

AIBR
Revista de Antropología
Iberoamericana

www.aibr.org

Volumen 14

Número 2

Mayo - Agosto 2019

Pp. 277 - 298

Madrid: Antropólogos
Iberoamericanos en Red.
ISSN: 1695-9752
E-ISSN: 1578-9705

«*Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar*»:
Reflexiones desde una etnografía escolar
en una cárcel de mujeres

Carmen Osuna Nevado

Dpto. de Antropología Social y Cultural. UNED

Recibido: 30.04.2018

Aceptado: 11.10.2018

DOI: 10.11156/aibr.140206



RESUMEN

Este artículo se basa en un trabajo de campo realizado en el Centro de Educación para Personas Adultas de una cárcel de mujeres. El objetivo es mostrar el modo en que ambas instituciones se imbrican y colisionan, subrayando las contradicciones entre una legislación que fomenta la educación escolar y unas lógicas de funcionamiento que la dificultan. Las narrativas de las mujeres que asisten a la escuela se convierten en ejes articuladores de unas conclusiones que presentan las aulas como un lugar en el que reconectar con su vida fuera de los muros y resignificar su estancia en prisión.

PALABRAS CLAVE

Cárcel de mujeres, educación para adultos, etnografía escolar, abandono escolar.

“I’M HAPPY THERE, I GO FROM MONDAY TO FRIDAY, I NEVER MISS A DAY”: REFLECTIONS FROM A SCHOOL ETHNOGRAPHY IN A WOMEN’S PRISON

ABSTRACT

This article is based on fieldwork carried out at the Adult Education Center of a women’s prison. The objective is to show how both institutions intertwine and collide, underlining the contradictions between a legislation that foment schooling and a functional logic that hinders it. The narratives of the women who attend school become the axes that articulate conclusions that present the classroom as a place in which to reconnect with their lives outside the prison walls and resignify their time in prison.

KEY WORDS

Women’s prison, adult education, school ethnography, dropout.

Agradecimientos

Agradezco a las evaluadoras/es del artículo sus constructivos y respetuosos comentarios. Gracias también a los directores de ambas instituciones por su disponibilidad, a las maestras/os y a todas las personas que participaron en mi investigación, especialmente a las mujeres-estudiantes. Mi reconocimiento a José María, Olivia y Laura. A Margarita del Olmo, Patricia Mata-Benito, Montserrat Cañedo y Catarina Frois les agradezco sus aportaciones y acompañamiento.

1. Introducción

En febrero de 2015 comencé una investigación etnográfica en un Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) en el seno de una institución penitenciaria de mujeres¹. Mi interés inicial tenía que ver con el tema del abandono escolar y el retorno al sistema educativo formal. Dicho interés se topó con dos cuestiones con las que no contaba en un principio y que están entrelazadas. Primero, la necesidad de comprender los códigos y normas que rigen la vida penitenciaria y que están recogidos en un complejo corpus legislativo. Segundo, el modo en que la educación formal se representa en dicho corpus y cómo se traduce en la práctica o, dicho de otro modo, las peculiaridades del funcionamiento de una institución como la escolar en el seno de una prisión, uno de los máximos exponentes de las instituciones totales descritas por Goffman (2001).

Mi objetivo en este artículo es analizar la lógica de la escuela en la cárcel poniendo el foco en las contradicciones entre una legislación penitenciaria que fomenta la educación y una lógica de funcionamiento que la dificulta; es decir, el modo en que ambas instituciones, estructuradas bajo principios burocráticos (Crewe, 2009; Díaz de Rada, 2008) colisionan. Teniendo en cuenta las dificultades para el desarrollo de una vida escolar en la prisión, mi finalidad es reflexionar acerca del significado que cobra la escuela para las mujeres que asisten a ella. En primer lugar, ofrezco una serie de reflexiones metodológicas relacionadas con la investigación en prisiones en general, y en la cárcel en la que desarrollé mi trabajo, en particular. En segundo lugar, subrayo una serie de regulaciones pautadas por el Reglamento Penitenciario y otros documentos legislativos que rigen la vida de las mujeres en la prisión y se filtra en su vida escolar. Por

1. La investigación dentro de la prisión terminó en agosto de 2016, dieciocho meses más tarde, al finalizar mi permiso de entrada, una vez agotado el período inicial y las dos prórogas solicitadas.

último, señalo dos modos específicos en los que la reglamentación de la institución penitenciaria se impone a las prácticas escolares. A modo de conclusión, presento una serie de reflexiones sobre el significado que la escuela cobra en las narrativas de las mujeres con las que trabajé y cómo dichas narrativas ofrecen un marco para invitar a repensar la idea de la «mutilación del yo» de Goffman (2001: 27), por la que «*la separación entre el interno y el ancho mundo ‘dura todo el día’, y puede continuar durante años*». La asistencia a la escuela, como señalaré en las conclusiones, permitía a las mujeres reconectar con roles del pasado y cierta «revaloración del yo» en prisión².

Según Almeda (2017), la investigación en prisiones femeninas ha estado relegada hasta el siglo XXI. Teniendo esto en cuenta, me propongo contribuir a este campo desde un ámbito poco explorado desde la antropología: una etnografía escolar en el Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) de una cárcel de mujeres. Es necesario señalar que los procesos de educación en prisiones han sido ampliamente estudiados desde otras disciplinas como el trabajo social y la pedagogía social, aunque poniendo el foco en el análisis de los procesos formativos encaminados a la llamada «reinserción» (Añaños, 2010; Bedmar y Fresneda, 2001; Sáez, 2010; Vila y Marín, 2013). Este enfoque guarda consonancia con la propia legislación penitenciaria, que entiende la formación escolar como un elemento fundamental para la *resocialización*. Aunque la complejidad del análisis de conceptos tales como «exclusión» y «reinserción» no es parte sustancial de este artículo, quiero poner de manifiesto la necesidad de desafiar el estigma que suponen cuando se relacionan con las mujeres encarceladas. Siguiendo a Imaz (2007: 194), el enfoque victimista que supone darlos por hecho significa negar a estas mujeres «*el derecho a ser vistas como sujetos capaces de decidir [...] como sujetos que actúan utilizando los recursos que tienen a su alcance*». En este artículo abandono la idea de situar a las mujeres en el papel de víctimas y opto por visibilizar su rol como sujetos activos, poniendo en diálogo sus discursos y reflexiones con la legislación y práctica penitenciaria, principalmente en lo que a la escuela se refiere.

