



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

**Rectora:** Arq. Ruth Fische

**Vicedirector:** Lic. Christian Kreber

**Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales:** Lic. Beatriz Labrit

**Directora Lic. en Psicopedagogía:** Lic. Laura Waisman

**Tutor:** Lic. Marité Sarthe

**Asesores Metodológicos:** Dr. Edgardo Etchezahar – Mg. Talía Gómez Yepes

**Tesista:** Sosa, María Florencia

**N.º de Legajo:** 24.845

**Título: Niños y adolescentes con padres o madres en cumplimiento de penas privativas de libertad: un estudio exploratorio en la localidad de Olavarría sobre los efectos psicosociales y sus incidencias en la escolarización.**

**Lugar:** Ciudad Autónoma de Buenos Aires

**Fecha de entrega:** 15/04/2021

## Índice

Resumen	
Introducción.....	4
1. Marco teórico.....	6
1.1. Libertad. Breve reseña histórica y conceptualización .....	5
1.2. Privación de la libertad.....	9
1.3. La familia como sistema.....	12
1.4. Niños, niñas y adolescentes con adultos referentes privados de la libertad.....	14
1.5. La situación de derechos.....	15
1.6. Hacia una nueva conceptualización de infancia y adolescencia.....	18
1.7. La niñez y la adolescencia como categorías pedagógicas en Argentina.....	20
1.8. Vulnerabilidad y aprendizaje escolar.....	21
1.9. La estigmatización.....	22
1.10. Estigmatización y fracaso escolar.....	26
2. Antecedentes.....	28
3. Planteo del Problema.....	36
4. Objetivos.....	38
5. Método.....	38
5.1. Diseño.....	38
5.2. Participantes.....	39
5.3. Técnicas de recolección de datos.....	39
5.4. Procedimiento.....	39
6. Resultados.....	40
7. Discusión .....	48
8. Conclusiones.....	51
Referencias.....	54
Anexo.....	62

## **Resumen:**

El objetivo de este estudio exploratorio consistió en realizar una primera aproximación a las vicisitudes por las cuales atraviesan los niños y adolescentes con padres privados de la libertad en cumplimiento de penas punitivas, para conocer los efectos psicosociales que pueden devenir como consecuencia de esta problemática, así como también conocer de qué forma éstos repercuten en el proceso de enseñanza- aprendizaje. La investigación contó con una muestra total de 16 participantes y fue llevada a cabo en la localidad de Olavarría, utilizando como técnicas de recolección de datos entrevistas semiestructuradas con personal del servicio penitenciario, niños y adolescentes con al menos uno de sus padres en cumplimiento de penas punitivas de libertad en el Servicio Penitenciario Bonaerense. Del mismo modo, se realizaron entrevistas con las madres de estos niños y docentes de diferentes niveles del sistema educativo para conocer cómo es abordada la problemática desde las instituciones escolares. El trabajo adoptó como diseño metodológico la Teoría Fundamentada. En los casos analizados, es común que se produzcan distintas reestructuraciones familiares, se agraven los problemas económicos, y surjan situaciones de vulnerabilidad y estigmatización. A su vez, en lo que concierne al ámbito educativo, adquiere una relevancia crucial el establecimiento de vínculo docente-alumno, cobrando éste un rol primordial a la hora de acompañarlo en las trayectorias escolares.

**Palabras clave:** hijos de personas privadas de la libertad, efectos psicosociales, escolarización.

## **Abstract**

The objective of this exploratory investigation is to scrutinize the vicissitudes that children and teenagers suffer with parents deprived of liberty. It also aims to understand the psychosocial effects that surge as a consequence of this problematic. What's more, this study seeks to know how the situation affects the learning process. The research took place in Olavarria city collecting data from semi structured interviews. This were directed to penitentiary personnel, children and teenagers whose parents are convicted serving punitive sentence. Whether they are in the Servicio Penitenciario Bonaerense. The mothers of these children and their teachers from different levels of the educative system were also interviewed in order to understand how the problematic is approached. The investigation used the fundamented theory as a methodology design. The results show that in every particular case there is a familiar restructuring and their economy is struck. They also suffer stigmatization and vulnerability. The bond between the teacher and their student has a crucial relevance in the development of the children's school trayectory.

**Keywords:** children of parents prived of liberty, psychosocial effects, education.

## Introducción

A raíz del incremento sin precedentes de la población carcelaria en los últimos tiempos en América Latina, y principalmente en Argentina (Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena, 2018), muchos niños y adolescentes tienen a sus padres alojados en los servicios penitenciarios a lo largo y a lo ancho del país. La detención de un familiar pone en marcha una serie de reestructuraciones que modifican la vida de toda la familia, pero principalmente la de los niños y adolescentes, produciendo un proceso de prisionalización secundaria. Si bien, esto es una problemática que data de largos años, la mayoría de las investigaciones tienen una mirada adultocéntrica, dedicando especial énfasis en los avatares y las vicisitudes que estructuran la vida al interior de las cárceles, en desmedro de las implicancias y repercusiones que el Sistema Penitenciario y sus lógicas generan en los familiares de detenidos. Por lo tanto, este trabajo pretendió abordar las incidencias y los efectos que la privación de la libertad de los adultos referentes produce en niños y adolescentes, haciendo especial hincapié en los impactos en sus trayectorias escolares.

Desde el campo de la psicopedagogía, cuando concebimos al sujeto que aprende, lo hacemos desde una mirada integral, es decir, como un sujeto indiscernible de sus dimensiones bio-psico-sociales (Fernández A., 2003). En este sentido, el sujeto en situación de aprendizaje implica una realidad compleja, donde se produce un entramado singular de aspectos sociales, culturales, cognitivos, afectivos, económicos y políticos, que configuran las aristas particulares implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se manifiesta como imperiosa la necesidad de realizar un análisis desde nuestro campo que posibilite una comprensión más empática de las condiciones sociales de nuestra región, apelando a una mirada crítica, en tanto profesionales con incumbencias en el campo de la educación y la salud, sobre las políticas públicas que trastocan a la infancia y a la educación de nuestros tiempos.

Laino (2012) sostiene al respecto la necesidad de una psicopedagogía situada en Latinoamérica, que contribuya en la resolución de problemáticas propias de la región y de las condiciones epocales, es decir una psicopedagogía emancipadora que responda a las demandas regionales, produciendo marcos teóricos y epistemológicos contextualizados que propicien el análisis crítico en nuestro campo. Las comunidades de nuestra región están signadas por una complejidad de realidades que nos demandan una reflexión lúcida que, en simultaneidad, nos interpelan y exigen intervenciones superadoras fundadas en una concepción de aprendizaje contextualizado que viabilice una verdadera transformación social. Por tales motivos, se dio

inicio a una investigación en la localidad de Olavarría, a fin de realizar una primera aproximación a la vida de los niños con padres privados de la libertad que transitan su escolaridad obligatoria en instituciones locales.

Olavarría se encuentra ubicada en el centro sudeste de la provincia de Buenos Aires, la población total del partido es de 111.708 habitantes según los datos censales del INDEC (2010). Sierra Chica, es una de las 12 localidades que está bajo su jurisdicción, y en este pequeño poblado de aproximadamente 4800 residentes, se encuentran ubicadas: la Unidad Penitenciaria Bonaerense N.º 2, de máxima seguridad; la Unidad N.º 38, de régimen semiabierto y la Unidad N.º 27 de régimen abierto. Según los datos recabados por la Comisión Provincial por la Memoria (2019) la sobrepoblación en el complejo de Sierra Chica supera el 130%, situación que se vio acrecentada luego de la asunción a la gobernación de Eugenia Vidal en la provincia de Buenos Aires y de Mauricio Macri en el Ejecutivo Nacional, cuyas políticas en materia de seguridad impulsaron el cumplimiento efectivo de penas y endurecieron el tratamiento de los problemas de seguridad; lo que trajo aparejado un aumento récord de la población carcelaria.

Según los datos recabados en las entrevistas, los niños y adolescentes con padres privados de la libertad presentan trayectorias escolares signadas por bajos desempeños académicos, debido a constantes cambios de escuela, repitencias, abandono, dificultando así la construcción de saberes sistematizados y el acceso a bienes culturales. En sumatoria, los docentes visualizan dificultades atencionales, desinterés y un desenganche con las actividades escolares, que devienen en condiciones de fracaso escolar.

La investigación devela un conjunto de condiciones económicas, sociales y culturales que trastocan las infancias y adolescencias de nuestro país, y repercuten en los aprendizajes de los mismos, generando en muchos casos, situaciones de vulnerabilidad educativa, motivo por el cual, el vínculo docente alumno cobra especial relevancia.

## 1. Marco teórico

### 1.1. Libertad. Breve reseña histórica y conceptualización

El significado de la libertad y sus alcances, tienen un ligamen al mundo jurídico, pero estos no comienzan ni terminan en él. Si bien la libertad es un principio jurídico, sus fundamentos emergen de cuestiones filosóficas, económicas, políticas y sociológicas (Carbonell, 2008). Por tales motivos, es pertinente considerar que este concepto ha sido entendido de diversos modos a lo largo de la historia y del pensamiento.

En la Edad Antigua, según Constant (1819), la libertad consistía en ejercer colectivamente la soberanía, en deliberar sobre la guerra o la paz, en llevar a cabo alianzas con extranjeros, votar leyes, es decir, participar de la vida pública. Ayala (1944) manifiesta que la libertad en la antigüedad admitía el sometimiento del individuo a la autoridad en su conjunto; el hombre antiguo estaba sumergido por entero en la comunidad política y en su ámbito tenían lugar y satisfacción todas las direcciones del espíritu, iniciadas y agotadas en *la polis*, que lo envolvían totalitariamente desdibujando la distinción entre vida pública y privada. Según este autor, la libertad en el mundo antiguo estaba restringida a una minoría que dominaba sobre una muchedumbre de esclavos, quienes no eran considerados sujetos de derechos, y quedaban excluidos de todo privilegio. Para Aristóteles (384 -322 a. C) la idea de libertad estaba vinculada a la esencia misma del ser humano, a su capacidad para decidir de manera racional frente al amplio abanico de posibilidades, incluyendo su facultad de obrar según la decisión que éste haya tomado. Si bien, en sus obras no estableció una definición concreta sobre la libertad, a partir de su conceptualización sobre *zoon politikon* (animal político), plantea que el hombre es político por naturaleza, y en tanto, debe ser libre, sin estar sometido a la potestad de otro. En este sentido, la idea de libertad aristotélica, al igual que la concepción romana, es restringida, ya que se limita al hombre que no es esclavo o está cautivo (González, 2012).

