

## Sentidos del trabajo y la educación en poblaciones problemáticas: representaciones sociales y subjetividad

**Resumen.** El Proyecto de Investigación\* analiza los sentidos del trabajo y la educación con personas privadas de libertad del Servicio Penitenciario y trabajadoras sexuales, ambas en Córdoba – capital. Poblaciones que llamamos “problemáticas” por cuanto de una posición de exclusión social interpelan los modos de inserción social. En esta presentación se analiza el sentido de la Educación en la población de sujetos privados de libertad, varones y mujeres entre 18 y 34 años de edad. Se realiza una aproximación inicial a la representación social de educación mediante el método estructural de Abric (1994) combinado con relatos de trayectorias de vida (Enriquez, 2002; De Gaulejac, 2008, Araújo, 2002) para acceder al sentido, en la existencia histórica de los sujetos. Utilizándose para el análisis estrategias cuali-cuantitativas en procesos intersubjetivos donde esta incluida la implicación del investigador. Los resultados muestran que el núcleo central –frecuencias y rango medio de evocación de palabras- de la representación de educación está constituido por: “aprender” “cultura” “relaciones sociales o integrarse” y los contenidos periféricos, asocian a “derechos”. Tanto varones como mujeres, comparten experiencias de trayectorias educativas irregulares y atribuyen en gran parte la situación actual a la falta de estudio. Concomitantemente, se señalan incidentes familiares (abandonos, rupturas, violencia) que permiten comprender los abandonos de las trayectorias educativas y la revalorización en la actual situación. Las conclusiones abren a la reflexión acerca del modo de instituir el ser social mediante la educación donde los sujetos viven una experiencia paradójica de sentirse investidos para aprender y desear construir un reconocimiento social, ante el sufrimiento del encierro.

Correa, Ana<sup>1</sup> y Acin, Alicia<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Psicología, UNC.

<sup>2</sup>Escuela de Ciencias de la Educación, FFYH. UNC.

**Grupo de investigación al que pertenece el trabajo:** Mariel Castagno; Mónica Pan; Cecilia Ferrer, M. Elena Previtali; Fernanda Juárez; Pablo Natta; Beatriz Madrid, Pamela Ceccoli; Matías Dreizik Valeria Pierobon e Ivana Puche, Sara Malek, Carla Renzone y Cecilia Suárez .

**Palabras clave:**

Representaciones sociales, Educación, Contexto de encierro.

**Enviar correspondencia a:**

Ana Correa

E-mail:

acorrea@arnet.com.ar

\*Proy. 05/ P085-SecyT. Sentidos del trabajo y la educación en poblaciones problemáticas. Estudio de representaciones y subjetividad. Investigadores: Cecilia Ferrer – Mariel Castagno- Mónica Pan- Matías Dreizik- Ivana Puche- Valeria Pierobon- Pamela Ceccoli- Beatriz Madrid. A.A. Malek, Rezone, Suarez

### Introducción

El proyecto “Sentidos del Trabajo y la Educación en poblaciones problemáticas. Representaciones y subjetividad” es continuidad a dos anteriores<sup>1/2</sup>, que investigaron, desde una perspectiva teórico-metodológica similar, las imágenes y representaciones que los sujetos construyen sobre la educación y el trabajo en condiciones de existencia de extrema vulnerabilidad, sujetos privados de la libertad, trabajadoras sexuales y jóvenes en villas.

Para profundizar los logros alcanzados se hace converger los esfuerzos para profundizar la comprensión de los resultados precedentes fortaleciendo y ampliando el conocimiento teórico y metodológico desde la perspectiva cualitativa e interdisciplinar, de las representaciones sociales y subjetividad en un contexto de transformación de las instituciones.

<sup>1</sup> Representaciones sociales: Trabajo e identidad. Dirigido por Ana Correa y co-dirigido por Luis Heredia, se llevó a cabo entre 2003 y 2007, contó con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba y lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>2</sup> Significaciones de la Educación en sujetos privados de libertad. Dirigido por Alicia Acin y co-dirigido por Ana M. Correa, entre 2005 y 2007, contó con aval académico de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba y lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

En el mismo se problematiza la institucionalización del trabajo y la educación, copartícipes en la construcción de la sociabilidad y subjetividad en la modernidad que muy lejos de generar inserción en el entramado social ha ido generando una creciente exclusión y/o vulneración de las relaciones sociales y consecuentemente de los soportes sociales, familiares y comunitarios. No obstante, ante la creciente población vulnerabilizada se desencadenan acciones de resistencia y lucha por el reconocimiento social generando nuevos entramados sociales, simbólicos e identitarios.

En efecto, este emergente porta las huellas y marcas semióticas de los “grupos peligrosos”, “barrios prohibidos”, “salvajes”, “zonas rojas” que son estigmatizantes y producen / reproducen por ello consecuencias de desafiliación e inseguridad (Goffman, 1989; Castel, 1997-2004). Sin embargo, las caracterizaciones no son homogeneizantes pues en sus diversas *formas de relaciones y/o resistencia* a las instituciones, crean otros lugares. Por cierto, muchas de estas formas son reproductoras de la violencia que les da origen y al decir de Wacquant (2005) se tiende a considerar como una patología de las clases inferiores o como un conjunto de signos que anticipan un naufragio generalizado del orden público. No obstante, este autor, indagando jóvenes des-heredados de las ciudades de Europa y los Estados Unidos en los últimos quince años muestra que tales desórdenes constituyen una reacción (socio)lógica a una violencia estructural masiva desencadenada por una serie de transformaciones económico-políticas que se refuerzan mutuamente, entre cuyos factores principales se encuentran el desempleo crónico, la estigmatización en la vida cotidiana, la relegación a ciertos espacios-barrios periféricos, configurando una manera de vivir en el encierro social. (ibid, pp.40). Fenómeno que en nuestro país analiza Daniel Míguez señalando que lejos de ser una “falla moral” crean otras redes vinculares y producen nuevas formas de estar en lo social, resistir y crear identidades (Daniel Míguez, 2008).