2. En este artículo he puesto el foco en el modo en que la escuela permitía a las mujeres reconectar con su vida más allá de los muros, especialmente a partir de lo que Suárez-Orozco (1989) denomina «nutrir a los seres queridos» (*to nurture loved ones*). Dejo para futuras reflexiones el debate sobre género y escuela como «espacio de igualdad» (Ballarín, 2001; Goicoechea y Fernández, 2018; Subirats, 2010) en relación a la dinámica y relaciones sociales construidas en aula, así como a las diversas razones que las estudiantes argumentaban para asistir a clase, entre las que se encuentra acceder a estudios superiores, especialmente entre aquellas con condenas de larga duración.

Por último, y antes de presentar la metodología, creo imprescindible ofrecer una reflexión sobre el modo en que hablar de cárceles de «mujeres» puede (re)producir mecanismos de exclusión legitimados en las políticas penitenciarias. Por un lado, a pesar de las modificaciones arquitectónicas, Ballesteros y Almeda (2015: 169) denuncian que las prisiones en España se estructuran en función de las características y necesidades de los hombres, subrayando cómo las mujeres sufren de mayor hacinamiento, menores posibilidades de acceso a actividades y excesivos mecanismos de seguridad, entre otros. De esta cuestión también se hacía eco una funcionaria de prisiones mientras hablábamos de las diferencias entre prisiones de hombres y mujeres: «*En la mayoría de los casos, [las mujeres] están en módulos aparte, en cárceles de hombres, como si todas compartieran las mismas características y tuvieran las mismas necesidades*» (conversación informal recogida en el diario de campo, abril de 2016).

¿Cómo hablar de «mujeres» sin reproducir la generalización que impone esta categoría? ¿De qué otro modo dotarlas de identidad sin caer en simplificaciones? No he encontrado un modo satisfactorio. Una de las principales dificultades metodológicas que encontré durante mi trabajo de campo fue establecer un «perfil poblacional» en relación con las mujeres que conocí en el aula; ni siquiera tenían en común haber abandonado la escuela. Como explicaré más adelante, el director del CEPA permitía que asistieran a las clases, en calidad de oyentes, mujeres con titulaciones universitarias cuyo interés radicaba en no perder el estímulo intelectual. Si algo tenían en común era que todas contaban con una dilatada trayectoria profesional para la que nunca habían tenido que demostrar su formación, lo que subraya la idea de que un título escolar no facilita necesariamente el acceso al mercado laboral (Del Olmo y Mata-Benito, 2016) y pone en entredicho el fin instrumental de la escuela, idea que desarrollaré en las conclusiones.

2. Metodología: Investigar en prisiones, investigar en esta prisión

Desde un punto de vista metodológico, investigar en prisiones no es una tarea sencilla. Hammersley (2015) señala que, aunque parezca más que evidente, ni las montañas de libros ni el trabajo de oficina podrán sustituir el tiempo que la etnógrafa debe pasar en prisión. No fui realmente consciente de esta afirmación hasta que llegué a la cárcel, por tres razones fundamentales que desarrollo a continuación.

En primer lugar, la literatura académica sobre prisiones suele centrarse en los aspectos negativos de estas instituciones. No en vano, Orland

(1975) las denominó «*Houses of Darkness*» [Casas de la oscuridad] y Wener (2012) las describe como lugares únicos, extremos y no recomendables ni para vivir, ni para trabajar en ellos, ni para investigar, dada su dureza y las dificultades que se plantean en su interior. Por eso mi asombro inicial fue máximo cuando llegué a una cárcel inundada de rosales y donde, entre otras cosas, imperaban los espacios al aire libre. Olivia³, una de las mujeres con las que más tiempo pasé en prisión, me explicó así su llegada: «*Llegué fatal, pero fatal. Las chicas te abrazan, te ayudan, y me relajé. Yo pensaba que esto sería diferente, no hacía más que buscar las cámaras y no había*» (entrevista, abril de 2015).

En segundo lugar, los estudios sobre los efectos psicológicos de la estancia en prisión apuntan hacia graves consecuencias, tal y como se desprende del elocuente subtítulo *Punishing Bodies, Breaking Spirits* [Castigando cuerpos, rompiendo espíritus] de Moore y Scraton (2014). No fue hasta que leí a Jewkes (2015) que encontré sentido compartido a mis impresiones sobre la cárcel en la que desarrollé el trabajo de campo. En esta prisión no era extraño escuchar cantos, risas, ver grupos de mujeres charlando, escuchando música, leyendo... Y es que tal y como este autor señala, las prisiones son lugares de tristeza, terror e injusticia, pero también de humor, alegría, amistad, oportunidad y camaradería (Jewkes, 2015: xi). No se trata de presentar las cárceles como espacios idílicos (Frois, 2017), pero sí de pensarlas como lugares necesariamente complejos y ambiguos. De esta ambigüedad daba cuenta Laura, mientras charlábamos en el patio: «*Debes pensar que estoy chalada. Un día tan contenta y otro por los suelos. Pero esto es así. Estar aquí es un horror, pero tiene su parte buena. Y bueno, ahora esta es mi vida y me quedan muchos años aquí... Habrá que intentar reírse y ser feliz*» (conversación informal recogida en el diario de campo, abril de 2016).

En tercer lugar, nada de lo leído me había preparado para enfrentarme a mis propios dilemas éticos y morales. Autoras como Sloan y Wright (2015: 143) denuncian la falta de trabajos que se dediquen a preparar a las personas que desean investigar en cárceles sobre lo que se van a encontrar, y señalan que ni los investigadores más curtidos son inmunes a lo que denominan «turbulencias penitenciarias». Aunque la reflexión sobre estas cuestiones escapa a la finalidad de este artículo, creo necesario señalar que tuve que enfrentarme a muchos dilemas, siendo el más evidente la paradoja de mi propia libertad. Una libertad que me permitía atravesar unos muros que retenían a unas mujeres cada vez más presentes en mi vida y que me ofrecía posibilidades vetadas para ellas, como el

3. Todos los nombres son seudónimos.

«simple» hecho de utilizar perfume. El primer día que Laura se acercó a mí lo suficiente como para percibir mi olor me dijo que utilizábamos la misma colonia. Cuando le pregunté si ese día se le había olvidado echarse, supe que en prisión las fragancias están prohibidas. Ese día tomé conciencia de las sutiles formas que adopta el privilegio y de cómo la despersonalización de la que hablaba Goffman (2001) se abre camino en un olor institucional que se impone a cualquier otro. Nuca volví a echarme colonia para ir a la cárcel.

Realicé mi trabajo de campo entre febrero de 2015 y agosto de 2016, gracias a un permiso concedido por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (SGIP) y el director de la prisión. Puesto que mi propuesta se centraba en cuestiones educativas escolares, también fue necesario el permiso y la colaboración del equipo de profesores del Centro de Educación para Personas Adultas (CEPA). Al contrario que Martos-García y Devís-Devís (2015: 364), que señalan un camino *«lleno de obstáculos y con una falta de facilidades por parte de las autoridades»*, y en una experiencia similar a la de Frois (2017), que pone en valor la colaboración de la directora de la prisión portuguesa en la que desarrolló su trabajo, no encontré mayores dificultades en el proceso de negociación y entrada al centro penitenciario. Al tiempo que la SGIP y el director de la prisión me daban su permiso para entrar en la cárcel, el director del CEPA me concedía el suyo para asistir a la escuela, no sin antes consultarlo con el Claustro.