Durante la época escolástica medieval, varios autores vinculados al cristianismo retomaron las ideas sobre la libertad desarrolladas en la época grecorromana, debatiendo sobre la compatibilidad entre la denominada predestinación divina y la libertad humana. Al proclamarse que la naturaleza del hombre había sido corrompida por el pecado original, se insistió en la gracia y el problema, de si la misma suprime o no el ser libre (Ferrater, 1982). Tal como afirma Vallmajó (2006), en sus postulados el cristianismo establece como finalidad del hombre alcanzar la beatitud, concibiendo a esta como recompensa por haber actuado conforme a la gracia de Dios, en contraposición a los castigos del más allá vinculados al pecado original.

Para este autor, tanto una como otra exigían que el hombre sea responsable de su actuación; pero los pensadores de la época medieval no pudieron responder a esta paradoja entre la predestinación divina y la libertad hasta que San Agustín abordó la temática.

Agustín de Hipona (354-430 d. C) fue pionero en reflexionar sobre la relación entre libre albedrío, voluntad, razón y libertad. Entendía a la libertad como un medio “para” alcanzar el fin propio del hombre: el Bien Supremo (Dios). Para este pensador, el hombre logra abstraer el conocimiento material que lo trasciende y lo distingue de su yo por medio de la razón; gracias a esto, la voluntad hace uso de la libertad que le permitirá, luego, elegir lo que más le conviene y así alcanzar su fin último; que es su bien (Alonso, 2009.) En concatenación, distingue dos niveles de libertad: por un lado, el *libre albedrío*, entendido como la capacidad de elección, y la voluntad natural del hombre tendiente a buscar su bien, pero que, a consecuencia de su naturaleza corrompida por pecado original, esta capacidad es debilitada y a menudo puede tender hacia el mal (Vallmajó, 2006). Por otro, diferencia la máxima libertad o *Libertas*, como el ejercicio de una verdadera libertad concerniente al sumo bien, que no es otra cosa que la emancipación de la tendencia de naturaleza humana por el pecado a través de la gracia de Cristo (Alonso, 2009.). La enseñanza de San Agustín plantea que, para que el hombre goce del mayor grado de libertad (*libertas*), debe tener el dominio de sus propios actos, y que, además, estos deben estar orientados al fin propio. En este sentido, no es libre el que quiere cualquier cosa, sino quien quiere lo que es su bien; quien orienta su voluntad a un fin ajeno es esclavo, porque sirve a cosas inferiores. De este modo, la presciencia de Dios no implica la determinación de los actos voluntarios del hombre a tal suerte que los convierte en involuntarios (Ferrater, 1982).

Hacia el año 1215, en Inglaterra, un grupo de barones eclesiásticos y laicos se levantaron contra el rey Juan I para obligarlo a respetar sus derechos y privilegios, a raíz de su desafortunado y arbitrario gobierno. El rey Juan Sin Tierra, se vio forzado por sus barones a firmar un documento reconocido históricamente como la Carta Magna. Este documento constituyó uno de los antecedentes más importantes del constitucionalismo, y contiene principios básicos del derecho público y privado (Evangelista, 2017). La carta, propició un documento legal que garantizaba, entre otras cosas, la separación entre el Estado y la iglesia, la restricción de tributos y otros pagos feudales a la corona, el derecho a la propiedad y la libre transmisión de las riquezas, así como también la protección ante detenciones ilegales. Si bien fue la primera vez en que la autoridad real se encontraba sujeta a la ley oficialmente, y no por encima de ella, la Carta Magna garantizaba a todo hombre libre ciertos derechos protegidos contra el abuso del poder real. En este sentido, cabe mencionar, que por aquella época sólo eran

considerados hombres libres (*Freeman*) los barones, en tanto la carta no es más que un convenio de una aristocracia feudal con el rey (Evangelista, 2017). A posteriori, estas ideas fueron divulgadas e influyeron en una multiplicidad de pensadores y acontecimientos históricos, convirtiéndose en un texto fundacional de las libertades individuales, sentando las bases para el surgimiento de ideas que llevaron a producir la Gloriosa Revolución en Inglaterra, la Declaración de Derechos del Hombre y la Constitución de los Estados Unidos (Pérez, 2016).

Tal como esboza Ayala (1944), otro de los hitos más importantes en el camino hacia la concepción moderna de libertad y las garantías individuales surgió en el año 1772, en Boston, cuando los ciudadanos reunidos votaron una Declaración de Derechos afirmando las condiciones libres de su comunidad, reclamando como hombres los derechos de libertad y propiedad y los derechos consignados en la Magna Carta y en el Bill of Rights de 1639, bajo invocación de Locke. Posteriormente, con la Revolución Francesa, la Asamblea Nacional constituyente en el año 1789 proclamó Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, donde por primera vez, los derechos se extienden a todos los hombres en general, al establecer que los hombres nacen libres e iguales en derechos. Esta declaración afirma que los derechos naturales de cada hombre solo encuentran su límite en el goce de estos mismos derechos en otros miembros de la sociedad. De este modo, los derechos a la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión, fueron caracterizados como naturales, inalienables y sagrados, estableciendo, además, que ningún hombre podía ser acusado o detenido de manera ilegítima. Según Ayala (1944), estos principios formaron parte de los textos constitucionales de Francia, que luego fueron adoptados por los Estados con régimen constitucionalista que, apoyados en los principios políticos de Rousseau y su contrato social, generaron un nuevo tipo de Estado: el Estado de Derecho. Este nuevo Estado, encontró su aplicación en todos los países civilizados durante el siglo XIX, dándole origen a la sistematización de las libertades individuales en el derecho positivo, entre las que se destacan: la libertad personal, la libertad de conciencia y de cultos, la libertad de pensamiento, de discurso y de prensa, el derecho a la propiedad privada e inviolabilidad del domicilio.

A raíz de los hechos históricos mencionados, Constant (1819) define a la libertad de los modernos como el derecho de cada hombre a no estar sometido más a que a las leyes; a no poder ser arrestado ni maltratado a causa de una voluntad arbitraria, afirmando que la libertad implica el derecho a cada uno pueda expresar su opinión, elegir su profesión y ejercerla, disponer de su propiedad, moverse libremente sin pedir permiso, reunirse con otras personas, sea para profesar un culto o simplemente por capricho. En este sentido, para Constant (1819), la libertad de los

modernos, a diferencia de los antiguos, no sólo implica el ejercicio de libertades públicas, sino también privadas.

Luego de la Segunda Guerra Mundial y de la creación de las Naciones Unidas (ONU), la comunidad internacional se comprometió a evitar las atrocidades sucedidas en aquel conflicto bélico, realzando la dignidad y el valor de la persona humana, es por ello que el 10 de diciembre de 1948, firmaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, sf.) En ella, los estados parte, reconocen la universalidad de los derechos, sin distinción de raza, color, sexo, religión, opinión, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, y establecen que toda persona tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad. Asimismo, prohíben la esclavitud y la trata de esclavos, el sometimiento a torturas o tratos inhumanos y las detenciones arbitrarias. Reconocen el derecho de toda persona acusada de delito a la presunción de inocencia, el derecho a la libre circulación, a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, a libertad de opinión y de expresión, derecho a la libertad de reunión y de asociación, derecho a la participación política y a la educación (ONU, 1948).

Como se ha mencionado, la libertad es un derecho fundamental que compone uno de los pilares sobre los que se asienta la convivencia humana; como derecho ampara las situaciones de hecho que se traducen en movimientos físicos de las personas y que les permiten organizar su vida individual o social conforme a sus libres elecciones y convicciones. Empero, cabe mencionar que este derecho no es absoluto, ya que el Estado puede privar a una persona de su libertad bajo determinadas circunstancias, con estricta sujeción a la ley y respetando las garantías que encarnan los límites infranqueables al ejercicio de la autoridad por parte del poder público (Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires, sf.).

## **1.2. Privación de la libertad**

Según la Organización de los Estados Americanos (OEA) (2008) se entiende por privación de libertad a toda forma de detención, encarcelamiento, custodia o institucionalización de una persona, que, ordenada jurisdiccional o administrativamente por una autoridad, no le permite disponer de su libertad ambulatoria. Para este organismo, la persona puede estar privada de su libertad tanto en establecimientos públicos como privados; con fines asistenciales - como en el caso de asistencia humanitaria, tratamientos o protección- o sancionatorios, en cumplimiento de penas punitivas.

Los orígenes de la privación de libertad con fines sancionatorios son relativamente cercanos. Hacia mediados del siglo XVIII se da lugar a la consolidación de la pena privativa de libertad en su sentido actual, pero hasta ese momento la pena de prisión cumplía sólo una función de medio y no de fin (Ilari, sf). En la antigüedad, la privación de la libertad no era utilizada como medida punitiva per se, en tanto la única forma de represión de las conductas socialmente reprochables se daba por medio de la venganza, basada en acuerdos informales que emanaban de los particulares implicados; es decir, la venganza era regulada por el ofendido o su entorno familiar, según sus propios parámetros de justicia y carente de todo control. Posteriormente, el derecho a castigar fue conferido al jefe del grupo social, quien intervenía como tercero en la resolución de conflictos, y asumía la potestad de controlar el acto de vengar garantizando que el castigo fuera equivalente al daño ocasionado, dando lugar a la Ley Talión que respondiendo al principio “ojo por ojo, diente por diente” puso fin a la venganza ilimitada. En esta época, se conoció la privación de la libertad como medida de custodia aplicable al autor de conductas sancionables, no como un instrumento de venganza sino como recurso para asegurar que el acusado no se escape y sea sancionado (Enríquez, 2013).

La pena privativa de libertad, tiene sus orígenes en Londres, en 1555, en las primeras casas de corrección denominadas *House of Correction*, donde se albergaban a autores de delitos menores, vagabundos, alcohólicos, indigentes y ociosos (Ilari, sf). Durante el siglo XVI, las transformaciones económicas y sociales que dieron lugar a la transición de las sociedades agrarias a las industrializadas, sumadas a los descubrimientos geográficos, las epidemias mortales, las guerras, los desastres naturales y las hambrunas, hicieron que el incipiente capitalismo no contara con el volumen de mano de obra para desarrollar su modo de producción. De este modo, condenar a los delincuentes con la pena de muerte o inhabilitarlos para tareas productivas por medio de la mutilación, la tortura o los azotes, se tornó contraproducente, en tanto, resultaba más productivo recluirllos en las casas de corrección, adiestrarlos para el trabajo, adaptarlos a la disciplina de la fábrica y explotarles así su mano de obra (Gómez, 2006; Enríquez, 2013). Tal como afirma Ilari (sf), a partir de la Ilustración, el sistema penal propugna el reemplazo humanitario de las penas corporales por la prisionización del delincuente, erigiendo los sistemas punitivos liberales del siglo XIX sobre la base de la pena privativa de libertad, ya que- como se menciona en el apartado anterior- la libertad como bien individual cobra importancia en los tiempos modernos, convirtiéndose en el emblema de los derechos individuales.