Desde este marco planteamos interrogantes para reconocer de qué manera las representaciones sociales hegemónicas, en torno al trabajo y la educación, se transforman o se reproducen y construyen un sistema de representación que implica organización de lo social y de instituir el ser, como ente social.

En esa línea, nos proponemos en esta presentación analizar las representaciones sociales de la educación en un contexto de encierro, en un marco social caracterizado por procesos contradictorios de globalización y fragmentación. Se proclama la importancia del acceso a la educación pero las posibilidades efectivas de transitar con éxito por el sistema son limitadas produciendo una vasta demanda potencial (Sirvent, 1996) con repercusiones directas en el acceso al mercado de trabajo formal pues no cuentan con calificaciones y certificaciones exigidas.

### **Construcción del objeto de estudio**

¿A qué hacen referencia cuando hablan de educación? ¿Qué visiones e interpretaciones construyen de la educación y qué posibilidades tienen en la situación actual? ¿Qué importancia le

atribuyen a la educación en el devenir de sus trayectorias de vida? ¿Qué potencialidades redescubren en sí mismos para encarar nuevos procesos educativos o formativos?

*Objetivos generales:*

Configurar los sentidos subjetivos sobre la educación en poblaciones problemáticas, utilizando el análisis de las representaciones sociales y los relatos de trayectorias de vida.

Hipotetizar teóricamente sobre la producción de subjetividad de poblaciones problemáticas.

*Objetivos específicos*

Caracterizar los contextos socio-culturales e institucionales de producción de sentido desde donde hablan los sujetos de las poblaciones que participan en la investigación.

Reconstruir con los sujetos, dialectizando la experiencia de mirar y ser mirado, el lugar de la educación, en sus relatos de trayectorias de vida.

Identificar los obstáculos, desenlaces y enlaces, desvíos y rupturas en sus relatos de trayectorias de vida y pensar con ellos las interpretaciones que realizan sobre la educación.

Detectar las transformaciones de los sentidos sobre la educación y el trabajo e inferir las potencialidades derivadas de este cambio en sí mismos y en sus relaciones con otros, en las diferentes poblaciones en estudio.

**Enfoque teórico-metodológico**

El abordaje de los sentidos de la educación se inicia con una aproximación a las representaciones sociales, en tanto son formas de conocimiento práctico que se realizan en la vida cotidiana (Moscovici, 1982; Jodelet, 1988). Una construcción simbólica realizada en y a través de procesos comunicacionales en búsqueda del sentido (Banch, 2007).

Específicamente, la mayoría de las investigaciones de la escuela iniciada por Moscovici y desarrollada por Denise Jodelet en América Latina, entiende que las representaciones sociales son modalidades del pensamiento de sentido común que se generan, permanecen y transforman mediante procesos comunicativos cotidianos y mediáticos y se presentan bajo formas variadas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencias que nos permiten interpretar lo que sucede (aún lo inesperado), categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los hechos y las personas con las que nos relacionamos. Es decir son construcciones funcionales en la vida diaria pues permiten el enfrentamiento simbólico de situaciones problemáticas, compensación del entorno y operar como un sistema de justificaciones.

Ellas se construyen mediante procesos dialécticos de objetivación y anclaje donde se materializa lo abstracto, a través de la emergencia de imágenes o metáforas – núcleo figurativo- que busca anclar generando transformaciones en lo ya conocido, en significados y categorías familiares, según grupos sociales específicos.

### **Estrategia plurimetodológica**

El método estructural de Abric de la Escuela de Aix St. Provence (Francia) parte del supuesto que toda representación esta hecha de un código central o núcleo central (NC) que determina el significado de la representación como un todo (función generativa) y, de elementos periféricos que dan cuenta de los elementos más fluctuantes de los contenidos (Abric, 1994-2007).

El núcleo central comprende un conjunto de contenidos sobre el objeto social en estudio que da cuenta de la memoria colectiva y la historicidad del grupo, tiende a ser más estable y está menos sujeto a modificaciones, mientras que los núcleos periféricos muestran las experiencias individuales, por eso presentan contradicciones y ambigüedades. Los contenidos que componen los núcleos periféricos están más cercanos a la expresión concreta y regulan la función organizadora, por lo cual se constituyen en una vía para indagar el cambio en las mismas. Son funciones de estos últimos dar contenido y expresión concreta al sistema central; regulación y adaptación; protección al sistema central: recomendando, prescribiendo conductas y permitiendo la diferenciación individual. (Rodríguez Salazar, 2007)

Para distinguir ambos componentes Abric sugiere considerar: a) su valor simbólico, en el sentido de que no puede ser cuestionado sin afectar la significación; b) su valor asociativo, en tanto está asociado a otros constituyentes de la representación y c) su valor expresivo, que se manifiesta por la frecuencia de aparición del término.

Este método estructural de carácter experimental, aproxima a la estructura y organización de los contenidos de las representaciones sociales y se combina con estrategias cualitativas para aprehender los significados y sentidos subjetivos que construyen las poblaciones en la investigación, respecto de dichos contenidos.

