárceles, no escuelas ni hospitales, los hospitales de ahora no tienen ni barbijo... Cárceles más grandes en vez de más trabajo”* 32 años- 3er grado

*“Yo era chico y mi papá y mi mamá me contó que se iba a terminar la violencia, más allá de tener gobiernos malos o buenos, iba a seguir habiendo democracia y uno puede expresarse y decir lo que piensa”* (refiriéndose al advenimiento de la democracia). V. 33años-3er año CBU

Lo señalado, estaría en la línea del planteo de Wacquant (2000) con respecto a la situación socio-política actual, en donde se ha pasado de un estado social a un estado punitivo/penal. Este autor plantea que en las últimas décadas del siglo XX se produjo una redefinición de las misiones del Estado, el que se retira de las áreas económicas, reduce su papel social y endurece su intervención penal.

*...“La diferencia de los gobiernos democráticos actuales con Perón, es que con Perón había trabajo y no pura corrupción...Ahora están haciendo cárceles y más cárceles, no escuelas ni hospitales; los hospitales de ahora no tienen ni barbijo. Hacen cárceles más grandes en vez de más trabajo...”* 34 años-3er grado

Con respecto a los gobiernos militares -específicamente el que va desde 1976 a 1983- que son nombrados por la mitad de los participantes aparecen posiciones críticas y de cuestionamiento. Poniendo en relieve los hechos de violencia, las desapariciones y el cercenamiento de la libertad de expresión, como también acciones de participación y/o resistencia dentro de aquel sistema.

*“...los hechos de violencia por la dictadura militar, yo no lo viví pero mi viejo y tres hermanos sí. Ellos me contaban que se vivía mal; al lado de mi casa desapareció el colectivo de mi calle, el colectivo del barrio, pueden creer, todos los conocíamos...”* C. 32años-5to CE

*“en el 78 se gana el mundial pero lo usaron para apaciguar a la gente”... y... “con lo de Malvinas la sociedad se le puso en contra a los militares”* . 32años-5to CE

Se podría hipotetizar que la emergencia de los acontecimientos referidos a la dictadura militar, en el discurso de los presos, desde una mirada crítica estaría relacionada con: la posición ideológica-política de los dos últimos gobiernos democráticos en Argentina y su relación con los organismos de derechos humanos<sup>15</sup>; también con un mayor tratamiento de esos temas en el sistema educativo (incluidos los espacios educativos en la cárcel) a partir de estudios destinados a profundizar la historia reciente en nuestro país (gobiernos de facto, guerra de Malvinas, entre otros) y programas de formación docente, y con el papel de algunos medios masivos de comunicación en la producción de un discurso de denuncia, acompañando a los últimos juicios a genocidas<sup>16</sup>.

Otros de los acontecimientos que surgieron y categorizamos como hechos de violencia y terrorismo, internacionales y nacionales. Se mencionó la Invasión de Estados Unidos a Irak en 2003, el atentado a las torres gemelas EEUU 2001, el conflicto armado en la Franja de Gaza, entre Palestina e Israel, a fines de 2008 y principios de 2009. Los hechos nacionales enunciados fueron la Guerra de Malvinas en 1982, y el atentado a la AMIA en 1994 y la crisis político- institucional / “el estallido social” de diciembre de 2001.

Las referencias a distintos acontecimientos históricos-sociales, probablemente estén condicionados tanto por la difusión masiva de los medios de comunicación (como agentes socializadores) como por los discursos propuestos desde estos, la postura asumida desde la dirección de las agencias/empresas de comunicación.

Reguillo(2000) destaca que los medios de comunicación construyen los sentidos sociales de la vida (le disputan a las instituciones tradicionales la hegemonía en la construcción de estos sentidos) y

otorgan visibilidad a ciertos temas, actores y problemas sociales.: “ la memoria ciudadana o mejor, la memoria de los espectadores, esta directamente articulada al repaso que los historiadores del presente realizan cotidianamente desde sus trincheras mediáticas(...) Sin embargo, en la misma medida en que resulta necesario hacer su crítica (a esta lógica de la visibilidad), resulta fundamental no ignorarla, en tanto distintas evidencias señalan que a mayor visibilización menor vulnerabilidad o mejores posibilidades de impulsar en una cierta dirección un acontecimiento” (Reguillo,2000, pp83, en Ammann,A.,pp250).