En nuestro país, el Código Penal es el plexo normativo que encuadra y determina las penas que los tribunales pueden imponer a cada sujeto que haya cometido un hecho ilícito. En su artículo nº5, estipula cuatro penas: prisión, reclusión, multa e inhabilitación, siendo las dos primeras penas privativas de libertad. Terragni (s.f) define a la pena como la afección de un bien jurídico del condenado. Por lo tanto, según este autor, en las penas de prisión y reclusión el bien jurídico restringido es la libertad ambulatoria, que, gracias a los avances en materia penal y jurídica, no implican una cuestión de movimientos corporales -las cuales implicarían un tormento y resultarían inconstitucionales- sino que limita la libre circulación sin restringir los derechos de tarto humano; dignidad; libertad de expresión, de conciencia y de religión; acceso a la salud, la educación y el trabajo.

Con respecto a la pena, nuestra Constitución Nacional (1994), establece en su artículo N. °18 que: “ningún habitante de la Nación puede ser penado sin juicio previo fundado en ley anterior al hecho del proceso, ni juzgado por comisiones especiales, o sacado de los jueces designados por la ley antes del hecho de la causa”. En este sentido Bonanno (2008) afirma que, si bien el principio de inocencia resulta incompatible con la privación de la libertad ambulatoria previo a una sentencia condenatoria firme, en nuestro país, el encarcelamiento preventivo se ha consagrado como medida cautelar por excelencia, y la libertad ambulatoria de los procesados sólo se concede en casos excepcionales. Por su parte Zaffaroni et al. (2007) sostienen que la pena privativa de libertad se puede aplicar anticipadamente, para evitar que el procesado se fugue y no se lo pueda condenar, motivo por el cual, la mayoría de las cárceles argentinas están colmadas de personas que están “presos por las dudas”. Según el último informe relevado por el Sistema Nacional de Estadísticas de Ejecución de la Pena (SNEEP) (2019), el 56% de la población carcelaria posee una sentencia firme, mientras que el 39,99% se encuentra con prisión preventiva. A su vez, este informe expresa que los principales delitos imputados a las personas privadas de libertad en nuestro país fueron robos o tentativas de robos (34%), infracción a la ley de estupefacientes (15%), violaciones o abuso sexual (12%) y homicidios dolosos (11%).

Cuando una persona ingresa a una unidad penitenciaria, se sumerge a condiciones de vida totalmente diferentes a la de la sociedad libre, donde priman las características estructurales de la institución siendo el orden interno regulador de la vida (Zaffaroni et al., 2007). En este sentido, la persona privada de la libertad se enfrenta a una serie de hábitos y costumbres propias de la institución penitenciaria, debiendo asumir un rol inferior y degradado, un código de conductas con normas formales e informales que organizan la convivencia, nuevos hábitos para

comer, dormir o bañarse, y en mayor o menor medida, la utilización de un léxico y/o símbolos propios del ambiente carcelario (Crespo, 2017).

Desde la criminología, existen varios paradigmas que abordan la adaptación de las personas a la vida carcelaria (Romero, 2019). Uno de los principales fue el propuesto por Clemmer que, en 1958, definió a la *prisonalización* como la internalización de la subcultura carcelaria por parte de los internos, que no solo supone la aceptación de las normas y jerarquías de la institución y entre los internos, sino que además genera alteraciones en el comportamiento de los mismos que, luego, dificultan la reinserción y repercuten notoriamente en la exclusión social. Para este autor los niveles más bajos de prisonalización están vinculados a una corta estadía en la cárcel, relaciones sociales positivas previas al encarcelamiento, el sostenimiento de estos vínculos a posteriori, y la no aceptación de códigos de conducta que impliquen un desafío a las autoridades y la no integración de grupo de internos con un fuerte carácter delictivo. Mientras que los niveles más altos, tienen un ligamen con sentencias prolongadas -que enraízan la cultura carcelaria-, una personalidad inestable, relaciones sociales negativas dentro y fuera de la cárcel, la participación en grupos primarios con fuerte carácter delictivo, rechazo a la autoridad y violencia (Crespo, 2017; Romero, 2020; Echeverri, 2010).

Echeverri (2010), Crespo (2017), Ruiz (2007), Romero (2019), Moreno (2018) y Altamirano (2013) desarrollaron investigaciones sobre los efectos psicosociales implicados en este proceso de prisonalización, entre los cuales se destacan: bajos niveles de autoestima; conductas regresivas vinculadas a la falta de control y a la imposibilidad de decidir sobre circunstancias personales, familiares y sociales; grandes montos de ansiedad, estados de tensión e hipervigilancia que interfieren en las capacidades para establecer relaciones interpersonales; consumo problemático de sustancias, despersonalización, y pérdida de vínculos familiares. Para Neto (2009), las consecuencias de la privación de la libertad no se agotan en la persona que está cumpliendo la pena, sino que, en muchas ocasiones, las causas dañinas son transferidas a terceros, haciendo que la estigmatización o el etiquetamiento del interno se vincule a los propios familiares, erigiendo consecuencias indeseables que jamás serán resarcidas.

### **1.3. La familia como sistema**

El enfoque sistémico tiene sus orígenes en la teoría general de los sistemas, propuesta por Von Bertalanffy, quien comprende a los mismos como un conjunto de elementos en constante integración dialéctica, en el que a cada unidad le corresponde una función particular con respecto al todo (Acevedo y Vidal, 2019). Por su parte, Kerman et al. (2007) aluden a este

enfoque y definen a la familia como un sistema debido a que sus integrantes no son personas aisladas, sino que interactúan entre sí ejerciendo mutua influencia, de modo tal que la variación en uno de ellos produce modificaciones en el resto. Desde esta concepción, los sistemas vivientes son sistemas abiertos, abiertos hacia el mundo interno de los individuos que conforman el sistema familiar y desde el cual intercambian vivencias e información; y abiertos hacia el sistema social que le impone normas y valores. En consecuencia, para estos autores, el análisis de una familia no debe realizarse a partir de la suma de análisis individuales o aislados de sus miembros por separado, ya que entre ellos existen patrones interaccionales que les dan dinamismo y que trascienden a los individuos.

En este sentido Kerman et al. (2007) sostienen que las familias poseen propiedades análogas a las que se describen en el resto de los sistemas. En primera instancia, pensar a la familia como sistema implica concebirla como una organización interdependiente donde las conductas y las expresiones de cada uno de los miembros repercuten sobre el resto, dando lugar a la primera propiedad denominada *totalidad*. En segundo lugar, el principio de *no sumatividad* establece que esta totalidad trasciende la sumativa de los elementos que la componen, por lo cual, a la hora de analizar a la familia se deberán tener en cuenta las interacciones que exceden las cualidades individuales de sus miembros. Por otro lado, los sistemas sociales son circulares y esta *circularidad* evidencia la existencia de mecanismos de retroalimentación, tanto positiva como negativa. La retroalimentación positiva se caracteriza por la modificación del sistema como respuesta a acciones que generan alguna desviación de un valor normal o provocan una alteración del mismo. Por otra parte, la retroalimentación negativa, está signada por la homeostasis, de modo tal que los sistemas tienden al mantenimiento de una situación estática y a su potenciación progresiva. Según Acevedo y Vidal (2019) en esta concepción, toda familia debe caracterizarse por cierto grado de retroalimentación negativa, posibilitando la coexistencia de elementos de cambio, es decir, una familia sana deberá tener la capacidad de alternar etapas de equilibrio (homeostasis) y etapas de transformación (aprendizaje y cambio) según sus necesidades evolutivas.

Por último, cabe mencionar otro de los principios que caracteriza la estabilidad de los sistemas abiertos denominado equifinalidad, el cual plantea que lo concluyente es la naturaleza de la organización. Los resultados no están determinados por las condiciones iniciales ni por el proceso, por lo que semejantes condiciones iniciales pueden llevar a distintos resultados, así como diferentes condiciones iniciales a un mismo resultado. En este sentido, el estudio de su organización es la metodología más adecuada (Kerman et al., 2007).

Por su parte, Bronfenbrenner (1987) en su modelo ecológico plantea que las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que hombres y las familias se desarrollan, se ven afectados por las relaciones bidireccionales que se establecen entre estos, y por contextos más grandes en los que están incluidos. Este autor, describe al *ambiente ecológico* como una disposición seriada de sistemas concéntricos, en la que cada uno está contenido en el siguiente. Distingue cuatro niveles que cuentan con una dinámica y un tempo particular, a la vez que se afectan mutuamente: microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas, los cuales están interconectados entre sí caracterizando el contexto en el que las personas se hallan insertas. El primer nivel, denominado *microsistema* corresponde a un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales con características físicas y materiales particulares; es el entorno inmediato del individuo comprendido por la familia, la escuela, el barrio. El *mesosistema* comprende las relaciones entre los microsistemas donde la persona participa activamente, por ejemplo, la relación entre la familia y la escuela, las relaciones con otras familias y amigos de los hijos. El *exosistema* esta conformado por todas aquellas estructuras formales e informales que afectan en el microsistema e influyen en la vida diaria; como, por ejemplo, los centros de poder donde se toman decisiones educativas, sociolaborales o sanitarias. Por último, el *macrosistema* es el nivel donde se sitúan los factores ideológicos, los valores, las creencias e hitos históricos producidos en la comunidad que tienen injerencia en otros sistemas.

#### **1.4. Niños, niñas y adolescentes con adultos referentes privados de la libertad**

La bibliografía consultada pone en evidencia la nula información oficial por parte de los Estados que permita dar cuenta de cuántos son los niños y adolescentes con padres encarcelados. A raíz de esto Giacomello (2019), realizó una estimación de la cantidad concluyendo que, en la región comprendida por los países de América Latina y el Caribe, existen entre 1.710.980 y 2.307.048 de menores con padres privados de su libertad, y que más de una cuarta parte tiene a uno de sus padres detenido por ilícitos relacionados con la comercialización y el tráfico de drogas, es decir entre 359.305 y 484.480 niños. Cadoni et al. (2019) estiman que, en Argentina, alrededor de 146.000 niños y adolescentes tienen al menos uno de sus padres alojado en los servicios penitenciarios.