Para ello se toman aportes del método biográfico, particularmente de los relatos de trayectorias 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).

Con la información producida desde ambas estrategias metodológicas se procede a la validación mediante el proceso de triangulación, tanto de datos que provienen de categorías preestablecidas como de las hipótesis que se van formulando en el proceso, según los principios establecidos por la perspectiva de la *grounded theory* de Glazer y Strauss (1967).

### **Criterios de muestreo**

En función de los objetivos de investigación, explorar (representaciones, creencias, actitudes, opiniones, practicas, comportamientos, etc.) no conocidas previamente, se realiza acercándose al grupo de personas “significativas” (Moscovici, 1984) para este tema donde el criterio relevante para definir la muestra es el de *saturación relativa a las posibilidades en este ámbito*.

Muestra intencional que no busca dar cuenta de la representatividad en términos estadísticos sino de las características de los grupos que forman parte de la investigación ya mencionados.

### **Dispositivo psicosocial para el trabajo de campo: escenario y retroalimentación**

Para el trabajo de indagación en contexto de encierro se previó cuidadosamente un dispositivo de implementación en fases muy acotadas por las restricciones del ámbito carcelario donde se consideró, en primer lugar, el acuerdo a formar parte de esta indagación, el compromiso (de los sujetos y la institución) de continuidad en los pasos previstos y, en segundo lugar, el trabajo de co-producción de la información en base a la retroalimentación de resultados parciales y su reelaboración.

Estos primeros pasos que hacen al acuerdo y a la confianza, González Rey lo llama construcción del escenario de investigación. Una creación de un espacio social orientado a lograr la implicación de los participantes en la investigación, a partir del cual las personas deciden su participación en ella (González Rey, 2007) y asimismo discutir, la tensión necesaria de la posición del investigador en el trabajo de campo.

Se contó con un espacio, durante todo el proceso, de trabajo en grupo acerca de la implicación, lo cual resignifica el sentido de participación y al interés/es que moviliza a los distintos actores como a los posibles beneficios, en cada caso. En efecto este espacio fue diseñado e implementado por primera vez en el equipo de investigación y ya es considerado como una valiosa herramienta epistemológica para abordar cuestiones emergentes y crea condiciones para el trabajo de interpretación y análisis.

La producción de información se desarrolló en tres encuentros, con una sucesión correlativa, utilizando los siguientes instrumentos: a) *cuestionario de asociación de palabras*, tomado del método estructural de Abric para contar con información básica de manera rápida acerca del tema en cuestión; b) *grupo focal*, destinado a profundizar y ampliar la información recabada en el momento anterior; c) *relatos de trayectorias de vida* trabajadas grupalmente, con el propósito de relacionar los contenidos de las representaciones con las respectivas trayectorias en los múltiples enlaces donde se produce el sentido.

El cuestionario consta de dos partes: asociación libre y jerarquización. En la primera, a partir de una palabra o frase inductora, se propone a la población que se exprese lo más espontánea y libremente posible; ello permite la actualización de elementos implícitos o latentes y expresa los esquemas figurativos de la representación. A través de la jerarquización cada sujeto es incitado a clasificar su propia producción en función de la importancia acordada a cada término para definir el objeto en cuestión. Se toma como indicador cuantitativo la frecuencia de aparición y promedio de del orden en que fueron evocados- rango medio- de esta manera, aquéllos que reúnen la mayor frecuencia constituyen la zona fuerte o núcleo central, rodeada de una zona débil o núcleo periférico y otra zona muda. Para aproximarnos a la zona muda (lo que no se expresa pero se piensa y siente) utilizamos la

técnica de sustitución. Es decir, poner en palabras de otras personas (familiares, amigos, compañeros de pabellón) lo que piensan, creen opinan, etc. que puede habilitar a decir aquello que, por diferentes razones, no se expresa espontáneamente.

Los grupos focales tematizan figuraciones frecuentes presentadas en los cuestionarios para reconstruir los significados asociados a las palabras, frases, evocaciones, etc., relativos a la educación. Al entablar conversaciones, discusiones, entredichos, etc. los individuos de diferentes grupos sociales expresan contenidos no unívocos; sin embargo, para que puedan hablar, algo ya existe en común, desde donde parten y van construyendo un núcleo significativo. Ese algo compartido es producto de una configuración realizada en el proceso de investigación entre los sujetos que participan y que nos aproxima, desde la teoría de las representaciones sociales, al proceso de objetivización o formación de un núcleo figurativo que condensa un conjunto de significaciones y al proceso de anclaje que indica la inserción del esquema objetivado en la red de significaciones.

Para el trabajo de deconstruir y reconstruir las imágenes objetivadas y entender de que manera estas anclan en redes de significaciones, se utilizan herramientas de la sociología clínica que crean una manera de diagramar la trayectoria de vida donde una de ella es la educativas. Señalan los principales acontecimientos que recuerdan (histórico-contextual, familiar) ligados a sus trayectoria laboral – educativa.

## **Resultados**

Como se menciona al inicio se presentan los principales resultados de las poblaciones de varones y mujeres privados de libertad, alojados en el Establecimiento Penitenciario Padre Luchesse – Bouwer, las Unidades N° 3- MD1 y Establecimiento Penitenciario N° 9 correspondiente a sujetos que según la Ley de Ejecución de la pena se encuentran en el período de prueba.