Puesto que mi interés inicial estaba relacionado con narrativas sobre el abandono y el reenganche escolar, los maestros me aconsejaron que tomara como principal espacio de observación el aula de Nivel II, que conduce a la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria; consideraban que estas mujeres tendrían una idea más formada de por qué habían decidido volver a estudiar y qué pensaban hacer después de su graduación. Además, debía tener en cuenta que las mujeres de este nivel asistían a clase durante toda la mañana. En los otros lo hacían únicamente medio turno para, antes o después, dispersarse por la prisión y realizar otro tipo de actividades. En el Nivel II, según la planilla oficial, y para el curso 2014/2015, había un total de 18 mujeres matriculadas de entre 20 a 64 años, aunque lo cierto es que nunca vi más de 10 mujeres en el aula. Esta falta de concordancia entre datos oficiales y asistencia no hace sino hablar de cómo se imbrican ambas instituciones, cuestión en la que profundizaré en los siguientes epígrafes.

Para finalizar este epígrafe, ofrezco una breve explicación de la estructura de ambas instituciones y el modo en que su disposición arquitectónica configuró el uso de las herramientas etnográficas.

La prisión en la que desarrollé mi investigación no responde a los llamados «centros tipo» en los que una gran torre de vigilancia domina el panorama, sino que, a decir de las propias mujeres, cuenta con una arquitectura menos «opresiva»⁴. Está dividida en dos grandes áreas, que tanto funcionarios como maestros denominan coloquialmente *dentro* y *fuera*. Mientras que *fuera* se disponen las oficinas y despachos de los funcionarios, así como salas de reuniones y el espacio con locutorios para las comunicaciones con las visitas, *dentro* se encuentran los siete módulos habitacionales, así como otras instalaciones, como la biblioteca. Cada módulo cuenta con un espacio para las celdas y zonas comunes a modo de «salas de estar», zona de talleres, comedor, economato y un patio. El CEPA está ubicado en el área de *dentro*; los despachos y sala de reunión de profesores están en un edificio aparte mientras que las aulas, siete en total, se reparten en tres módulos, en el área de talleres. La particular disposición arquitectónica de esta cárcel, que para entrar al aula de referencia me obligaba a atravesar sus instalaciones, me permitió participar de la vida en ambas instituciones.

De este modo, la observación participante no se limitó ni al aula ni a la escuela, sino que estuvo basada en las visitas que hacía a la prisión una vez por semana, asistiendo a las clases y moviéndome todo lo libremente que mi permiso permitía por los diferentes espacios de la escuela, biblioteca y módulos. Además, asistí a diferentes eventos que se celebraban en el salón de actos y participé en actividades que tenían lugar fuera de la cárcel: excursiones y participación en jornadas de buenas prácticas de CEPA.

Por último, debo señalar que el principal escollo que encontré —desde un punto de vista formal— fue la prohibición explícita de introducir una grabadora y la imposibilidad de grabar las entrevistas para su posterior transcripción. Durante el período en el que desarrollé el trabajo de campo realicé un total de diecisiete entrevistas a mujeres. Puesto que no pude grabar ninguna de ellas, me vi obligada a tomar constantes notas durante nuestras conversaciones y a incorporarlas sin demora en mi diario de campo. Algunas de sus expresiones son literales puesto que, cuando lo consideraba necesario, les pedía la paciencia y el tiempo necesario para copiar sus palabras al dictado. Con excepción de la realizada a la Subdirectora de Tratamiento, todas las entrevistas realizadas a personas

4. La cárcel fue construida como centro penitenciario para jóvenes y antes de los años noventa. A partir de esta década todos los centros penitenciarios de nueva construcción responden al llamado «centro tipo», de manera que todas las prisiones se ajustan al mismo modelo arquitectónico. Sobre la evolución de las cárceles de mujeres en España recomiendo Almeda (2005).

que trabajaban en la prisión: maestros, educadores y terapeuta ocupacional, se desarrollaron fuera de las instalaciones y sí fueron grabadas.

Es momento de explicar en qué sentido, y bajo qué marco normativo, la escuela queda supeditada a una institución penitenciaria que impone su lógica y dificulta la labor de unos maestros que trabajan a base de flexibilidad, tanto con sus estudiantes como con las normas de su propia institución: los Centros de Educación de Personas Adultas.

3. Reglamento Penitenciario y Decreto de Integración: contexto legislativo y su filtración en la vida escolar

Una de mis primeras entradas en el diario de campo, en relación con mi observación en el aula, dice: «*Al principio estaban ocho estudiantes pero luego se han quedado en siete. Después del recreo se han sumado dos y ha desaparecido una porque nunca viene a segunda hora, parece ser*» (diario de campo, febrero de 2015).

Cuando escribí esta entrada en mi diario todavía no era consciente de que este ir y venir de estudiantes constituía una dinámica constante que respondía a las imposiciones de un régimen penitenciario recogido en un complejo corpus legislativo, en el que el Reglamento Penitenciario (RP/1996) es el documento fundamental. Este Reglamento procede de la Ley Orgánica General Penitenciaria de 1979 (LPGP/1979) y regula todo lo relacionado con la vida en prisión.

En este artículo, centro mi atención en tres cuestiones penitenciarias que marcan la vida cotidiana de las mujeres y que se filtran en su vida escolar: 1) la situación procesal; 2) los beneficios penitenciarios; y 3) el «tratamiento penitenciario».

Tras el análisis de estos tres ejes del Reglamento Penitenciario, analizaré el llamado «Decreto Integración» de 1999, documento que regula el trabajo de los maestros del CEPA de la prisión.

3.1. El Reglamento Penitenciario

El primer eje al que quiero hacer alusión tiene que ver con la situación procesal de las mujeres y su filtración en la vida escolar. Más allá de la complejidad de los casos o circunstancias especiales recogidas en el Reglamento (Título III), y simplificando esta complicada situación jurídica, puesto que excede el interés del artículo, existen dos posibles situaciones procesales: preventiva o penada. Mientras que en el primero de los casos la persona en prisión se encuentra a la espera de juicio y, por lo tanto, no

sabe cuánto tiempo deberá pasar allí, en el segundo la persona ya ha sido condenada a un tiempo concreto. La mayoría de las mujeres con las que trabajé en prisión eran preventivas, lo que se reflejaba no solo en un estado de ansiedad e incertidumbre por no saber el tiempo que les quedaba de permanencia en la cárcel —y por tanto una suspensión de su vida fuera de los muros⁵—, sino en procesos explícitos de exclusión a la hora de participar de ciertas actividades en la prisión. Para el caso de la escuela, esta exclusión se traducía en la imposibilidad de participar en las excursiones escolares, actividades contempladas en el currículo académico de los Centros de Educación de Personas Adultas, y de las que las mujeres en situación de «penadas» sí podían tomar parte.