Una investigación reciente realizada por la Procuración Penitenciaria de la Nación (2019) evidencia que la mayoría de las personas detenidas pertenecen a los sectores sociales más postergados, y que, a raíz de la detención, esta situación profundiza la vulnerabilidad social de los hogares, debido a que en el 62% de los casos la persona privada de la libertad constituía el principal ingreso económico. En esta línea Ferreccerio (2017), Cadoni et al. (2019) y Giacomello

(2019) coinciden al afirmar que la detención de un familiar produce un impacto significativo en las condiciones de vida de los niños, no sólo exacerbando la inseguridad alimentaria o la insatisfacción de necesidades básicas, sino que, adicionalmente, se dificulta el pleno ejercicio de los derechos del niño y adolescente, como gozar de buena salud, acceder a la educación o llevar una vida plena. Por otro lado, esta situación origina reorganizaciones en las dinámicas familiares, haciendo que, en muchos casos, se produzca el desmembramiento del núcleo familiar, motivo por el cual los niños comienzan a convivir con familiares cercanos, separados de sus hermanos, en hogares o instituciones estatales (Cadoni et al. 2019; Giacomello, 2019).

Según los datos oficiales de la Procuración Penitenciaria de la Nación (2019) el 84 % de los varones privados de la libertad manifiesta que sus hijos se encuentran a cargo de sus madres, mientras que el 19% de las detenidas indicó que los niños están al cuidado de sus padres. Por otro lado, es muy frecuente que los niños y adolescentes comiencen a ocuparse del cuidado de sus hermanos menores o a colaborar en la economía del hogar, lo cual se ve reflejado en los propios relatos de los niños donde explicitan que esto los hizo “crecer de golpe”, y que como consecuencia debieron abandonar sus actividades cotidianas, incluida la escuela (Procuración Penitenciaria de la Nación, 2019).

Ferreccerio (2017) señala que las investigaciones que abordan la privación de la libertad de adultos referentes, en su mayoría, reproducen el estigma social que recae sobre estos niños, al aseverar que, debido a los traumas, los espacios familiares desestructurados y las rupturas que caracterizan las experiencias de estas familias a la sombra de la prisión, se constituyen como grupos de riesgo. Según la autora, en la literatura disponible sobre esta temática, subyace una ideología de defensa social, en pos de salvaguardar el orden social previniendo conductas disruptivas y la continuidad generacional del delito; por lo tanto, formula, que los estudios en esta materia deben tomar en cuenta las necesidades de los mismos para la posterior formulación de políticas públicas y sociales que garanticen el pleno ejercicio de sus derechos.

### **1.5. La situación de derechos**

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) del año 1989, reconoce a los niños y adolescentes como sujetos de derechos y establece que los Estados Parte deberán garantizar la protección y los cuidados necesarios para el bienestar de los mismos, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres o responsables ante la ley, y llevando adelante los procesos legislativos y administrativos adecuados a tal efecto. La CDN instituye una nueva forma de ver al niño corrompiendo con las concepciones tradicionales que entendían a la niñez dependiente

de los adultos e incapaz frente al derecho. A partir de los principios rectores de este tratado, la infancia en general ha pasado de la dependencia absoluta de sus padres quienes decidían por el supuesto bien del niño, a una independencia progresiva sustentada en su mayor autonomía conforme a su edad, a su grado de madurez y teniendo en consideración sus propias elecciones de vida. De este modo, los niños, niñas y adolescentes se transforman en sujetos activos de sus derechos (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

En nuestro país la CDN fue sancionada en septiembre de 1990 por medio de la Ley N.º 23.849 y adquirió jerarquía constitucional en el año 1994 (art. 75, inc. 22). Entre los principios de la CDN se destacan el principio de interés superior (art. 3º), el de no discriminación (art. 2º), el de efectividad (art. 4º) y el de autonomía y participación (arts. 5º y 12). Estos principios son proposiciones que describen derechos: igualdad, protección efectiva, autonomía, libertad de expresión, cuyo cumplimiento es exigencia de la justicia.

En el año 2005, Argentina avanzó en la creación de jurisprudencia e institucionalidad en relación con los derechos de los niños y promulgó la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N.º 26.061), que en su art. 3 define al interés superior del niño, niña o adolescente como “la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley”. Este artículo, a su vez, proclama el respeto a su condición de sujetos de derechos, a ser escuchados y que sus opiniones sean tomadas en cuenta; el respeto al pleno desarrollo personal dentro de su medio familiar, social o cultural; el respeto a su edad, grado de madurez y demás condiciones personales; el equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común.

En cuanto a las personas privadas de la libertad, la Ley de Ejecución Penal, Ley N.º 24.660, manifiesta que la reclusión solo debe implicar la pérdida de la libertad ambulatoria, sin obstruir el goce de otros derechos. En este sentido, los internos tienen derecho a acceder a espacios de detención saludables, con acceso a salud, al trabajo, la educación, y a actividades culturales. Por otro lado, la ley establece que el cumplimiento de la pena privativa de libertad no debe trascender o extenderse a otras personas del entorno del detenido. Con respecto a los vínculos familiares, se promueve y fomenta el sostenimiento de los mismos por medio del uso de correspondencia, llamadas telefónicas, visitas carcelarias, salidas extramuros excepcionales (como en el caso de nacimiento de hijos o muerte de familiar) salidas transitorias, libertad asistida y libertad condicional. A su vez, con la intención de mitigar los posibles efectos indeseados que el cumplimiento de la pena privativa de la libertad en un establecimiento

carcelario pudiera producir en los niños y adolescentes, la ley en cuestión, instituye en su artículo 32, la posibilidad de otorgar el beneficio del arresto domiciliario a aquellas mujeres que tengan a su cargo hijos de hasta cinco años o que presenten una discapacidad.

En cuanto a las responsabilidades parentales, el artículo 12 del Código Penal, establece que, ante la privación de la libertad por un periodo mayor a tres años, quedaría inhabilitada al progenitor la patria potestad, durante el lapso en el que cumpla su condena, pudiéndose extender en los casos que el tribunal considere pertinentes. De este modo, la privación de la patria potestad cesaría al momento de egresar de la prisión, sea por medio de la libertad definitiva, condicional o asistida. A su vez, en la reforma del Código Civil y Comercial de la Nación (CCyCDN) sancionada en el año 2014 y puesto en plena vigencia desde agosto del 2015, reformula la patria potestad, por medio de una terminología más aggiornada a la época y más congruente con el artículo 5° de la Convención sobre los Derechos del Niño (el cual hace alusión a las responsabilidades de los padres), y estableciendo la responsabilidad parental. Esta nueva codificación, suspende el ejercicio de los derechos implicados en la responsabilidad parental cuando el plazo de la condena a prisión supera un periodo de tres años, pero no así los deberes que devienen de la misma. En este sentido, es dable señalar que el progenitor privado de la libertad debe cumplir con las obligaciones de alimento.

El 30 de septiembre del año 2011, el debate del Comité de los Derechos del Niño abordó por primera vez de forma específica la problemática de niños y adolescentes con padres privados de la libertad. De este modo, se concluyó en estas instancias la necesidad de asesorar y conformar herramientas que permitan a los Estados Parte, orientar sus acciones y prácticas en pos de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños atravesados por este tipo de situaciones. En virtud de este objetivo, se apuntaló a lograr una mayor compatibilidad entre la protección de los derechos del niño y los procedimientos de detención, así como también la promulgación de leyes que velen por la privacidad de los niños, protegiéndolos de las estigmatizaciones de las cuales son objeto, respetando sus opiniones, su derecho a la no discriminación y cuestiones relativas a las familias. Por otro lado, el comité considera imperiosa la necesidad de capacitación y/o formación profesional para que docentes, trabajadores sociales y profesionales de distintas áreas sean sensibilizados sobre esta temática y de este modo puedan brindar adecuadamente cualquier apoyo necesario para los hijos de padres encarcelados (Comité de los Derechos del Niño, 2011).

#### **1.6. Hacia una nueva conceptualización de infancia y adolescencia**

Narodowski (1996) plantea el fin de la infancia tal como la conocemos en sentido moderno, es decir, una infancia obediente, dócil, dependiente de los adultos a cambio de protección y en una posición desigual de saberes y conocimientos. Según este autor, nos encontramos ante una crisis con aquel paradigma, motivo por el cual establece nuevas conceptualizaciones sobre la infancia tendientes a dos polos: la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada. El primero de ellos se encuentra estrechamente vinculado a la dominación de los nuevos dispositivos tecnológicos y digitales, donde el acceso a la información está al alcance de la mano de cualquier niño. Esta infancia se caracteriza por la primacía de la inmediatez en la realización de sus deseos y por la capacidad de estos niños para apropiarse de experiencias o saberes que a las generaciones anteriores les costó años procesar, ubicándolos, en muchos casos, en el lugar de enseñantes de sus padres o docentes. Para el autor, el otro punto de fuga que presenta el fin de la infancia moderna lo constituye el polo que está conformado por la infancia desrealizada, una niñez independiente y autónoma, que vive en la calle o trabaja desde edades muy tempranas; son los chicos que pudieron reconstruir una serie de códigos que les brindan cierta autonomía económica y cultural la cual les permite desrealizarse, una niñez que en la calle construye sus propias categorías morales y no rinde cuentas a nadie. Para Narodowsky (2013) esta infancia no es aceptada por los adultos, sino que, por el contrario, es mirada con reticencia y desprovista de los sentimientos de ternura y protección que la infantilización moderna propiciaba.