La unidad denominada EP9 es un establecimiento semi-abierto, que supone la posibilidad de realizar actividades laborales o educativas en el exterior, contar con salidas transitorias y además de manejarse con un grado mayor de autonomía en las actividades diarias dentro de la organización. No existen rejas que lo separan del exterior ni en su interior y los dispositivos de control operan también desde el autocontrol, con sus vicisitudes.

El módulo identificado con las siglas MD1 es 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. Forma parte del Establecimiento Complejo Bouwer y responde a una moderada seguridad, donde congrega a procesados o condenados “primarios” y, a quienes han estado previamente en instituciones correccionales para adolescentes. Sin embargo, por criterios de convivencia, se alberga también a personas que superan esa edad y que presentan buen comportamiento.

Cuadro N° 2: Educación y actividad laboral, en mujeres y varones

Educación	S/R	Trabajo de Baja calificación		Trabajos de media calificación		Trabajos de alta calificación		Totales	
		M	V	M	V	M	V	V	M
Primaria incompleta	1	5	2	1	1			4	6
Primaria Completa		2			1			1	2
Secundaria incompleta	3	1	5	1	5			11	4
Secundaria completa				2					2
Universitaria completa				1		2			3
Totales	4	8	7	5	7	2	0	16	17
	4	15		12		2		33	
%	12,12%	45,45%		36,36 %		6,06 %		100 %	

Nota: 2 varones presentan como trabajo el que realizan en la actualidad en la cárcel

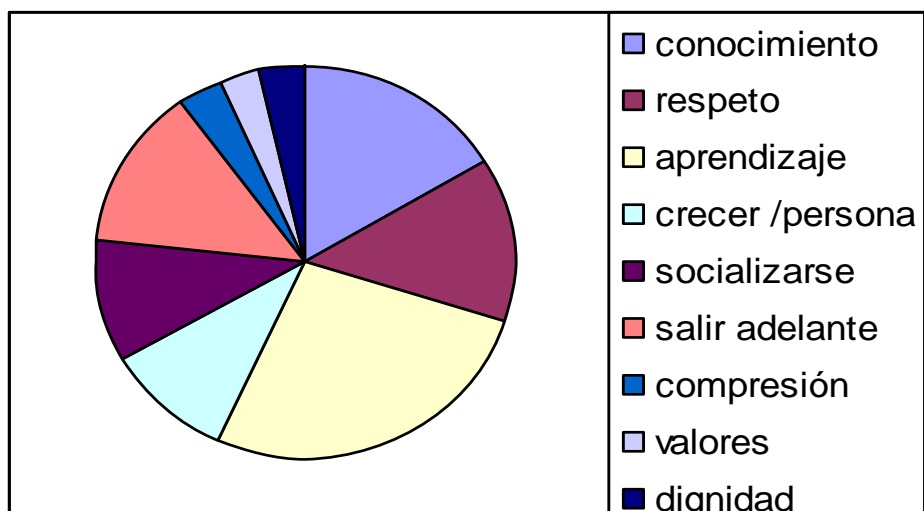
### Contenidos de las representaciones sobre educación en las personas privadas de libertad

Se observa en Cuadro N° 1 que la mayoría de los varones registra el nivel secundario incompleto, un número más reducido el nivel primario incompleto y algunos pocos realizaron además cursos de formación profesional, en panadería, computación, microemprendimientos u otros. En tanto las mujeres abarcan los distintos niveles de escolaridad, si bien se concentran en primaria incompleta.

Cuadro N° 1: mujeres y varones seleccionados, según escolaridad alcanzada.

Educación	Mujeres	Varones	Totales
Primaria Incompleta	6	4	10
Primaria Completa	2	1	3
Secundaria Incompleta	4	11	15
Secundaria Completa	2	-	2
Universitaria Incompleta	-	-	-
Universitaria Completa	3	-	3
Totales	17	16	33

Grafico 1: Palabras asociadas a Educación, en varones privados de libertad.



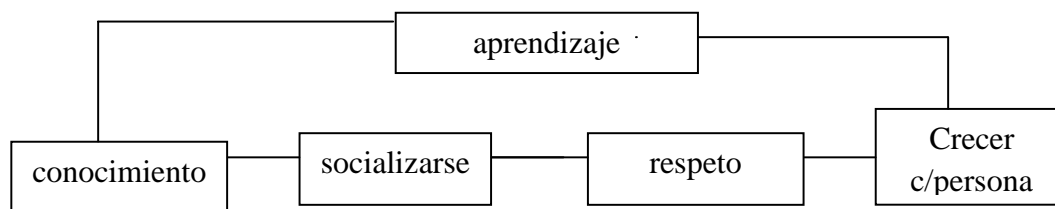
Se observa una gran dispersión y volumen de palabras que los varones asocian a Educación. Las palabras probables que conforman el NC de la representación Educación –por las frecuencias rango medio- son: “aprendizaje” en relación con “conocimiento”, “socializarse”, “respeto”, “crecer como persona” “salir adelante”; lo cual nos permite conjeturar que definen esta organización semántica el impulso o deseo referido de completarse a si mismo.

En términos de la jerarquización que realizan se puede organizar en primer término, un conjunto de contenidos relacionados con el aprendizaje, el conocimiento y el estudio, es decir, con la incorporación de información y conocimientos de manera sistematizada; en segundo lugar, aquellos contenidos que aluden a la socialización, esto es la incorporación de comportamientos, pautas y valores del grupo social de pertenencia y en tercer lugar, referidos a progreso, mejoramiento, desarrollo de potencialidades.