Con relación al segundo eje, cabe señalar que los beneficios penitenciarios, recogidos en los artículos 263 y 264 del Reglamento, y computados en el conocido como «sistema de puntos», hacen referencia a las «recompensas» que las personas en prisión son susceptibles de recibir por cuestiones como su participación en actividades y por lo que la institución considera como «buen comportamiento»⁶. Apenas había comenzado mi trabajo de campo, supe que la asistencia a la escuela estaba contemplada como una actividad computable para acumular puntos y recibir posibles beneficios. Durante mi investigación, descubrí que los puntos no eran motivación suficiente para que las mujeres permanecieran, o no, en la escuela. Aunque, ante mi pregunta acerca de *«por qué te apuntaste a la escuela»*, casi todas contestaban de manera similar: *«si te digo la verdad, por puntos»*, todas terminaron hablando de otro tipo de motivaciones, que pasaban no solo por dar una imagen de persona interesada por aprender, algo que sabían que las autoridades penitenciarias valoran, sino por cuestiones que atravesaban sus trayectorias vitales y que conectaban con hacer algo por y para ellas mismas y para sus seres queridos; sobre estas cuestiones profundizaré más adelante.

5. Siguiendo a Juliano (2010), las mujeres encarceladas afrontan mayores problemas en relación con el mundo que dejan fuera que con la institución en sí misma. En ese sentido, sus problemas se encarnan no solo con relación a su estancia en prisión, sino en cómo este tiempo es vivido por las personas que sufren su reclusión.

6. La Subdirectora de Tratamiento de la prisión me confirmó en nuestra entrevista que, de acuerdo con el Reglamento, la participación en actividades en la prisión puede conllevar la consecución de recompensas (art. 263). Dicha participación se mide y puntúa a partir de un sistema en el que se tienen en cuenta tres factores: asistencia, esfuerzo y rendimiento; para que dicho sistema se aplique, la actividad debe durar un mínimo de tres meses. Una de las recompensas que se pueden obtener son las «notas meritorias», que pueden ser tenidas en cuenta para la cancelación de sanciones disciplinarias. Otras son: comunicaciones especiales, becas de estudio, prioridad en salidas programadas o *«cualquier otra [...] de carácter análogo [...] que no resulte incompatible con los preceptos reglamentarios»*. La información detallada sobre estas «recompensas» se recoge en el Título X, Cap. VI del RP/1996.

Uno de los aspectos más interesantes del sistema de puntos es que deja en evidencia el sutil modo en que la legislación penitenciaria superpone «derechos» y «deberes». Dicho de otro modo, el derecho de asistir a la escuela se superponía al deber de mostrarse como una persona participativa e interesada en el conocimiento, lo que no solo repercutía en beneficios penitenciarios, sino en la (auto)concepción de la escuela como un mecanismo para el llamado «tratamiento penitenciario» y el posterior «proceso de reinserción», tercer y último eje de mi análisis del Reglamento Penitenciario.

Fue leyendo el Título V del RP/1996, *Del tratamiento penitenciario*, cuando tomé conciencia de la dimensión estigmatizadora del lenguaje penitenciario. Según el Reglamento, el «Tratamiento» es el conjunto de medidas destinadas a «compensar» las «carencias» de las personas que ingresan en prisión, «mejorar» sus capacidades y «*abordar aquellas problemáticas específicas que puedan haber influido en su comportamiento delictivo*» con la finalidad de cumplir con el objetivo de la estancia en prisión: la «reinserción social» (art. 110). Dicho de otro modo, el «Tratamiento» parece asumir el origen socialmente dudoso de las personas que ingresan en la cárcel y su comportamiento moral desviado (Goffman, 1998). Evidentemente, el hecho de que la formación básica se encuentre bajo el articulado del «Tratamiento» (Título V, Cap. III), habla por sí solo de cómo lo escolar se concibe, al menos en teoría, como una prioridad para dicha «reinserción», hasta el punto de que una persona puede solicitar el traslado de centro penitenciario por motivos educativos (art. 121.1), y de que toda aquella persona que carezca de titulaciones de enseñanza obligatoria deberá asistir a la escuela (art. 122). En relación con la escuela en la prisión, el director de la cárcel decía lo siguiente: «*Siempre ha habido escuela, es una preocupación constante de la institución penitenciaria. Bajo ese punto de vista nadie va a decir 'aquí no les importa, no les preocupa'. Todo se mueve en torno a que la gente vaya a clase*» (entrevista, febrero de 2015).

Sin embargo, esta buena predisposición para con la escuela se topaba de frente con una práctica penitenciaria que se imponía a la escolar, algo de lo que los maestros eran muy conscientes y contra lo que intentaban luchar empleando la flexibilidad con las estudiantes y con las propias normas de funcionamiento. A continuación, presento el Decreto por el que se regía su trabajo, destacando aquellas cuestiones que son relevantes para este artículo.

3.2. Decreto de Integración

Hasta el año 1999, los maestros de prisiones no dependían de las Consejerías de Educación, sino de la SGIP. Hasta ese año su trabajo esta-

ba regulado por legislación penitenciaria y la escuela estaba inserta en el organigrama de cada establecimiento penitenciario como un servicio o departamento más. Por este Real Decreto (1203/1999), los maestros dejaron de ser funcionarios de prisiones para depender de las administraciones educativas de cada comunidad autónoma, en tanto que la competencia de ofrecer y garantizar el «*acceso a la educación de personas adultas*» se descentralizó y pasó a depender de las Consejerías de Educación. Esta separación se tradujo en la necesidad de regular tanto la organización como la coordinación entre las instituciones penitenciarias y los centros de adultos.

En la cárcel en la que realicé mi trabajo de campo, esta división favorecía el proceso de apropiación del espacio de la escuela por parte de los maestros que, entre otras cosas, establecían una frontera imaginaria entre la prisión y la escuela. El director del CEPA, que había comenzado su trayectoria profesional como maestro (funcionario) de prisiones, conocía perfectamente el reglamento y las normas disciplinarias de la institución penitenciaria. Esto no le impedía decir una y otra vez que la escuela era independiente de la prisión y que para que las estudiantes fueran conscientes de ello siempre les recordaba que: «*de aquí para adentro [en las oficinas o aulas] estamos en la escuela, esto no es la cárcel*». Este también era el caso de los maestros que se habían incorporado después del Real Decreto, con la diferencia de que desconocían el reglamento. Así lo explicaba Gonzalo: «*Yo siempre insisto: ‘de la puerta para dentro esto es la Consejería de Educación’. Lo digo tal cual, que no tengo nada que ver con instituciones penitenciarias y que no me vean como alguien de instituciones, soy docente y pertenezco a la Consejería*» (entrevista, junio de 2016).