En esta línea de pensamiento, Caruso y Dusel (2001) sostienen que, en los tiempos actuales, la infancia está sufriendo grandes transformaciones debido a los efectos del consumismo desmedido, las nuevas relaciones paternofiliales y, principalmente, a la proliferación de medios masivos de comunicación. Este nuevo contexto, pone en jaque aquella concepción de niñez que sustentó las bases de la tarea escolar, debido a que las nuevas formas de acceso al conocimiento dejaron de posicionar a la infancia de forma asimétrica, produciendo una temprana juvenilización que se expresan en sentido popular en relatos como “los chicos ya no vienen como antes”. En este sentido, Terigi (2009) plantea que la infancia y la adolescencia no son susceptibles de ser valoradas como etapas de la vida con características universales, ya que la homogeneidad del universo familiar y de los pautas de crianza que las concepciones de la modernidad presuponían, no se encuentran reflejados en las sociedades actuales; por lo tanto, no es posible englobar con las mismas notas distintivas a aquellos que transitan por estas etapas en términos de espera de la llegada de la adultez para la toma de decisiones con respecto a su vida, de aquellos que deben tomar las decisiones a temprana edad producto de las circunstancias que los trastocan día a día. De este modo la niñez y adolescencia no presentan atributos

específicos y naturales, sino que son el resultado de una construcción social con basamento en ciertas materialidades, dependiendo de circunstancias socioafectivas, así como también de las diferentes formas culturales de otorgarles tratamiento.

En este sentido, y principalmente en lo que respecta a estas formas de tratamiento de la infancia y la adolescencia, Narodowsky (2013) plantea que, a diferencia de los tiempos actuales, el relato político de décadas anteriores suponía que estos chicos iban a ser salvados por la escuela pública por medio de su proceso homogeneizador. En la actualidad, la infancia desrealizada es excluida de las concepciones pedagógicas, hoy, no hay educador que los integre, dando lugar a una nueva categoría de niño: el infante o adolescente incorregible, para el cual la sociedad solicita que se baje la edad de imputabilidad penal. La infancia desrealizada es expulsada de las categorías de la pedagogía; la psiquiatría y el derecho penal son los encargados de analizarla. Los niños se convierten en menores, en pequeños adultos dispuestos a todo. Su lugar ya no es la escuela, sino el correccional de menores o la cárcel.

### **1.7. La niñez y la adolescencia como categorías pedagógicas en Argentina**

La concepción tradicional que la pedagogía tenía sobre el infante como un sujeto vacío, con un cuerpo dócil e incompleto, da lugar a la escuela tradicional como la encargada de formar y preparar o “completar” a estos niños para la vida adulta (Caruso y Dussel, 2001; Narodowski, 1996; Terigi, 2009). Alrededor de la década de los 70, el imaginario popular argentino tenía la creencia que la educación iba a redimir o salvar a la sociedad de la ignorancia. “La educación era el mecanismo por el cual el padre esperaba que el hijo fuera más de lo que él era.” (Caruso y Dussel, 1996, p. 46). Por aquellos años, la sociedad le otorgaba a la educación pública prestigio y reconocimiento. Argentina exhibía con orgullo el crecimiento de su tasa de escolaridad. La condición de alumno era garante de inclusión y ascenso social.

Tal como menciona Pineau (2008) hace algunas décadas atrás, “ser argentino” estaba vinculado al ejercicio de tres derechos fundamentales: trabajo, representación política y acceso a la educación. Sin embargo, la implementación del modelo de ajuste económico iniciado por la Dictadura militar, su profundización durante los gobiernos menemistas por medio de exacerbada privatización y la desregulación estatal que derivaron en la crisis del 2001, dieron lugar a la debacle de vastos sectores de la población produciendo una progresiva polarización social que implicó el detrimento de los viejos soportes colectivos. Consecuentemente, los individuos que antes intervenían y pensaban en el marco de estructuras sociales que les brindaban identidades,

seguridades, eran garantes de derechos, en este nuevo contexto tienen que hacerlo bajo la incertidumbre del capitalismo flexible, caracterizado por la pérdida de las redes de contención.

El desmantelamiento del Estado de Bienestar, produjo la caída del modelo de sociedad integrada por la acción política de un Estado capaz de articular inclusivamente al conjunto de la población garantizando el pleno ejercicio de derechos sociales. De este modo, el individuo aparece fragilizado por la escasez de recursos materiales y la ausencia de protecciones colectivas que en ciertos sectores se traduce directamente en desafiliación o exclusión social. Comprendiendo que la escuela pública recibe el impacto de sus contextos sociales con toda crudeza, la envergadura de estas problemáticas requiere de alianzas estratégicas entre el Estado y la sociedad civil que posibiliten operar sobre la realidad, allí donde se encuentran las poblaciones más desfavorecidas (Grinberg, 2008).

Hoy la sociedad se encuentra muy diversificada y los jóvenes se enfrentan a numerosos desafíos. En este sentido, Pineau (2008) sostiene que la mayoría de los jóvenes pertenecientes a los sectores populares ingresan a edades muy tempranas al mundo del trabajo de forma inestable y precarizada, otros deben hacerse cargo de sus hermanos porque sus padres están ausentes, privados de la libertad o porque trabajan todo el día; algunos deben abandonar sus domicilios de forma prematura producto de situaciones de violencia familiar, otros tienen problemas policiales y/o legales. Estas transformaciones sociales impactan de forma notoria en la educación y modifican las concepciones de alumno que reflejan una fuerte diferencia de tránsitos institucionales respecto a épocas anteriores, donde las categorías eran dicotómicas, estables y prolongadas. Por ejemplo, si se era estudiante no se era padre, no se tenían responsabilidades de crianza y supervivencia de otros, no se era trabajador o se estaba en conflicto penal. Actualmente los niños y adolescentes combinan estas categorías de maneras diversas y alternadas, lo cual ha llevado a la creación de alumnos que no responden al modelo planteado por la pedagogía moderna.

En esta misma línea de pensamiento Terigi (2010) plantea la distinción entre dos tipos de trayectorias educativas: por un lado establece las *trayectorias teóricas*, las cuales se encuentran vinculadas al recorrido escolar esperado, es decir, previstas por el sistema educativo por medio de una progresión lineal y representando una secuencia estandarizada; por el otro, las *trayectorias reales* o no encausadas que son aquellas que se alejan de los postulados teóricos, chicos de diferentes edades en los mismos años, chicos que esperan tener una trayectoria teórica pero que se alejan de las mismas. Entre las primeras se distingue la obligatoriedad, la

organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y el delineado de un recorrido esperado con una duración estándar: un año calendario por cada grado. Por el contrario, las trayectorias escolares reales están signadas por entradas, salidas, repeticiones, cambios, ausentismos. Según esta autora, la vuelta de los chicos a la educación en el marco de la Asignación Universal por Hijos (AUH) y de la obligación del sistema educativo de garantizarles una vacante y aprendizajes puso en evidencia ciertas encrucijadas.

Terigi (2010) plantea que la vulnerabilidad educativa en la que se encuentran los alumnos con trayectorias discontinuas o signadas por el fracaso, no sólo se explica por cuestiones escolares ni se resuelve por medio de intervenciones educativas, sino que remarca la existencia de problemáticas más complejas que desbordan la intervención educativa y requieren de políticas públicas que impliquen un trabajo intersectorial, como en el caso de las enfermedades producidas por las malas condiciones salubridad ambiental o inseguridad alimentaria; los desplazamientos compulsivos por situaciones de violencia o catástrofes naturales; el desmembramiento de los grupos de crianza por migraciones para escapar de la pobreza; la explotación y el trabajo infantil; la exposición a acciones criminales o al tráfico de drogas, entre otras graves situaciones que afectan las vidas de los estudiantes. Las situaciones de vulnerabilidad de derechos en educación no se disipan con una intersectorialidad genérica, sino que requieren mecanismos institucionales cabales, apropiados, y oportunos para intervenir frente a las situaciones concretas de vulneración de derechos.

### **1.8. Vulnerabilidad y aprendizaje escolar.**

Según la Federación Internacional de la Cruz Roja (2006) se entiende por vulnerabilidad a la capacidad de defensa disminuida de determinados sujetos o comunidades ante el impacto de eventos traumáticos en sus condiciones de vida, sean estos de carácter natural, social o económico, así como la carencia de estrategias y recursos que permitan palear la situación afrontando los efectos indeseados. Este concepto se ha vinculado históricamente de forma errónea con la pobreza, motivo por el cual es pertinente remarcar que, tal como lo sostienen Rodes et al. (2010), la vulnerabilidad se origina en situaciones diversas donde una persona o comunidad se encuentra en desventaja ante un medio circundante hostil con latencia a irrumpir negativamente su realidad. En este sentido, los autores sostienen que se observan situaciones de vulnerabilidad en niños que sufren abuso sexual, maltratos físicos y psicológicos, niños y adolescentes con padres privados de la libertad, niños ante la justicia y el consumo problemático de sustancias, violencia áulica, enfermedad o muerte, trastornos alimentarios o suicidio.

En concordancia a estas concepciones, es apropiado aludir al concepto de vulnerabilidad educativa propuesto por Kessler (2010) quien emplea la noción de escolaridad de baja intensidad para referirse a la situación de jóvenes escolarizados que desarrollan un vínculo débil con la experiencia escolar. Es decir, que, si bien están inscriptos en la educación formal, su nivel de asistencia es menor a la frecuencia esperada o incumplen con los deberes de su condición de alumnos (realizar las tareas, llevar útiles escolares, someterse a evaluaciones, etc.). En este sentido, “están en la escuela sin estar”, su desenganche con lo escolar genera conflictos al interior de la institución o puede manifestarse como una presencia pasiva en la escuela, motivo por el cual, según Kessler, se establece una suerte de contrato implícito entre los docentes que renuncian a toda exigencia con tal de que sus alumnos no sean expulsados de la institución o egresen lo antes posible. La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011) define a la vulnerabilidad educativa como un conglomerado de condiciones materiales y simbólicas, de origen objetivo y subjetivo, que atenúan el vínculo escolar. Por tales motivos, este concepto requiere atender a las posibles interrupciones y desfasajes en las trayectorias escolares de los alumnos, analizando a la luz de las trayectorias reales las trayectorias teóricas y sus desviaciones: el abandono escolar, la sobreedad, y la repitencia. La vulnerabilidad educativa no debe reducirse a este conjunto de atributos, ni entenderse como fenómeno mono-causal, sino como una composición compleja de diversos factores que a lo largo del tiempo determinan un arco de situaciones posibles.

Fernández (1997) sostiene que el niño puede no aprender asumiendo miedo a conocer o a saber de la familia, o respondiendo a la marginación socioeducativa. También afirma que los tipos de fracaso escolar se diferencian según sus causas. De acuerdo a su etiología se distingue en primera instancia al *problema de aprendizaje síntoma* o inhibición cognitiva donde las causas internas a la estructura familiar o personal influyen de forma directa en la trayectoria escolar del niño; y, por otro lado, el *problema de aprendizaje reactivo*, vinculado a causas externas a la estructura familiar donde se produce un choque entre el niño y la institución escolar que repercute en los aprendizajes debido a que el niño no es provisto de situaciones de aprendizajes adecuadas.