## 5. Primeras conclusiones

En relación a las personas que están en la cárcel, y a partir de supuestos que circulan socialmente, se suele fabricar una historia de un delincuente que obtura todas las otras caras y experiencias de la persona. Sin embargo, a partir de los relatos de vida, la información construida muestra que en la mayoría de los casos ha existido una presencia importante tanto de la educación como del trabajo en las historias de vida de los sujetos participantes de la investigación (en este caso varones privados de libertad en dos institutos penitenciarios de Córdoba). Casi todos ellos han transitado por la escuela y sobretodo los que han llegado a niveles más altos de educación formal valoran notablemente el tránsito de sus hijos y hermanos por el sistema educativo. En relación al trabajo, como se ha mostrado, muchos de ellos han desarrollado en su vida, capacidades y habilidades referidas a diferentes oficios y diversidad de actividades laborales aunque generalmente sufriendo la inestabilidad, precariedad y, algunas veces, con bajos ingresos.

Los primeros resultados del trabajo de campo también señalan, principalmente analizando la línea familiar, rupturas o fracturas en estas trayectorias educativas y laborales, generalmente relacionadas con situaciones de exclusión institucional (de índole económico principalmente) y con rupturas de lazos sociales y vínculos familiares por pérdida o reencuentro de progenitores, desempleo de los mismos, extrema pobreza, traslados, separaciones. En esta línea la ruptura más importante aparece en el momento de “caer preso” y allí una nueva relación con la educación y el trabajo se abre, y las vuelven a significar ya sea reducidas a la “progresividad de la pena” o como derecho a recuperar y exigir.

En relación a la proyección laboral, aparece más contundente el corte o impacto por el hecho de caer presos. Los participantes al relatar las historias de vida, no dejan de plantear las dificultades con las que se encontrarán o se han encontrado al salir de la cárcel para volver al trabajo. Salvo aquéllos que son cuenta propistas o planean volver a trabajar en pequeños comercios familiares, se ubican en una situación, nuevamente, al borde de la “delincuencia”. A pesar de tener en la mayoría de los casos diversas experiencias y habilidades desarrolladas en lo laboral y educativo, fundamentan esta proyección en las condiciones del contexto y en las nulas oportunidades que perciben por parte de la sociedad (y de las actuales políticas de Estado) para con los pobres y más aún los que estuvieron presos.

Es evidente que han desarrollado capacidades y habilidades educativas y laborales, algunos a su pesar, también dentro de la cárcel; la cuestión parece ser cómo ello se compatibiliza con las oportunidades del entorno.

En relación a esto último y con respecto a lo planteado en la línea referida al contexto, acerca de los gobiernos tanto democráticos como de facto, se considera importante detenerse en cómo aparece la cuestión de la “seguridad”, aquella entendida como forma de proteger a la sociedad de “los peligrosos”, violentando, secuestrando y matando en la dictadura y segregando y encerrando en democracia. En este sentido Wacquant plantea que lo similar, en políticas gubernamentales de seguridad (la demanda de ciertos sectores sociales por más seguridad, como endurecimiento/castigo) y respuestas de más encierro y cárceles, está en hacer desaparecer de la escena social a grupos/personas consideradas peligrosas. El autor remarca que para éstas “*el Estado debería obrar con severidad con sus fieles disipados y elevar "la seguridad", definida*

*estrechamente en términos físicos y no de riesgos de vida (salarial, social, médico, educativo, etcétera), al rango de prioridad de la acción pública”.* (Wacquant-2004 pp 22)