A pesar del interés en marcar las distancias, lo cierto es que, de acuerdo con el Decreto, cada profesor debía informar al equipo directivo de la prisión sobre los resultados de las estudiantes. Teniendo en cuenta que la escuela está inserta en el sistema de puntos y posibles beneficios penitenciarios, esto se traducía en que, mensualmente al menos, la jefa de estudios debía enviar los listados de asistencia a la subdirectora de tratamiento. De este modo, el «rendimiento escolar» se filtraba en sus expedientes penitenciarios y podía tener consecuencias.

El Decreto también regula la coordinación entre ambas instituciones a partir de un órgano creado para tal fin y con el objetivo de mediar en las disfunciones que puedan producirse entre ellas. El mayor desencuentro del que daban cuenta los maestros, y del que fui testigo durante mi investigación, fue el solapamiento de horarios y actividades durante la jornada escolar. Así lo explicaba uno de ellos: «*Yo es algo que siempre reflejo en*

la memoria final, que me gustaría que el resto de actividades no se solaparan en la escuela» (entrevista, junio de 2016).

Y es que el solapamiento de actividades en horario diurno y entre semana era una cuestión muy evidente y que se reflejaba en el ir y venir del aula. Algunas mujeres debían elegir entre la escuela y otro tipo de actividades formativas que podían llevarlas a conseguir un trabajo en la prisión o con mayores perspectivas prácticas, como solían decirme, una vez fuera. Sobre esta cuestión profundizaré en el siguiente epígrafe, apoyándome en las circunstancias de algunas de las mujeres que participaron en la investigación, para ejemplificar dos modos específicos en los que se expresa la imposición de una institución sobre la otra.

4. Lógicas de funcionamiento: la escuela *a pesar* de la prisión

El director del CEPA fue muy explícito cuando me aclaró cómo funciona una institución como la escolar en el seno de una institución penitenciaria: en su opinión, aunque era inevitable que la segunda fagocitara de algún modo a la primera, lo más importante era saber en qué ámbito desarrollaban su labor profesional. En este sentido, aunque en su discurso se refirió a las normas de organización y coordinación del «Decreto de Integración», así como a la observación del régimen de seguridad de la prisión, pude observar cómo este «saber en qué ámbito estás ubicado» abarcaba una serie de prácticas cuya finalidad era intentar sortear las dificultades que la vida en prisión imponía a sus alumnas y, de paso, a su práctica docente. Para ejemplificarlo, he agrupado dichas prácticas en dos ejes: 1) las interrupciones y ausencias justificadas; y 2) las actividades en el exterior.

4.1. Interrupciones y ausencias justificadas

La vida en prisión se rige por un estricto horario que difícilmente puede romperse. De lunes a viernes por la mañana, franja temporal en la que se desarrolla la escuela, las mujeres se levantan a las 8:00, se presentan para el recuento a las 8:30, desayunan a las 9:00, y a las 9:30 comienzan sus actividades, en caso de estar participando en alguna. A las 11:00 se produce un descanso de media hora, por lo que las actividades quedan suspendidas o terminan. A las 11:30 comienza el segundo turno de actividades, que se prolonga durante una hora y media, hasta la una de la tarde. A las 13:30 entran al comedor, momento en el que cualquier persona ajena a la institución debe abandonar el área de *dentro*, como era mi caso.

A las 9:30, por lo tanto, empezaba la escuela. No hubo un solo día de observación en aula en el que todas las mujeres fueran puntuales. Mi cuaderno de campo está plagado de anotaciones que indican en qué momento entran o salen mujeres y, en caso de saberlo, el motivo. La que indudablemente llegaba tarde era Laura, que todos los miércoles por la mañana debía pasar por enfermería para recoger su medicación y donde, según ella, como una mañana comprobé, se formaba una considerable cola. Pero la rutina no solo se veía interrumpida al empezar el día por los posibles retrasos, ya que no hubo mañana en que no entrara una funcionaria u otra mujer «interna»⁷ en la prisión, preguntando por alguna alumna por razones de régimen penitenciario. Las llamaban a diligencias o a reunirse con algunos de los miembros del equipo técnico de la prisión: educadores, psicólogas, trabajadoras sociales... O las llamaban por el altavoz. Uno de los maestros expresaba así lo que supone este ritmo de interrupciones en clase: «Mira, por mucho que tú quieras normalizar la situación, hay veces que te pueden llegar a... Bueno, tú lo has visto, te pueden llegar a interrumpir no sé cuántas veces y eso requiere de un esfuerzo... Tanto mío como de ellas, ¿eh?» (entrevista, junio de 2016).

Otro de los motivos de ausencia en las aulas era el solapamiento de actividades de cualquier tipo. Como ya señalé, el único nivel en el que la escuela se desarrollaba durante toda la mañana era el de secundaria, conducente a la obtención del Graduado, y en el que desarrollé mi investigación. El resto de niveles estaba dividido en dos turnos: de 9:30 a 11:00, y de 11:30 a 13:00, con media hora de descanso. Las mujeres del Nivel II tenían, por tanto, toda la mañana ocupada por la escuela, lo que podría llevar a pensar que las dejaba sin posibilidades de asistir a otras actividades. De nuevo, la flexibilidad de los maestros permitía romper esta aparente evidencia. El caso de Olivia es revelador. Dispuesta a aprender informática para su futuro desempeño laboral, y a acumular puntos y posibles beneficios penitenciarios, se apuntó, previa solicitud, a un taller de informática que impartía una ONG y se desarrollaba los miércoles de 11:30 a 13:00. Pasaba lo mismo con Nerea, una mujer que trabajaba en el vivero de la cárcel y cuyo horario coincidía plenamente con el de la escuela. De hecho, uno de los motivos más recurrentes de abandono de los estudios era conseguir algún trabajo remunerado dentro de la prisión, que exigía

7. La legislación utiliza la palabra «internas/os» para referirse a aquellas personas que están cumpliendo condena o son puestas a disposición judicial en el interior de un establecimiento penitenciario. En este momento la utilizo de modo excepcional para diferenciar el rol de ambas personas (mujer-funcionaria; mujer-interna). En el artículo evito esta denominación por considerar que es un término que las despersonaliza.

un doble esfuerzo para estudiar. Como decía uno de los maestros: «*Entre estudiar y trabajar consiguiendo dinero, tú dirás... Si todo les supone mucho esfuerzo adivina qué dejan*» (conversación informal recogida en el diario de campo, octubre de 2015).