En tanto, los elementos periféricos de la estructura de la representación de Educación están constituidos por valores como: la dignidad, la comprensión, poder reclamar; fundamentando que la educación posee una instrumentalidad en sintonía con los contenidos anteriores pero que muestran sus fragilidades, al decir que la educación aporta para: saber hablar, escribir, comunicarse con otros; desarrollarse como persona, aprender cosas que edifiquen al ser humano; tener más entendimiento, comprensión, inteligencia, abrir la mente; conseguir trabajos respetables. Aparecen también respuestas periféricas que tienen estrecha relación con la situación de privación de libertad, tanto en relación con el encierro *para despejar la mente, para la conducta*, como con la posible vida en libertad *para reinsertarse, para tener otra opción en libertad*. Dando cuenta de que manera la organización relacional se estructura de la siguiente manera:



Figura N° 4: Esquema de la organización relacional de la estructura de la Representación social de Educación, varones privados de la libertad.



De lo que permite conjeturar la necesidad de reconocimiento a través de la tan común expresión “ser alguien en la vida”, utilizada por los sectores sociales en situación de pobreza o grupos que ocupan una posición social subordinada en la sociedad.

Estos componentes son notablemente similares a los encontrados en personas privadas de libertad que desarrollan actividades educativas en el Programa Universitario en la Cárcel, en base a las cuales se construyeron las categorías analíticas socialización, desarrollo personal, instrucción y corrección, en un proyecto anterior (Acín, 2008), las que se relacionan, a su vez, con el significado que distintos autores (Furlán, 1994; Garay, 2000) le atribuyen a la educación.

En cuanto a las preguntas orientadas a detectar la zona muda, poniendo en boca de otros -en este caso su familia, sus amigos, los compañeros del pabellón o la cárcel-, las respuestas a las dos primeras refuerzan o corroboran lo que ellos manifiestan en tanto que, al remitirse a los compañeros de pabellón, “a algunos no les gusta” y a “otros les encanta”; “no les importa nada”, “no tienen educación”, “no es un tema muy hablado” y muchos la consideran un beneficio para salir y una oportunidad para no delinquir.

Si bien persisten las ideas positivas con respecto a educación, aparecen las diferencias, dudas o alusiones al desconocimiento pues “es lo nos faltó para no estar aquí”. Mientras que las respuestas que hacen referencia a la familia expresan una valoración altamente positiva sobre la educación, reforzando lo manifestado.

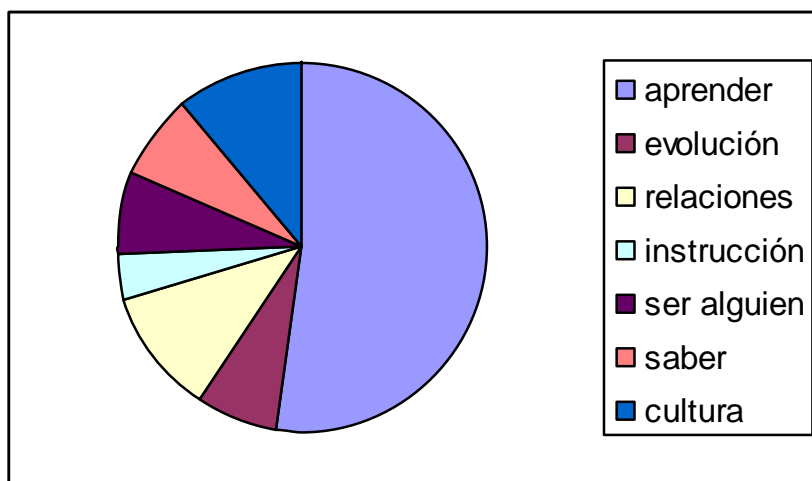
En general, se advierte la fuerza condicionante de la situación de encierro en que se encuentran y *la toman como un pasatiempo, para que el día pase rápido, es una ayuda en la cárcel como su proyección una vez recuperada la libertad, es la posibilidad de reinserción y de reparar errores pasados.*

Este sentido de que la educación posibilitará enfrentar la situación en la que se encuentran se trasunta a través de conductas evasivas para “matar el tiempo” y “despejar la mente” o para ganar en conducta, “sumando puntos” para la evaluación a la que están expuestos y que define la progresividad del tratamiento, de lo que dependen mejores condiciones de vida al interior de la prisión. En este sentido, en términos de Goffman la educación es un medio para acceder al sistema de privilegios, los que no equivalen a prerrogativas sino a la ausencia de privación de elementos básicos y proporcionan

un amplio marco de referencia para la reorganización personal en ese contexto fuertemente despersonalizador.

A su vez estas imágenes sobre la educación como pasatiempo o hacer conducta, suelen ser cuestionadas por agentes externos a esa situación -docentes de las escuelas, personal del Area Educación del Servicio Penitenciario o agentes penitenciarios, entre otros-, en alusión a la ausencia de un interés “genuino” por el conocimiento, sugieren en cambio la funcionalidad y el carácter de sistemas de referencias que estas representaciones adquieren en la vida cotidiana en el encierro y la posibilidad de operar en ese contexto conforme a lo esperado, previa internalización de las reglas de juego que regulan el mismo.

Gráfico 2: Palabras asociadas a Educación, mujeres privadas de la libertad.