## 6. Bibliografía

- ACÍN, Alicia (2009), “Personas privadas de libertad, representaciones sociales sobre educación y educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro” Ponencia presentada en las VI Jornadas de Investigación en Educación, organizadas por el Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, realizadas en julio de 2009.
- ARAUJO, Ana María (2002), *Impactos del desempleo. Transformaciones de la subjetividad*, Argos, Ediciones Alternativas.
- BERTAUX, Daniel (1997), *Los relatos de vida*, Editorial Nathan, Paris. Traducción de Mónica Moons.
- CARRICART, Mario Oscar (2002), *Escuela y derecho penal como sistemas de coerción social*. [www.avizora.com/publicaciones/derecho/textos/0041\\_sistema\\_escolar\\_derecho\\_penal\\_margi\\_nacion.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/derecho/textos/0041_sistema_escolar_derecho_penal_margi_nacion.htm)
- CASTEL, Robert (1995), *La Metamorfosis de la Cuestión Social. Una Crónica del Salariado*, Paidós. Bs.As- Barcelona-México.
- CORREA, Ana (2009) “Universos de significados donde se declinan las representaciones sociales del trabajo” en Correa, Ana M. y otros *“La fase borrosa de las representaciones sociales. Lecturas del campo representacional en torno al trabajo en la villa”*. Centro de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- (2004), *La inseguridad social*, Ed. Manantial, Argentina.
- DE GAULEJAC, Vicent. (1997), *Les sources de la honte*. Desclée de Bouver, Francia.
- (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Mármol e Izquierdo Editores. Buenos Aires.
- ENRRIQUÉZ, Eugene (2004), “Las Nuevas perspectivas de la Psicología Social”. En *Cuadernos del Campo Psicosocial*. Editorial Brujas. Córdoba.
- GOFFMAN, Erving (1961-2004), “Sobre las características de las instituciones totales” en *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu, Buenos Aires.
- GONZÁLEZ REY, Fernando (2007), *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. Mc Graw Hill. Interamericana, México.
- JODELET, Denise (1986), “La representación social: fenómenos, conceptos y teorías” en Moscovici, Serge (1986), *Psicología Social II*, Paidós. Buenos Aires.
- KESSLER, Gabriel (2006). *Sociología del delito amateur*, Paidós. Buenos Aires
- LEGENDRE, Pierre; ETELMAN, Ricardo; KOZICKI, Enrique; ABRAHAM, Tomas; MARÍ, Enrique; LE ROY, Etienne y VEZZETTI, Hugo. *El discurso jurídico*. Ed. Hachette, 1982. Bs. As.
- MARGULIS, Mario, URRESTI, Marcelo y otros (1999). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Ed. Biblos. Bs. As.
- REGUILLO, Rossana (2000). “Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios” En Ammann, Ana. “El discurso de la prensa y las representaciones de los menores”. Reglas de producción en los noventa, entre la retórica altruista y la prevención. Antonelli, Mirta (Coord.) En *Cartografía de la Argentina de los '90. Cultura mediática, política y sociedad*. Ferreyra Editor, Facultad de Filosofía y Humanidades UNC, Córdoba.
- RODRÍGUEZ SALAZAR, Tania y García Curiel, María (Comp) (2007), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Ed CUCSH-UDG. Universidad de Guadalajara. México.
- VILLAROEL, Gladys (1999), “Las vidas y sus historias” en *Psicoprisma* N° 2, Asociación Venezolana de Psicología Social, Caracas.
- WACQUANT, Loic (2004). *Las cárceles de la miseria*. Ed. Manantial, Buenos Aires

ZINO TORRAZZA, Julio. (1995) *Trayectorias sociales y procesos de identidad en prisión*. Arxiud' Etnografía, Tarragona. España.

Documentos:

Ley 24.660 Ejecución de la pena privativa de la libertad (BO) 16-07-96

---

## Notas

<sup>1</sup> Poblaciones históricamente excluidas pero con capacidad enunciativa y de acción instituyente.