Nerea continuaba con sus estudios, pero, como no podía asistir a clase, le permitían hacer los exámenes y le prestaban los apuntes para que pudiera estudiar por libre. En casos como el suyo, en el que dos actividades se solapaban totalmente, los maestros adoptaban diferentes estrategias dependiendo de las estudiantes. Una de las cuestiones que tenían en cuenta era el número máximo de convocatorias antes de no poder volver a matricularse de manera oficial. En cuanto veían que una mujer no solo dejaba de asistir a clase por razones evidentes de solapamiento, sino que además no hacía los ejercicios ni acudía a los exámenes, le recomendaban que se diera de baja voluntariamente para que no le corriera convocatoria y así poder matricularse en futuras ocasiones en prisión o en la calle.

Ana María, a quién conocí en febrero de 2016 en mi segundo año de observación en el aula de Nivel II y entrevisté en la biblioteca en el mes de julio mientras estudiaba para su examen de septiembre, me explicó lo que yo ya sabía por una de sus maestras, que estaba de oyente porque se le habían agotado las convocatorias y debía presentarse por libre a los exámenes:

Me apunté a la escuela de adultos, pero me surgió un trabajo y no fui. Yo no sabía que tenías que desapuntarte porque si no la convocatoria seguía corriendo, así que al año siguiente me volví a apuntar con las mismas y llegó un momento que me dijeron: «no, tú ya no puedes porque no te quedan convocatorias», y yo les decía: «pero si no me he presentado ni nada, no puede ser»... Pero sí, porque en el ordenador lo pone y eso significa que nada. Aquí también me lo dijeron, creo que son cuatro convocatorias en total, el caso es que cada una es junio/septiembre y yo ya no tengo más así que me tengo que preparar por libre [...] Puf, un poco complicado si lo tienes que preparar sola, así que menos mal que me han dejado ir de oyente (entrevista, julio de 2016).

La posibilidad de acudir únicamente de oyente a los Centros de Adultos no está contemplada en la normativa y suponía una de las reglas no escritas que los maestros adoptaban para apoyar a las mujeres que querían acudir a la escuela, aunque oficialmente no pudieran hacerlo. Este era el caso no solo de Ana María, sino de otras mujeres que, teniendo incluso titulaciones universitarias, encontraban en la escuela, según su propia perspectiva, un refugio de estímulo intelectual, un espacio en el que, a diferencia de la prisión, la capacidad de decisión y autonomía per-

sonal no quedaban prácticamente anuladas. Eugenia, una mujer de setenta años y que había trabajado de maestra, lo explicaba así:

Cuando yo entré y supe que había escuela me dije: «*tengo que ir a dar clase o a que me den*», tenía que ir porque me gusta mucho [...] Esa misma semana nos vio Gonzalo —a Lola y a mí, ¿te acuerdas de Lola?, entramos casi juntas—, y me dijo que de profe no podía ser porque ya había profes pero que podía ir si quería a escuchar. Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar y si alguna falta pues les explico lo que hemos avanzado. Luego hago manualidades y chorradas de esas (entrevista, mayo de 2015).

El último motivo justificado de ausencia a clase tiene que ver con los permisos para salir durante varios días de la prisión. Estos permisos pueden disfrutarlos personas que cumplan condena, en situación procesal de «penadas», y que cumplan una serie de requisitos. Estas ausencias no eran tomadas en cuenta por los maestros, puesto que su justificación era más que evidente. Pero los permisos no solo provocaban ausencias en los días en que las mujeres no estaban en prisión, sino también procesos de ansiedad que las distraían y alejaban de los estudios, tanto antes como después. El primer día que estuve en el aula tuve la oportunidad de asistir a la apenas incontenible alegría de Adela que, tras dos años en prisión, había conseguido un permiso de cuatro días: «*Profe, yo hoy estoy pero no estoy ¿eh? No he hecho los deberes ni me voy a enterar de ná. Es que no puedo, no puedo...*» (diario de campo, 25 de febrero de 2015).

Pero del mismo modo en que las mujeres confesaban a los profesores sus estados de distracción, fui testigo de cómo ellos animaban a antiguas alumnas a volver a la escuela para distraerse de momentos especialmente complicados, convirtiendo la escuela en un espacio de refugio emocional: «*Macarena, yo qué sé, estás muy mal y lo entiendo, y lo intento entender, pero tienes que hacer algo, por lo menos venir a clase a distraerte*» (diario de campo, febrero de 2016).

4.2. *Actividades en el exterior*

En marzo de 2015, apenas tres semanas después de haber iniciado mi investigación, el director del CEPA me informó de que a la semana siguiente iban a realizar una excursión para visitar un museo y me dio permiso para acompañarlos. Llegado el día, lo primero que me llamó la atención fue el número tan reducido de mujeres que habían asistido: ocho. «¿Cómo puede ser —pensé— *si en la escuela hay más de doscientas alumnas?*» Lo segundo que percibí fue que no conocía a ninguna de ellas... «¿Cómo es que no se han apuntado ninguna de *‘las chicas’?*», apunté en

mi cuaderno de campo. Evidentemente desconocía las regulaciones penitenciarias que rigen en este tipo de salidas y que se imponen a las dinámicas escolares.

En abril de ese mismo año, el director del CEPA me dio las primeras claves para entender un complicado proceso que debe superar una serie de filtros y ajustarse al reglamento penitenciario con relación a un tipo específico de salidas: «*Cualquier CEPA organiza sus actividades extraescolares y complementarias, ¿no? Nosotros, eh... Tenemos la opción de encauzar esa planificación de actividades extraescolares en el formato que en prisiones se llama 'salidas programadas o terapéuticas'*» (entrevista, abril de 2015).

Las salidas programadas son un tipo de actividades recogidas en marco del «Tratamiento Penitenciario» que, como su propio nombre indica, se realizan en el exterior de la prisión y se desarrollan con el acompañamiento de personal del centro penitenciario u otras instituciones vinculadas a la cárcel. En cuanto a los requisitos para poder formar parte de dichas salidas, me interesa destacar dos: que una persona tenga situación procesal de «penada» y que haya cumplido un cuarto de condena como mínimo.

Como ya expliqué anteriormente, las mujeres cuyo régimen procesal era de «preventivas» todavía no habían sido juzgadas y, por lo tanto, no sabían cuánto tiempo debían pasar en prisión. Si uno de los requisitos es haber cumplido un cuarto de condena, su exclusión es automática: ¿cómo cumplir un cuarto de una condena que se desconoce? Era el caso de Olivia y Laura en aquella primera excursión y en las que la siguieron: puesto que se graduaron en estado de «preventivas», nunca pudieron participar de ninguna salida programada.