### **1.9. La estigmatización**

Etimológicamente el término estigma tiene sus orígenes en Grecia, y surge a consecuencia de la intención de designar las marcas que los griegos inscribían en el cuerpo para exhibir algo malo o poco habitual en el status moral de la persona que los portaba. Actualmente, este vocablo continúa siendo empleado, ya no para referirse a las marcas fisiológicas, sino que

su uso configura una especie de marca simbólica, que desprestigia a un individuo o grupo frente los demás, denotando humillación o mala fama. En 1963, este término logra obtener un estatus teórico a partir de las formulaciones de Goffman (2006) quien entiende al estigma como un “atributo profundamente desacreditador”, y diferencia tres tipos. En primer lugar, distingue las abominaciones del cuerpo, haciendo referencia a las anomalías físicas; en segundo lugar, los defectos de carácter de los sujetos vinculados con la falta de voluntad, deshonestidad, enfermedades mentales, adicciones, desempleo y encarcelación. Por último, se encuentran los estigmas tribales de la raza, religión o nación, los cuales pueden ser transmitidos por herencia y contaminar o extenderse a los miembros de una familia.

Los estudios de Goffman (2006) fueron pioneros en abordar cómo las sociedades establecen los medios para categorizar a las personas a partir de atributos que se perciben como naturales o corrientes, y cómo ciertas peculiaridades del individuo pueden generar estigmatización social. El sociólogo canadiense señala que es en el tejido social donde se establecen las categorías a las que pertenecen los miembros de una sociedad, y que ante una persona desconocida, la mera apariencia permite prever en qué categoría se halla y cuáles son esos atributos, por medio de la identidad social. De este modo, se produce un proceso psicosocial denominado categorización social el cual subyace de ciertos indicadores aprendidos culturalmente y permite la perpetuación de estas categorías elaboradas colectivamente a partir de interacciones cotidianas, que admiten agrupar a las personas a raíz de ciertas particularidades.

En los tres casos de estigmatización, para Goffman (2006) se encuentran los mismos rasgos sociológicos: en un intercambio social, un individuo puede mostrar un atributo que lo vuelve diferente de aquella categoría social en cual lo habíamos situado, que lo vuelve menospreciado, lo deshumaniza, convirtiéndolo en una persona peligrosa, débil, desacreditada, posee una indeseable diferencia que deteriora su identidad social. Esta categorización social, es empleada como un tipo de saber práctico que posibilita a los sujetos anticiparse y predecir qué tipo de relación establecer con los otros, es decir, percibir al otro como posibilidad o amenaza. Pero la estigmatización no se detiene en este punto, sino que además delimita y determina qué es lo que se puede esperar de una persona según pertenezca a tal o cual categoría.

Tomando los aportes de Goffman, Stern (2005) afirma que la estigmatización es una construcción multifactorial que está estrechamente vinculada al prejuicio y a los estereotipos, sostiene que el perjuicio no sólo es un juicio previo al que llegan los individuos antes de tener la información adecuada, sino que lo prejuicioso está cargado de un componente afectivo el cual

implica tomar partido, aferrarse a una idea asignando tanto valores positivos como negativos. A su vez, para Stern, la construcción del estereotipo está plagada de transmisiones culturales que funcionan bajo un principio de simplificación y generalización, por medio de manifestaciones exageradas compartidas, que luego darán lugar al proceso de categorización.

Frecuentemente el término estigmatización es utilizado como sinónimo de discriminación, pero si bien estas dos acepciones están estrechamente vinculadas, en ellas radica una distinción sustancial. Jones (2008) plantea que la estigmatización consiste en una práctica social de construcción desigual de sentido y marcaje, mientras que la discriminación se constituye como un mecanismo de exclusión socialmente legitimado basado en la naturalización de una identidad social saturada de rasgos particulares a los que se le adscriben características negativas. En este sentido, es plausible pensar a la discriminación como un proceso dinámico que tiene su antesala en el proceso de estigmatización: en tanto el estigma remarca las diferencias, la discriminación lo transforma en desigualdad y exclusión social.

A partir de los postulados de Goffman (2006), Ster (2005) y Jones (2008), la estigmatización, lejos de pensarse como una práctica individual o constituirse como un mero atributo inocente de la persona que la padece, debe considerarse como un proceso social de construcción de sentidos, producto de condiciones socioculturales y políticas, que actúan como ejes normativos, distinguiendo a los sujetos en base del descrédito o menosprecio. En este sentido, es nodal retomar los aportes de Parker y Aggleton (2002), quienes afirman que, para lograr un mejor entendimiento de la estigmatización, en tanto proceso social, será necesario abordarla a partir de su relación con los conceptos de poder, teorizados por Foucault, violencia simbólica de Bourdieu y hegemonía de Gramsci.

Para Foucault, el poder no debe pensarse como un poder único y centralizado, intrínseco al Estado, sino que, por el contrario, sostiene que en toda estructura social se establecen diferentes relaciones de poder entre grupos e individuos que se manifiestan de forma sutil, con diferente eficacia y fuerza desigual. En este sentido, el poder no es una propiedad que posee la clase dominante, el poder no se posee, sino que se ejerce; es una estrategia, un mecanismo, cuya virtud radica en la utilización de los dispositivos que le permiten funcionar cabalmente, creando ámbitos de saber, ámbitos de realidad, pero sobre todo disciplina. Para Foucault el poder ejerce una función de normalización: establece los límites entre lo normal y lo patológico (como se citó en Ávila, 2006).

Por su parte, Bourdieu establece el concepto de violencia simbólica para referirse al proceso social mediante el cual el poder simbólico establece un arbitrario cultural que genera dominantes y dominados. De este modo, el poder simbólico se ejerce sin coacción física, es decir, ejerce su violencia a partir de una multiplicidad de convenciones simbólicas que configuran las mentes y dan sentido a la acción. En consecuencia, la violencia simbólica implica de manera simultánea el conocimiento y desconocimiento de su carácter de imposición, ya que la misma se despliega por medio de formas simbólicas idénticas a las adoptadas por los dominados para interpretar el mundo, en este sentido, y tal como afirma Bourdieu los dominados son cómplices de la dominación a la que están sometidos. Al aceptar aquel conjunto de presupuestos fundamentales que configuran la cosmovisión impuesta, los agentes sociales actúan naturalizando el universo social y contribuyen a la reproducción intergeneracional de acuerdos sociales desiguales, ya que las estructuras cognitivas que utilizan para interpretar el mundo son producto de las mismas que le dan origen (como se citó en Fernández J. , 2005).

En esta misma línea de pensamiento, Gramsci emplea el término hegemonía para aludir a las estrategias desarrolladas por un determinado grupo social con el fin de forjar la aceptación de sus propias posiciones ideológicas entre la mayoría de los sectores sociales a partir de la persuasión y el consenso. De este modo, la cosmovisión de la clase dominante establece su dirección o liderazgo ideológico sobre el resto de la sociedad, instaurando como norma cultural sus creencias, percepciones, valores y costumbres. Para Gramsci, esta contienda entre diversas culturas por establecer su hegemonía tiene lugar en la sociedad civil, donde ejercen un rol capital los intelectuales por medio del despliegue de dispositivos de integración ideológica que articulan los intereses y coordinan las iniciativas de la clase a la que representan en el proceso de instaurar su hegemonía sobre las otras clases sociales. En consecuencia, la hegemonía justifica el *status quo* económico y político a favor de las clases dominantes, impidiendo que las normas culturales vigentes sean visualizadas por la sociedad como constructo social o instrumentos de dominación de clase (como se citó en Ruiz, 2016).

A partir de las ideas esbozadas, Parker y Aggleton (2002) sostienen que el estigma y la estigmatización operan en la intersección entre la cultura, el poder y las diferencias, para producir y reproducir la desigualdad social, ejerciendo un rol capital en la configuración del orden social, entendiendo a la estigmatización como parte fundamental de las luchas de poder, que pretenden legitimar un estatus dominante y perpetuar las desigualdades. La violencia simbólica oficia en varias aristas y es ejercida sobre quienes se encuentran en situación de inferioridad y/o son objeto de estigmatización social. A su vez, ésta refuerza la construcción del

“otro” como sujeto degradado, en inferioridad de condiciones y construye un “nosotros” entre quienes son socialmente aceptados. Esta construcción negativa del otro no ya como diferente, sino como inferior genera exclusión social y muchas veces refuerza la construcción de ese sujeto como forma de defensa en la situación de vulneración a la que es sometido cotidianamente.

### **1.10. Estigmatización y fracaso escolar**

Kaplan (1992) sostiene que en el aula se ponen en juego procesos de representaciones recíprocas entre los docentes y los alumnos. Si bien estas representaciones se dan en ambas direcciones, cobran especial relevancia las elaboradas por el docente debido a la relación asimétrica que denota su posición de autoridad y a la etapa del desarrollo en la que se encuentran los alumnos. Durante los primeros encuentros, los alumnos se presentan con una multiplicidad de características objetivas o materiales que son analíticamente independientes de las percepciones del docente, tales como la edad, su lugar de residencia, su fenotipo, entre otros. Estas particularidades individuales son traducidas y significadas por los docentes en la interacción con sus alumnos a partir de los propios esquemas de apreciación y valoración diferencial que cada docente ha elaborado a lo largo de experiencias personales, sociales y profesionales, generando de este modo una especie de tipificación de sus alumnos. Por lo tanto, al mismo tiempo que el maestro conoce a sus alumnos, los clasifica o categoriza. En consecuencia, en esta tipificación se establece una relación dinámica en la que confluyen aspectos vinculados a las características propias del docente y las condiciones sociohistóricas.

Según Kaplan (1992) cuando los docentes etiquetan, clasifican o valoran a sus alumnos generan expectativas diferenciales acerca de los mismos. En este sentido, los docentes esperan logros disímiles de sus alumnos según sea la categoría a la que los han adscripto, y, muchas veces, estas expectativas están signadas por prejuicios que hacen que esperen de algunos bastante poco. Estas clasificaciones, operan de forma latente, y en ocasiones manifiestas, en la interacción docente-alumno, y es en esta experiencia social que el docente comunica de forma muy sutil sus expectativas positivas o negativas a sus alumnos. Para esta autora, las clasificaciones que realiza el docente no son neutras, sino que tienen una eficacia simbólica en la construcción de la práctica docente, generando expectativas anticipatorias, que configuran y dan cuenta de resultados académicos desiguales. En contraposición a estos postulados, los docentes tienden a responsabilizar de estos rendimientos dispares de sus alumnos a variables externas de índole sociales, históricas, políticas e ideológicas. De este modo, Kaplan concluye en que los éxitos y los fracasos escolares no sólo dependen de variables externas a los docentes como el nivel sociocultural, o las condiciones dignas de vivienda, comida y vestimenta; sino que

estos factores se traducen en las categorías de percepción de los mismos configurando los “factores internos” que involucran al docente y a sus prácticas. En este sentido, se vuelve insoslayable dirigir la mirada hacia los procesos internos, hacia las prácticas educativas para la efectiva democratización del sistema, en pos de lograr una escuela que aloje a todos sus alumnos.