<sup>2</sup> Titulo "Sentidos sobre el trabajo y la educación en poblaciones problemáticas. Estudio sobre representaciones sociales y subjetividad", dirigido por Ana Correa y codirigido por Alicia Acin. Facultad de Psicología, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Lugar de Trabajo: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Área de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales.

<sup>3</sup> Poblaciones históricamente excluidas pero con capacidad enunciativa y de acción instituyente.

<sup>4</sup> Dirigido por A. Correa y Co dirigido por A. Acin, trabaja con tres grupos de población: residentes en villas miseria, trabajadoras sexuales, y presos; focalizando en la franja etárea de 18 a 35 años. Cada población es abordada por un sub- equipo de investigación.

<sup>5</sup> "Las significaciones atribuidas a la educación por las personas privadas de libertad en el marco del PUC (Programa Universitario en la cárcel)", dirigido y co-dirigido por A. Acín y A. Correa, respectivamente, avalado por Secyt-UNC, con sede en el Ciffyh, desarrollado entre 2006 y 2007.

<sup>6</sup> El módulo identificado con las siglas MD1 es un establecimiento de moderada seguridad destinado a jóvenes de 18 a 21 años, lo que se ajusta a la existencia de lugares diferenciados dentro de los establecimientos carcelarios para este grupo etáreo. Suele congregarse a quienes recién se inician en las actividades delictivas y a quienes han estado previamente en instituciones correccionales para adolescentes. Sin embargo, probablemente a raíz de la sobrepoblación, en la actualidad también alberga a personas que superan esa edad y que presentan buen comportamiento. La población que abarca es la que se encuentra "en proceso", esto es, a la espera de la resolución del juicio por el cual recibirán la condena correspondiente o serán absueltos.

<sup>7</sup> En este establecimiento los presos tienen en un régimen de semilibertad, donde se vive una flexibilización importante de las normas que rigen en las otras unidades.

<sup>8</sup> A la aplicación del cuestionario está precedida de la presentación de los resultados de la/s investigación/es previa/s y los objetivos del proyecto y la explicitación de cómo se trabajará metodológicamente, así como las decisiones y acuerdos, dentro de los que se destaca la importancia de su participación y la posible retribución que la misma tendría.

<sup>9</sup> Se prevé un cuarto encuentro con los participantes de la investigación para presentación de los resultados y su reelaboración en un espacio de reflexión.

<sup>10</sup> Notas curso de Posgrado "Historia de vida: Novela Familiar y Trayectoria Social" a cargo de Ana Araujo y Ana M. Correa, dictado por la Sec de Posgrado de la Facultad de Psicología U.N.C, 2007

<sup>11</sup> Altimir y Beccaria (1999) señalan que la mayor parte de los puestos de trabajo creados en los '90 corresponden a posiciones precarias, con bajas remuneraciones, sin cobertura social y con nula protección frente al despido. Esto supone una alta inestabilidad en los ingresos.

---

<sup>12</sup> Alejandra Birgin, en *¿Educar para qué trabajo?*, Discutiendo rumbos en América Latina, Ed. La Crujía, Argentina, 2004.

<sup>13</sup> Acin, A. "Personas privadas de libertad, representaciones sociales sobre educación y educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro" Ponencia presentada Jornadas de investigación CIFYH 2009

<sup>14</sup> Goffmann 1984 "Sobre las características de las instituciones totales" en *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*.

<sup>15</sup> La postura de los dos últimos gobiernos de la república, se puso manifiesto en las relaciones-acciones conjuntas con organismos de Derechos humanos, como Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, HIJOS, como con las acciones políticas, tales como la absolución de la ley de Obediencia Debida, que posibilitó el juicio y sentencia a los militares de la dictadura de 1976-1983.

<sup>16</sup> Como un hecho ejemplificativo, de la resonancia mediática: la muerte de Raúl Alfonsín, el 31 de marzo de este año, (poco tiempo antes de que iniciáramos el trabajo de campo), y la difusión que tuvo en los medios de comunicación.