Los maestros desconocían, por regla general, las causas por las que las mujeres estaban en la cárcel y todo lo relacionado con su situación procesal. Así, cada vez que se acercaba una salida al exterior, preparaban listas con las mujeres propuestas para participar en la excursión. Esto suponía que proponían a casi todas sus alumnas. Según el director del CEPA:

Entonces, igual que en un centro de adultos ponen una lista para que se apuntan las que quieren ir a tal actividad o excursión. ¿Nosotros qué hacemos? Del listado de las chicas de la escuela, las que los profesores lo estiman oportuno porque lo llevan bien, porque les gusta participar en ese tipo de actividades... La gran mayoría, vamos, pues pasamos ese listado a la subdirectora (entrevista, mayo de 2015).

Lo que yo no sabía el primer día que acudí a una de estas actividades y solo vi ocho mujeres es que su propuesta pasa por diferentes filtros que, basados en cuestiones de régimen penitenciario, van dejando nombres

fuera y actuando como auténticos cuellos de botella. La autorización última no depende del centro penitenciario, sino que la expide la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, y restringe el número de personas que pueden participar a quince (González Vinuesa, 2010: 294).

Preparar las excursiones supone un arduo proceso de trabajo para el profesorado: establecer los contactos con las salidas, facilitar el listado de candidatas para que pasen los diferentes filtros, procurar que pueda acudir el mayor número de estudiantes con todos los procedimientos que esto implica... Según me dijo el director del CEPA, el trabajo de planificación comenzaba dos meses antes y siempre contaban con otras alternativas por si fallaba alguna autorización. Su máximo interés estaba en conseguir la salida por un día completo, de modo que las estudiantes no solo pudieran acudir a un museo u otro tipo de espacio educativo, sino que tuvieran la posibilidad de pasear y disfrutar de un día fuera de la prisión. Sin embargo, estos esfuerzos también se veían confrontados con la práctica penitenciaria. En aquella primera salida al museo tan solo ocho mujeres de las casi doscientas propuestas por los maestros pasaron la sucesión de filtros: el de los educadores, el de la Junta de Tratamiento⁸ y el de la SGIP.

5. Reflexiones finales: La escuela como espacio de reconexión

En las páginas precedentes he mostrado el modo en el que la práctica penitenciaria se impone a una legislación que favorece la formación escolar en las prisiones, y el modo en que la escuela colisiona con las lógicas de la institución en la que se inserta. Pero en tanto que las instituciones son habitadas por personas, considero que esta colisión me permite presentar lo que Velasco, Díaz de Rada, Cruces, Fernández, Jiménez de Madariaga y Sánchez (2010: 339) denominan «reflexividad en los márgenes»: aquella que se centra en sus *usuarios*, en las mujeres. En este sentido, quiero destacar dos ideas a modo de conclusión: 1) la manera en que esta reflexividad permite repensar la idea de «mutilación del yo», propia de las instituciones totales; y 2) cómo este replanteamiento abre espacios para presentar la escuela de la prisión como un espacio de reconexión.

La escuela como espacio de reconexión conlleva necesariamente replantear «la mutilación del yo», que establece un férreo aislamiento entre las personas internas y el mundo exterior, lo que supone «*un profundo corte que aísla los roles del pasado*» (Goffman, 2001: 27). Asistir a la es-

8. Órgano colegiado existente en todo centro penitenciario, presidido por el director del centro y compuesto por diferentes técnicos y profesionales de la prisión (art. 273 RP/1996).

cuela no solo permitía a las mujeres recrear su rol de estudiantes, sino mantener y recrear vínculos con sus seres queridos, dotando a esta institución de sentidos que escapaban de los fines instrumentales de conseguir un título de enseñanza. Así, paradójicamente, pues la escuela no deja de ser una institución burocrática regida por fijos procedimientos, las aulas se convertían en espacios de refugio, reconexión y de revaloración del yo.

Entre las razones que algunos de los maestros a los que entrevisté esgrimían para fomentar que las mujeres obtuviesen un título de enseñanza obligatoria se encontraba la posibilidad de obtener un puesto laboral cuando salieran de la prisión, pudiendo presentar un título que muchas empresas solicitan. Sin embargo, de las diecisiete mujeres que entrevisté durante mi investigación, ninguna de ellas había tenido que demostrar tener un título para conseguir trabajo. El caso de Olivia es paradigmático; ante mi pregunta de si a lo largo de su vida laboral alguna vez le habían pedido el título de la ESO, esta fue su respuesta:

Bueno, una vez y porque como aprendiz me pedían el título o un justificante de que lo estaba sacando pero al final ni se lo di ni nada así que... Empecé a trabajar con 17 años en la peluquería, luego en [nombre de empresa] de promotora, vendiendo productos, luego de camarera muchísimas veces y en ningún sitio me lo han pedido [...] Yo salía de un trabajo y encadenaba con otro porque además yo me iba, me aburría... (entrevista, abril de 2015).

Según Feito (2015), el incremento de los niveles de desempleo durante la crisis económica provocó la vuelta a los estudios, puesto que hoy en día —coincidiendo con el argumento de los maestros— son pocos los trabajos en los que no se exige el título de la ESO. En su opinión, la amenaza del desempleo se convierte en uno de los motivos principales del retorno al sistema educativo formal. La experiencia de Olivia, sin embargo, concuerda con el argumento de Del Olmo y Mata-Benito (2016) cuando, sin desmentir que durante la época de la crisis se haya incrementado el número de personas que vuelven a estudiar, afirman que la relación es más compleja y hay que explorarla mejor porque: 1) las personas que abandonaron la escuela y que actualmente acuden a CEPA no perciben que un título escolar facilite necesariamente el acceso a más y mejores puestos de trabajo; y 2) la «vuelta a la escuela» se debe a múltiples motivaciones, no siempre relacionadas con el fantasma del desempleo.