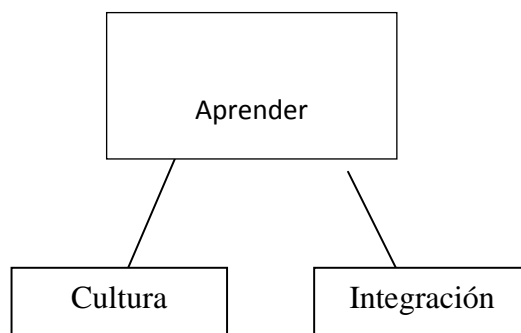
De los datos producidos con mujeres privadas de libertad en este agrupamiento de mayor grado de dispersión del nivel de escolaridad alcanzada, estando la mayoría en situación de condenadas, se observa que las palabras más probables que conforman el NC de la representación Educación –por las frecuencias rango medio- es: “aprender” en relación con “cultura” y “relacionarse socialmente” e integrarse. Fuerte impronta de la valoración cultural orientado a relacionarse con otros- principalmente a sus hijos/as- que para utilidad personal. Se destaca afirmativamente en el proceso de significación grupal la visibilización de procesos de la historia política del país y muy escasa de la provincia.

La organización de los contenidos muestran la relevancia del aprendizaje relacionado con la búsqueda de un reconocimiento social, ser alguien y lograr integrarse socialmente; destacando algunas, que fue en esta situación de privación de libertad donde tuvo la ocasión de pensar en su formación y avocarse a estudiar, mientras que en su vida anterior, solo tenía que ocuparse de la supervivencia propia pero fundamentalmente de su familia.

Los elementos periféricos de la estructura de la representación de Educación están constituidos por: hacer valer los derechos, no ser ignorante, ser alguien y evolución. En este sentido, surgen

discusiones de género y de posicionamientos subjetivos que el sufrimiento y vergüenza de la situación les ha valido pensarse como sujetos activos – políticos. Decidir, elegir y participar en la lucha por sus propios derechos relacionan francamente con el acceso a la educación.

Figura N° 2: Esquema de la organización relacional de la estructura de la Representación social de Educación, mujeres privadas de la libertad.



### **Rupturas y desvíos en las trayectorias de vida**

El procesamiento analítico se realiza a partir de la primera aproximación a los contenidos centrales y periférico discutidos y re-elaborados en situación grupal con la incorporación de herramientas de trayectorias educativas, siendo en las dos instancias, la de escritura y posterior verbalización de lo escrito, una importante reconstrucción del del campo representacional de esta población sobre las temáticas de nuestro interés. Un recorrido a modo de relato que destacan la alternancia entre delito-libertad, en varones principalmente y, cinco mujeres.

En las poblaciones estudiadas, se observa que la escolaridad es interrumpida fundamentalmente por dos motivos: las condiciones de pobreza y consecuente trabajo infantil y el hecho de “caer preso”.

En cuanto a los desvíos y rupturas a que hacen referencia en las trayectorias educativas aparecen (sin que esta distinción indique jerarquización) dificultades: a) en procesos vitales debido a la muerte o abandono de los progenitores y/o el nacimiento de los hijos; b) por rupturas o fracturas derivadas del hecho de perder su libertad la cual llamamos, desde la categoría local, “caer preso” y, c) en menor proporción, por cambios producidos a nivel de pareja propia o parental que también impacta en las trayectorias tanto educativas como laborales.

Con respecto al primer tipo, en todos los casos remarcan el nacimiento de los hijos como un hito clave, fuente de orgullo e identidad, que se interrumpe al perder la libertad. Aparecen en los relatos de vida el sufrimiento que implica la distancia con los hijos, de manera más significativa en mujeres que en varones. Así también y, esto lo señalan más los varones, la pérdida que acarrea no estar presente en el nacimiento de sus descendientes. Es vivido como una instancia de crisis y

mortificación en la continuidad de sus vidas, una de las peores caras del “castigo” la privación de los afectos, la eventual vergüenza y pérdida de la autoestima.

Respecto de las significaciones que componen la categoría local “caer preso”, ésta aparece como el mayor signo clave en las historias de vida. Para unos por que nunca imaginaron lo que implica en el desarrollo de la vida la inmersión en el régimen de una institución total (Goffman, 1984) y para otros/as, una entrada y una salida de discontinuidades naturalizadas. En cuanto a los primeros, aquéllos/as que viven el impacto de quiebre de la continuidad, es desubjetivante la incorporación a la prisión. Abarca todos los aspectos de la vida y, al menos en una primera etapa, el individuo se encuentra inhabilitado e imposibilitado para reconocerse a si-mismo. 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. No obstante, se presentaron relatos, en mujeres principalmente que señalaron de alguna manera que la cárcel no es un lugar extraño. Allí visitaron a sus madres, padres u otros familiares y allí han estado alojadas más de una vez en su vida.

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.

Finalmente, también se rescatan hitos positivos vinculados al sostén de la familia y al alejamiento del consumo de sustancias adictivas.

### **Significaciones sociales y culturales que atraviesan el sentido de la educación**

Entendemos que para poder reconstruir “sentidos” sobre la educación a partir de la producción de información es importante contextualizar la situación de encierro como así también las relaciones que ellos realizan de las objetivaciones de sus trayectorias con el contexto social al hablar de sus trayectorias. Cabe destacar que para este trabajo se tomarán solamente algunos aspectos del análisis de los atravesamientos institucionales (religión y seguridad)<sup>3</sup> que forma parte de otro apartado de la investigación.

En efecto para contextualizar la situación de encierro, se destaca el atravesamiento de las significaciones institucionales de seguridad o control penal. Esta define la estructura de la organización y del funcionamiento carceral según enmarca la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la libertad 24.660. La finalidad es *‘lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley (...)’*, y opera desde el aspecto de progresividad del tratamiento penitenciario estableciendo los períodos de observación, tratamiento, prueba y libertad condicional, en función de

---

<sup>3</sup> Atravesamientos se significaciones de seguridad y religión en las celdas. Ponencia realizada por Cecilia Ferrer.2008

cuatro ejes: la disciplina, conducta; el concepto; el trabajo y la educación los que se constituyen en pilares fundamentales del tratamiento penitenciario” (Acín, 2009 a). De esta manera el acceso y valoración de 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 y 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, con el que finaliza la escolaridad obligatoria en Argentina.