En lo que concierne a las representaciones de los docentes, Robertson (2012) sostiene que estos consideran menos competentes a los hijos de personas privadas de la libertad en comparación con otros alumnos que han sido separados de sus padres por otras cuestiones, produciéndose así situaciones de estigmatización donde los docentes reducen las exigencias por medio de la conmoción o les adjudican etiquetas negativas que influyen en sus rendimientos académicos. En este sentido, es menester sensibilizar a los docentes con esta problemática, capacitarlos y dotarlos de herramientas que brinden los apoyos necesarios a sus estudiantes, llevando a cabo acciones que reduzcan el estigma, los sentimientos de vergüenza, o la negación con respecto a las circunstancias que trastocan al niño y su familia. De igual modo, Saavedra et al. (2013) consideran que el discurso homogeneizador de la escuela produce etiquetamientos en aquellos que no emparentan dentro de los modelos establecidos, y deriva en la categorización estos alumnos como desordenados, desinteresados, y sus familias como desorganizadas y carentes de interés por sus hijos. Kosminsky et al. (2005) sostienen que, en los casos de niños y adolescentes con padres privados de la libertad, desde las instituciones escolares existe una tendencia a la patologización de los mismos, por medio de la cual justifican la falta de interés en los contenidos escolares a partir de dificultades emocionales acallando a la escuela de sus responsabilidades, y eximiendo al Estado de ayudar a las familias en dicha situación.

Elichiry (2004), Fernández (2014) y Maddoni (2014) consideran que el fracaso escolar no debe pensarse en términos mono-causales, sino que el mismo debe ser abordado desde una concepción que contemple el interjuego de factores socioeconómicos, emocionales, educativos, intelectuales y orgánicos. De este modo, se apartan de los postulados tradicionales con tendencias simplistas, que sólo se centran en los déficits individuales y encuentran en los rasgos del estudiante, su herencia o en las influencias de su entorno la etiología del fracaso escolar. En consecuencia, estos paradigmas simplistas, no sólo configuran un planteamiento y un abordaje sesgado, sino que a su vez generan una serie de representaciones en los distintos actores educativos que devienen en estigmas y desencadenan procesos de desmerecimiento, sentimientos de desvalorización y resignación frente a los éxitos no alcanzados por los alumnos que se manifiestan en afirmaciones como “la escuela no es para mí” o “yo no puedo aprender”.

Maddonni (2014) define al fracaso escolar como la “expresión de la desigualdad educativa y de las condiciones que asume la escolaridad obligatoria” y sostiene que para comprenderlo no hay que perder de vista las situaciones de fragilidad o desigualdad social que los diagnósticos refuerzan en las instituciones educativas, así como la ausencia de otras condiciones de enseñanza. No se trata de desestimar las concepciones tradicionales, negar las dificultades individuales, ni desconocer las desventajas económicas que afectan a los alumnos; sino que se trata de poner el acento en las características que presenta la escolarización obligatoria, generando un debate político-educativo que devenga en un nuevo proyecto escolar, que persiga y progrese hacia una inclusión educativa real.

## **2. Antecedentes**

Inciarte et al. (2010) estudiaron los efectos psicosociales que se producen en niños de edad escolar a partir del encarcelamiento de sus madres en la Cárcel Nacional de Maracaibo, Venezuela. Para ello, utilizaron una metodología cualitativa, con especial énfasis en la interpretación de la realidad, en su contexto, desde una perspectiva holística que favoreció el análisis y la interpretación de datos recolectados en el campo de investigación. Entre las técnicas implementadas para la recolección de información se destacan entrevistas semiestructuradas con 7 niños cuyas madres se encuentren cumpliendo pena privativa de libertad y con 7 tutores de los mismos; así como también la implementación de técnicas proyectivas como el test de Familia.

La investigación devela un entorno ecológico caracterizado por pobreza, hacinamiento, inseguridad y hostilidad, el cual configura la presencia de problemas psicosociales que podrían devenir en patologías de difícil desarraigo. En este sentido, los investigadores señalaron la presencia incipiente de trastornos y problemas psicológicos en la infancia. El 75% de las niñas presentó ansiedad por separación, mediante temores, situaciones de fobia y síntomas psicossomáticos como dolores de cabeza, estómago y vómitos. Además, el 63% de las mismas exhibía cuadros de estrés con presencia de situaciones de irritabilidad y agresión. En menor medida, en un 38%, se observaron indicadores de depresión en manifestaciones como pérdida de apetito, insomnio, dificultades de concentración, llanto y sensibilidad excesiva, pesimismo y desvalorización. Por otra parte, también se observaron dificultades en la autorregulación de la conducta manifestando problemas de comportamiento, fallas en el cumplimiento de roles y reglas sociales, falta de reflexión sobre sus acciones, lo que los priva de la posibilidad de evitar conflictos y manejar conductas irracionales.

Techera et al. (2012) realizaron un estudio en Montevideo, Uruguay con el objetivo de conocer la percepción que tienen las personas privadas de libertad y sus hijos/as sobre el vínculo paterno-filial y las expectativas que las visitas carcelarias generan a partir de las condiciones en las que éstas ocurren. Este estudio cuantitativo, exploratorio arribó a conclusiones sobre las transformaciones en el vínculo paterno de personas encarceladas en las que se destaca la necesidad, por parte de los internos de no generar ningún tipo de conflicto ni frustración en sus hijos, lo cual los torna más permisivos y genera en los niños/as una disparidad en cuanto a los mensajes que la pareja parental transmite a la hora de establecer límites, transformándose esto en un factor de riesgo para el niño y un punto de vulnerabilidad afectiva. A su vez, esta investigación pone de manifiesto una serie de síntomas que se evidencian en los niños a partir de la situación de encarcelamiento de sus padres, entre los cuales se destacan: grandes montos de angustia, falta de atención y concentración, dificultades de aprendizaje y signos de agresividad. Por otro lado, el trabajo deja en evidencia la ambigüedad que se presenta en los adultos a la hora de decidir si los niños deben o no visitar a su padre y las distorsiones de información sobre los motivos de la detención, los cuales repercuten en el niño haciendo que pierda el vínculo con su padre o naturalice la situación carcelaria de forma enmascarada, ya que ésta les genera incompreensión.

Saavedra et al. (2013) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de realizar una primera aproximación a la vida y derechos de niñas, niños y adolescentes con referentes adultos encarcelados en América Latina y el Caribe. Para ello, se recortó una muestra que comprende a 193 niños y adolescentes los cuales debían contar al menos con un adulto referente privado de libertad. Esta investigación cualitativa aspira a la exploración y comprensión de múltiples realidades por medio de una metodología holística y la recolección de datos primarios y secundarios. Como puede observarse en el trabajo de Saavedra et al., la gran parte de los niños y adolescentes entrevistados presentaba vulneración de derechos previa al encarcelamiento del adulto referente. Sin embargo, esta situación se ve agravada ante la privación de la libertad de uno de sus padres, a la vez que expone dinámicas institucionalizadas que propician la reproducción de exclusión social. Estos niños y adolescentes asumen nuevas tareas, relacionadas a lo productivo y reproductivo, que afectan su participación en ámbitos garantes de sus derechos: educación, recreación, salud, y participación debido a las reconfiguraciones de los roles familiares y a los cambios de la situación económica. Otro aspecto que se constata a lo largo del estudio es la aparición del estigma en los niños a raíz de la situación de privación de libertad

del referente, el cual se manifiesta como vergüenza u ocultamiento en las instituciones en las que circula por fuera de su comunidad más cercana.

Böhm (2016) efectuó un trabajo de investigación exploratoria en la provincia de Mendoza, Argentina, con el propósito de indagar de manera integral la situación de los niños, niñas y adolescentes cuya madre o padre se encuentra privado de libertad en los establecimientos penitenciarios de la provincia. Para ello, entrevistó a diversos referentes que, de manera individual o como miembros de instituciones, se vinculan con la situación de los niños y adolescentes con adultos en situación de encarcelación, entre quienes se destacan: miembros del Poder Ejecutivo, actores institucionales de Centros Integradores Comunitarios y Centros de Referencia, el procurador de las personas privadas de la libertad, personal del servicio penitenciario, psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales. De este modo, la investigación adoptó un diseño cualitativo, no experimental, pretendiendo describir características referidas a la dimensión, el entorno, los vínculos con la comunidad, el sistema de salud y escolar del colectivo de niños con padres privados de la libertad.

A partir de los datos recolectados, el investigador sostiene que la mayoría de los niños con padres privados de la libertad, provienen de sectores populares, con ingresos precarios e inestables, derivados de trabajos informales. Sus familias suelen ser grandes y ensambladas, a partir de la convivencia entre diferentes generaciones y cambios de parejas. En gran proporción, viven en barrios o asentamientos urbanos, densamente poblados, con carencia de ciertos servicios y en ambientes marcados por la violencia que los coloca tanto en posición de víctimas, como de espectadores o partícipes directos. A su vez, el investigador detectó que es común entre estas familias que, histórica o simultáneamente, no exista una única persona detenida. En lo que respecta al ámbito educativo, se evidencia una inserción escolar signada por bajos rendimientos académicos y un alto índice de ausentismo a lo largo de todas las trayectorias escolares; observándose en los adolescentes de entre 11 y 13 años una agudización de los mismos, que deriva en la culminación de la trayectoria educativa formal, primero por deserción paulatina, que luego se constituye como definitiva.

Böhm (2016) concluye que la privación de la libertad del padre o madre impacta y produce un cambio sustancial en las condiciones de vida materiales y psicológicas de los menores, agravando su situación y posicionándolos como vulnerables dentro de los vulnerables. A su vez, pone de manifiesto que el encarcelamiento de la madre es más dramático en términos del impacto que el del padre, debido a que conlleva un plus que empeora las situaciones de

marginalidad, pobreza y vulnerabilidad, provocando un desmoronamiento en la vida de sus hijos; quienes, en la mayoría de los casos, quedan al cuidado de sus abuelas u otras mujeres de la familia por medio de guardas informales, sin resolución jurídica, la cual interfiere y dificulta gestiones ante la escuela, el acceso a la salud o la realización de trámites de documentación.