En el caso de Olivia, mientras que encontrar trabajo no ocupaba lugar en sus reflexiones, sí lo hacía lo que Suárez-Orozco (1989: 106) denomina «nutrir a los seres queridos» [*to nurture loved ones*], es decir, la reconstrucción de «ser alguien» resarcido el daño infligido a los seres queridos; y su caso no era el único. Así, la escuela permitía a las mujeres

dotar de sentido a su estancia en prisión, sintiendo que hacían algo por y para ellas mismas y para sus familias, encarnadas, la mayoría de las veces, en personas concretas. A Olivia, por ejemplo, asistir al grupo de ayuda contra la drogadicción le parecía importante. Reconocía que le venía muy bien para recuperarse física y mentalmente y dejar de pensar en las drogas, al menos durante su estancia en prisión: «*aquí no me drogo, estoy muy concienciada, pero una vez fuera no sé... Qué quieres que te diga*», me decía cuando hablábamos del tema. Sin embargo, la escuela tenía un significado muy diferente para ella. Obtener el título de secundaria iba mucho más allá de la posibilidad de conseguir un trabajo al salir; la escuela conectaba con una cuestión más profunda, era la oportunidad de redimirse a sí misma demostrando a su familia y especialmente a su hermano que sí podía estudiar y, ante todo, adquiriendo los «conocimientos útiles» para el que consideraba el más útil de los fines, ayudar a su hijo en sus deberes escolares:

Mi hermano me dijo que era tonta, que me iba a arrepentir [...] que tenía que estudiar para ser alguien, pero nada, yo nada de nada [...] Mi familia está muy contenta de que esté aquí en la escuela y yo también, tanto tiempo sin estudiar y estoy aprobando... Mi hermano está muy orgulloso de mí, mucho... Y ahora cuando hablo por teléfono con [nombre de su hijo] le puedo ayudar con algunas cositas de sus tareas, es muy emocionante (entrevista, abril de 2015).

Más allá del refugio emocional que suponía asistir a la escuela, aunque quizá muy relacionado con ello, el CEPA ofrecía a las mujeres un espacio que ya habían habitado en una etapa de su vida anterior y en el que las normas, códigos y reglas ya estaban interiorizados. Las mujeres podían relajarse en un lugar en el que los roles estaban muy definidos y en el que todas sabían qué se esperaba de ellas. Deberes, asistencia, ejercicios, tomar apuntes y debatir, en caso de que el profesor lo permitiera, retrotraía a estas mujeres a un espacio-tiempo conocido, y es que, como me dijeron en diferentes ocasiones Olivia y Sofía: «*esto es como la vuelta al cole*». De este modo, en la escuela y en el marco de su rigidez institucional, las mujeres podían sentirse paradójicamente libres al ubicarse en un espacio conocido y en el que su condición de «presas» quedaba temporalmente suspendida. Además, los vínculos establecidos con los docentes, que pasaban por encima de sus delitos, les permitían establecer unos lazos de confianza que, tal y como señala Ziegler (2011: 266), se convertían en «fuentes de contención emotiva» para las mujeres.

En definitiva, y más allá de todo obstáculo, la escuela en la cárcel se revelaba como un espacio que ofrecía a las mujeres una doble posibilidad: reconectar con la «normalidad» y resignificar su estancia en prisión.

Referencias

- Almeda, E. (2005). Pasado y presente en las cárceles femeninas en España. *Sociológica*, 6: 75-106.
- Almeda, E. (2017). Criminologías feministas, investigación y cárceles de mujeres en España. *Papers*, 102(2): 151-181.
- Añaños, F. (Coord.) (2010). *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Madrid: Síntesis.
- Ballesteros, A. y Almeda, E. (2015). Políticas de igualdad en las cárceles del siglo XXI. Avances, retrocesos y retos en la práctica del encarcelamiento femenino. *Praxis Sociológica*, 19: 161-186.
- Bedmar, M. y Fresneda, D. (2001). Excluidos y recluidos. La educación en la prisión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6: 125-142.
- Crewe, B. (2009). *The Prisoner Society: Power, adaptation and social life in an English prison*. Oxford: Oxford University Press.
- Del Olmo M. y Mata-Benito, P. (2016) 'You Want to Eat Pizza with your Feet on the Table': Dropping Out of School in Spain in the Context of the Financial Crisis. *Urbanities*, 6(2): 70-77.
- Díaz de Rada, A. (2008). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En ¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación. I. Jociles y A. Franzé, Eds. Madrid: Trotta.
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre Estudiantes con experiencia laboral. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2): 351-371
- Frois, C. (2017). *Mulheres condenadas. Históricas de dentro da prisão*. Lisboa: Tinta da China.
- Goffman, E. (1998) [1970]. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2001) [1970]. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goicoechea Gaona, M.A. y Fernández Guerrero, O. (Eds.) (2018). *Género y Educación*. Monográfico de *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 21.
- González Vinuesa, F. (2010). *Legislación penitenciaria básica: comentarios y referencias prácticas*. Madrid: Ediciones GPS.
- Hammersley, M. (2015). Research 'Inside' Viewed from 'Outside': Reflections on Prison Ethnography. En *The Palgrave Handbook of Prison Ethnography*. D.H. Drake, R. Earle y J. Sloan, Eds. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Imaz, E. (2007). Mujeres reclusas, mujeres invisibles. En *Estado de wonderbra: Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*. B. Biglia y C. San Martín, Eds. Barcelona: Virus Editorial.
- Jewkes, Y. (2015). Foreward. En *The Palgrave Handbook of Prison Ethnography*. D.H. Drake, R. Earle y J. Sloan, Eds. Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Juliano, D. (2010). La criminalización de las mujeres. Estigmatización de las estrategias femeninas para no delinquir. En *Las mujeres en las prisiones. La Educación social en contextos de riesgo y conflicto*. F. Añaños, Coord. Barcelona: Gedisa.
- Martos-García, D. y Devís-Devís, J. (2015). Un día cualquiera en la cárcel: la etnografía-ficción como representación de una investigación. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 10(3): 355-376.
- Moore, L. y Scraton, P. (2014). *The Incarceration of Women. Punishing Bodies, Breaking Spirits*. London: Berghahn.
- Orland, L. (1975). *Prisons: Houses of Darkness*. New York: The Free Press.
- Sáez, J. (2010). ¿Existe una educación específica para las mujeres en las prisiones? Algunas reflexiones desde la lógica profesional. En *Las mujeres en las prisiones. La Educación social en contextos de riesgo y conflicto*. F. Añaños, Coord. Barcelona: Gedisa.
- Sloan, J. y Wright, S. (2015). Going on Green: Reflections on the Challenges of 'Getting In, Getting On, and Getting Out' for Doctoral Prisons Researches. En *The Palgrave Handbook of Prison Ethnography*. D.H. Drake, R. Earle y J. Sloan, Eds. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Suarez-Orozco, M. (1989). Psychosocial Aspects of Achievement Motivation among Recent Hispanic Immigrants. En *What do Anthropologists Have to Say about Dropouts?* H. Trueba, L. Spindler y G. Spindler, Eds. Bristol: The Falmer Press.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1): 143-158.
- Velasco, H.; Díaz de Rada, A.; Cruces, F.; Fernández, R.; Jiménez de Madariaga, C. y Sánchez, R. (2010). *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Ramón Areces.
- Vila E. y Marín V. (Eds.) (2013). La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas. *Revista Educación*, 360.
- Wener, R. (2012). *The Environmental Psychology of Prisons and Jails*. New York: Cambridge University Press.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. G. Tiramonti, Ed. Buenos Aires: Homo Sapiens; FLACSO.