Respecto de la relación que hacen de las objetivaciones de sus trayectorias y el contexto socio cultural histórico, señalan como relevantes la distinción entre gobiernos -de facto y democráticos- Señalan los hechos de violencia y terrorismo, internacionales y nacionales, la situación socio-política 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, destacan positivamente los gobiernos democráticos y el ejercicio de la ciudadanía, en el sentido de la libre expresión de pensamientos y acciones, en contrapartida a hechos de violencia y desprotección estatal atribuidos a los gobiernos de facto y democráticos con orientación ideológica neoliberal, respectivamente.

Los varones principalmente hacen referencia a los gobiernos militares -específicamente el que va desde 1976 a 1983 y muestran opiniones de cuestionamiento a los hechos de violencia, las desapariciones y el cercenamiento de la libertad de expresión, como también acciones de participación y o resistencia por parte de la población. Se mencionó también 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 que desembocó en “el estallido social” de diciembre de 2001.

Podemos señalar que la diferencia de los sujetos – varones / mujeres- al historizar sus vidas, lleva a la mujeres a posicionarse en un país y tratar las diferencias y violencias entre gobiernos peronistas y radicales principalmente, mientras que los varones en general toman los grandes hechos que marcan la historia pero reproducen relatos producidos por los medios masivos de comunicación. Las mujeres hacen hincapié en los modos de ejercicio del poder, del radicalismo, del “menemismo” y sus efectos en la vida cotidiana. En este sentido relacionan la ley de convertibilidad, “la paridad uno a uno...que ahora seguimos pagando” y las privatizaciones que generó una cultura que propicia la delincuencia la “vida loca” pero también al aumento de la desconfianza y la inseguridad.

Es posible conjeturar que con la posición ideológica-política de los dos últimos gobiernos democráticos en Argentina, hay una mayor difusión respecto de la vigencia de los derechos humanos<sup>1</sup>; lo cual amplía el tratamiento de esos temas en el sistema educativo (incluidos los espacios educativos

en la cárcel).Lo amplia en el sentido que destaca el valor de la pluralidad humana como señala Jovchelovitch, en tanto implica que la significatividad de los actos sociales es en base a la conciencia de la existencia de otro, con otro.

### **Conclusiones**

Las representaciones sociales colectivas, como plantea Durkheim construye la historia de un “delincuente” y, por cierto, obtura todas las otras facetas y experiencias de la persona. Son representaciones compartidas por la sociedad y arraigadas durante varias generaciones que producen una influencia coercitiva sobre el individuo y refuerzan de una manera uniforme sus lazos recíprocos (Moscovici.1988). En este sentido la forma de conocimiento social respecto de la historia del delincuente pareciera no modificarse a través del tiempo y, por consiguiente, las particularidades de los procesos de transformación quedan invisibilizadas como también sus condiciones. Es decir, si el conocimiento social cambia según las condiciones sociales en este caso, no podemos pensar la figura del delincuente definido a priori como un ser que no merece ni educación, ni trabajo, ni ningún derecho y por ende no es nadie.

Es por ello, que resulta de interés en este trabajo reconocer que las imágenes que ellos construyen de la educación como aprendizaje en tanto herramienta útil para la vida, es particularmente una noción novedosa, política e indispensable para la ciudadanía. Esta noción es renovadora de aquella difundida que la educación es un beneficio, un pasatiempo o un hacer conducta; donde operan mecanismos del prejuicio social en tanto emiten opiniones de manejo grosero de lo singular, que indican la ausencia de un interés “genuino” por el conocimiento.

Por ello, en el contexto de encierro y con las poblaciones que selectivamente el sistema penal toma presos/as, sujetos en su mayoría con escasa escolaridad, con trayectorias fragilizadas por condiciones sociales y económicas precarias, la funcionalidad de la educación asume posibilidad de operar en ese contexto conforme a lo esperado previa internalización de las reglas de juego, como también, da sentido a la esperanza de vivir. Por lo cuál el sentido de la educación es pragmático. Contribuye a hacer una vida que quiere ser vivida, humaniza y genera energía para elaborar algún proyecto donde no existía futuro.

Los relatos de vida muestran 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. Casi todos ellos han transitado por la escuela y sobre todo los que han llegado a niveles más altos de educación formal valoran notablemente el tránsito de sus hijos y hermanos por el sistema educativo. Si es evidente como se resiente y profundiza la crisis de los soportes familiares y con situaciones de exclusión institucional (de índole económico principalmente). La ruptura de lazos sociales producto también de la fuerza simbólica de las representaciones colectivas que establecen

para el delincuente una uniformidad de lazos recíprocos cuando aprehendemos la singularidad de los mismos aun en condiciones similares.

De los resultados obtenidos en esta investigación es evidente que han desarrollado capacidades y habilidades educativas y laborales, algunos a su pesar dentro de la cárcel; la cuestión parece ser cómo ello se compatibiliza con las oportunidades del entorno, especialmente una vez alcanzada la libertad, lo que se constituye en un desafío para nuevos temas de investigación y, especialmente, con proyectos de intervención y con programas de apoyo que posibiliten apropiarse efectivamente de esas competencias desarrolladas para afrontar la nueva realidad, en un marco de confianza y apuntalamiento, particularmente en el primer tramo de la vida en libertad. Al respecto, un maestro dice acerca de *“los caminos de “reinserción” que ésta nos presenta, no solo para conocer sino para internar transformar ese entorno colectivamente, solidariamente, organizadamente: y aunque también este es un camino largo como incierto es esa no-certeza la que moviliza a pensar que la realidad puede ser diferente”*.

Las representaciones sociales son formas del conocimiento social y cambian cuando cambian las condiciones sociales, aunque siempre mucho después. Cuánto más tarde en el caso de los conocimientos sociales de la cárcel, que por su carácter jerárquico y cerrado son mucho más resistente al cambio. No obstante, la educación esta recreando escenarios públicos al interior de las mismas e irrumpe ante el status quo. La representación social de la educación en tanto aprendizaje, socialización y cultura es vital, creativa y se expande de diferentes maneras al interior de las celdas. Se modelan en la interacción social, circulan por lo que Moscovici (1988) recomienda no tanto centrarse en la diferenciación entre representaciones sociales y colectivas sino más bien, en las relaciones entre las personas de los grupos sociales.

## Referencias

- Acín, Alicia (2009 a). *“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 organizadas por el Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. (13 pp.)
- Acín, Alicia (2009 b). *“Aspectos para pensar la relación investigación y compromiso social: estrategia metodológica, dispositivos grupales y circulación de la información”*. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa, organizado por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Comahue, realizado entre el 21 y el 23 de octubre de 2009.
- Acín, Castagno, Correa, Madrid, Malek (2009). *“Las instituciones educación y trabajo en las historias de vida de sujetos privados de libertad”*. Ponencia presentada en el VI Encuentro Interdisciplinario Las Ciencias Sociales y Humanas, organizadas por el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, realizadas en Córdoba entre el 23 y 25 de septiembre de 2009.
- Araújo, Ana María (2008). *Desde la construcción de identidades hacia la búsqueda de una posible interdisciplinariedad*. Red Académica del Trabajo. Uruguay: Editorial Universitaria. (86pp)
- Araújo, Ana María (2002), *Impactos del desempleo. Transformaciones de la subjetividad*, Montevideo: Argos. Ediciones Alternativas. (p.p.102)
- Birgin, Alejandra *La escuela en el contexto de las transformaciones del trabajo y de los procesos de inclusión social* en Jacinto, Claudia (Comp.) (2004) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: Editorial La Crujía. (pp. 353 a 364)

- Bertaux, Daniel (1997). *Los relatos de vida*. Paris: Editorial Nathan. Traducción de Mónica Moons.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loid (1995). *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*. México: Editorial grijalbo. (229 pp.)
- Castel Robert (1995). *La Metamorfosis de la Cuestión Social. Una Crónica del Salariado*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós. (p.p. 478)
- Castel Robert(2004) *La inseguridad social*. Argentina: Ed. Manantial. (p.p.120)
- Castel Robert(2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires. Editorial Topía. Colección Fichas del siglo XXI. (84 pp.).
- Castorina, Antonio (Comp.) (2003). *Representaciones sociales Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Editorial Gedisa. (205 pp.)
- 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". Córdoba: Centro de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. (110pp)
- De Gaulejac, Vincent (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Mármol/Izquierdo Editores. (465 pp.). Colección Sociología Clínica.
- Fernández, Ana y Cols.(2007). *Las lógicas colectivas*. Buenos Aires: Editorial Biblos. (311pp)
- Frigerio, Graciela (Comp.) (2002). *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Editorial Santillana. (pp. 11-40)
- Garay, Lucía (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba: Cuaderno de Posgrado. (72 pp.).
- Glasser y Strauss (1967)
- Goffman, Erving (1972). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores (378 pp.).
- Goffman, Erving (1989). Estigma. *La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores (172 pag)
- Guienne, V.(2006). *L'Injustice Sociale. L'action publique en question*. Francia: ERES. (188pp)
- González Rey Fernando (1997) *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. Sao Paulo: EDUC. Editora da PUC-SP.
- González Rey Fernando (2002) *Sujeto y Subjetividad. Una aproximación histórico cultural*. México: Thomson.
- González Rey Fernando (2007) *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mc Graw Hill. Interamericana. (156pp)
- Jodelet, Denise (1986). *Representación social: fenómenos, concepto y teoría* en "Psicología social". Tomo II S. Moscovici. España: Paidós.(742pp)
- Kaës René (1987). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, Gabriel (2006). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós. (295 pp.)
- Mallimacci, Salvia Comp. (2005) *Los nuevos rostros de la marginalidad. La supervivencia de los desplazados*. Argentina: Editorial Biblos. Sociedad. (230pp)
- Monteverde, Clara. (s/f). Ficha *Métodos cualitativos. Método comparativo constante*. UBA. (fotocopia)
- Morin, Edgar (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Antrophos Editorial del Hombre. (369 pp.) Colección Pensamiento Crítico/Pensamiento Utópico.
- Rodríguez Salazar, Tania y García Curiel, María (Comp) (2007), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: Editorial CUCSH-UDG. Universidad de Guadalajara.(328pp)
- Villaroel, Gladis (1999), *Las vidas y sus historias*, Psicoprisma N° 2, Caracas: Asociación Venezolana de Psicología Social.
- Wacquant, Loic (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial. (186 pp.)
- Ley 24.660 Ejecución de la pena privativa de la libertad (BO) 16-07-96