La ausencia del progenitor detenido genera un gran impacto emotivo debido a que, en un alto índice de casos (principalmente cuando los hijos son de menor edad), a los niños no se les expone abiertamente los motivos de la ausencia, sino que, de forma encubierta se los lleva a las instituciones penales creyendo que uno de sus padres está estudiando, trabajando o internados por alguna enfermedad en ese lugar. Por otro lado, cuando el niño tiene conocimiento sobre la encarcelación y asiste a las visitas, surgen en él ciertas ansiedades o sentimientos de temor ante la percepción de la posibilidad de muerte del detenido, debido a la toma de conciencia del riesgo que supone vivir en la cárcel, teniendo en cuenta la relación de los internos con el personal penitenciario y los conflictos entre los mismos internos como bandas territoriales que allí se replican. Por último, el investigador hace alusión a las experiencias de trabajo en red, donde prevalece la incertidumbre o la ignorancia con respecto a cuál es la institución responsable de dar respuesta a las necesidades o demandas de estos hijos, evidenciándose un vacío o desligue generalizado en los espacios públicos cuando se propone intervenir sobre ellos.

Ferreccio (2017) desarrolló un trabajo de campo en el Penal de Las Flores, ubicado en la ciudad de Santa Fé, Argentina, con el propósito de indagar los efectos extendidos del encarcelamiento. A partir de un diseño metodológico etnográfico multisituado, Ferreccio centró sus observaciones en los espacios intersticiales de la prisión, observando los comportamientos, las interacciones y las prácticas cotidianas que giran en torno a esta prisión, centrándose principalmente en los significados que los sujetos le atribuyen a los mismos. Como técnicas de recolección de datos, la investigadora seleccionó la observación participante, entrevistas semiestructuradas y de historia de vida. Esta etnografía recompone las miradas, evidenciando una polifonía de los diferentes actores que transitan por las instituciones penales, y comprende tanto las percepciones de las personas privadas de su libertad, de sus madres, esposas, familiares y amigos cercanos, así como también del personal penitenciario. El tamaño de la muestra se conformó a partir de 52 familias que participaron con sus relatos e historias de vida durante los dos años que duró la investigación.

A lo largo del estudio, se advierte que las condiciones de vida al interior de la cárcel se extienden más allá de los muros, involucrando a las familias de las personas privadas de la

libertad, pero que, además, los sujetos externos y las relaciones institucionales tienen un carácter constitutivo en las dinámicas que se ponen en juego al interior de la prisión. En este sentido, Ferreccio remarca el papel preponderante que tiene la visita, no sólo a nivel material mediante la provisión de víveres, sino que en el plano simbólico es donde se evidencia un mayor impacto. La visita familiar no solo favorece la percepción del detenido entre su grupo de pares, sino que además mejora la imagen ante los custodios o personal de tratamiento, facilitando la obtención de beneficios para el interno por medio de lo que en contextos de encierro denominan “buena conducta”. A raíz de esto, la investigadora manifiesta que las familias son trastocadas por un proceso de prisionalización secundaria, caracterizado por una adaptación progresiva a la comunidad carcelaria, que se filtra en sus cotidianidades y las gobierna. Esta socialización con la cultura carcelaria influye en su participación social, en el acceso a la educación o al mercado laboral extramuros, produciendo una estigmatización que restringe el pleno acceso a los mismos.

El estudio realizado por Castillo (2018) para la Universidad De San Carlos De Guatemala, titulado “Efectos psicosociales en hijos de padres privados de libertad”, tuvo como objetivo conocer las implicancias psicosociales en los niños que produce la privación de la libertad de sus progenitores debido a la alta demanda de apoyo psicológico y pedagógico que se presentaba en una comunidad educativa de Santa Catarina Pínula, Guatemala, donde niños con uno o ambos padres privados de libertad manifestaban agresividad, dificultades de atención, bajo rendimiento escolar, abuso sexual y violencia intrafamiliar. La investigación siguió el modelo cualitativo, ya que aspiró a la comprensión de diversas perspectivas a partir de preguntas generales y una lógica inductiva, procurando de este modo la construcción teórica por medio de la recolección de datos en campo. En relación a las técnicas de recolección de los mismos, se mencionan las siguientes: entrevistas semiestructuradas con los niños, observación participante del tipo “el participante como observador”, grupo focal e historia de vida, así como también un cuestionario que permitió revelar datos de carácter cuantitativo. Los resultados arrojados de las mismas arriban a las siguientes conclusiones:

- Los niños exhiben cambios de comportamientos luego de la detención de uno o ambos padres, los cuales se manifiestan a nivel educativo, en indicadores como: bajo rendimiento escolar, vocabulario inadecuado, inasistencia escolar, repitencias y deserción.

- En cuanto a los efectos psicológicos, en los niños con padres privados de la libertad se acentúan: enfermedades psicosomáticas, falta de interacción social, altos niveles de inseguridad, procesos de duelos acompañados de crisis de angustia y repetición de patrones delictivos.

Giacomello (2019) realizó un estudio regional con el objetivo de generar conocimiento sobre el impacto específico que el encarcelamiento tiene en la vida de niños y adolescentes con padres encarcelados por delitos de drogas en América Latina y el Caribe, desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. La investigación se llevó a cabo en México, Colombia, Chile, Costa Rica, República Dominicana, Brasil, Uruguay y Panamá, por medio de colaboradores locales que realizaron entrevistas dirigidas a: 1) niños y adolescentes con padre o madre en prisión por delitos relacionados con drogas; 2) personas encargadas del cuidado de los mismos; y 3) personas privadas de la libertad con hijos menores de edad.

Según los resultados alcanzados fue posible identificar como una de las principales problemáticas el grado de violencia al que los niños quedan expuestos al momento de la detención y durante los allanamientos realizados en los domicilios. Los niños han relatado estas situaciones como experiencias traumáticas de profunda intimidación y violencia, observando desde el temor cómo sus espacios y pertenencias han sido destrozadas, sus padres ultrajados, golpeados y en ocasiones incluso, ellos mismos, víctimas de amenazas y golpes. Por otra parte, a la violencia ejercida por Fuerzas del Estado se suma la violencia persistente y propia de los barrios, que se relaciona con los ataques y las amenazas entre grupos rivales que compiten por ganar terreno en el comercio de las drogas.

Por otra parte, a la luz de los resultados obtenidos por Giacomello (2019) surge una problemática aún más invisibilizada: la realidad de niños y adolescentes que residen en un país diferente al país de detención del padre o madre, o que nacen y crecen en un país diferente al país de origen, lejos de su familia. A este grupo de niños la autora denomina “NNAPES transnacionales” debido a que los delitos por venta y tráfico drogas ilegales se dan a nivel internacional, y sostiene que en su mayoría estos niños crecen en un entorno institucionalizado, ya que, en un alto porcentaje, sus madres son quienes están detenidas. Al no contar con un familiar en el país los mismos son alojados en instituciones con diferencias culturales y lingüísticas; o bien son repatriados al país de origen, quedando a cargo de familiares, sin la posibilidad de contacto con la persona encarcelada. En este sentido se enfatiza en que la condición de extranjero profundiza aún más la vulneración de los derechos del niño, principalmente, en el ámbito migratorio, educativo, de salud, y de no separación de los padres. Por último, la investigación revela que los niños y adolescentes manifiestan deseos de superación, sin embargo, los mismos se ven obstaculizados por no contar con mecanismos e instituciones de apoyo.

A nivel nacional, Cadoni et al. (2019) realizaron un estudio de impacto sobre las condiciones de vida de niñas y niños argentinos en hogares con uno de sus miembros privado de libertad, a partir de los datos obtenidos en la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA 2014-2016). Para ello, seleccionaron un diseño de investigación cuantitativo con el objetivo de realizar un análisis comparando las condiciones de vida de niños y adolescentes con padres encarcelados y niños de similares características sociodemográficas pero que no tuvieran un familiar detenido. Se trabajó con una muestra probabilística no panel, se obtuvieron dos grupos de 161 casos: a) el grupo de tratamiento conformado por menores que residen en un hogar en los cuales un miembro se encuentra detenido, y b) el grupo de control constituido por niños, niñas y adolescentes provenientes de hogares en los que ningún miembro ha estado detenido.

A partir de un proceso de emparejamiento o *matching*, se buscó para cada niño del grupo de tratamiento un niño del grupo de control con similares características de acuerdo a condiciones de residencia o del hogar al que pertenecen. Se analizó comparativamente la incidencia de déficits en el ejercicio de derechos y acceso a recursos entre los niños, niñas y adolescentes de ambos grupos. Los resultados analizados expresan que siete de cada diez niños del grupo A viven en hogares por debajo de la línea de pobreza y que el 16,1% se encuentra por debajo de la línea de indigencia, situación que alcanza en menor porcentaje a los niños del grupo de control (69.9% vs 57.1%). En lo que respecta al acceso a la seguridad social se evidencia un mayor nivel de exclusión social, el 67.7% de los niños del grupo A no cuentan con obra social, mutual o prepaga, mientras que esta situación alcanza al 60.9% de los niños y adolescentes de hogares sin adultos privados de la libertad. Además, este estudio expone una alta dependencia del grupo A de programas de protección social no contributiva como la Asignación Universal por Hijo (AUH), debido a que en el 81.4% de estos hogares prevalece el trabajo no registrado, mientras que en el grupo de control el porcentaje desciende a un 70.2%.

Cadoni et. al. (2019) registraron las mayores diferencias entre los grupos al momento de analizar las variables concernientes al acceso a la educación. Los niños y adolescentes con padres privados de la libertad presentaron mayores porcentajes en lo que respecta a sobreedad escolar, permanencias y necesidades de apoyo. Además, se evidencia que en este grupo de tratamiento existe una mayor cantidad de niños que no asisten a establecimientos educativos, lo cual se ve agravado debido a los altos niveles de déficits en oportunidades de estimulación (más de la mitad de los niños no suelen compartir cuentos o historias orales en familia y no tienen libros infantiles en el hogar); déficits en cuanto a la privacidad y autonomía (4 de cada 10 niños no tiene cama propia el cual no sólo repercute en su privacidad y autonomía, sino que además

no favorece el descanso apropiado); y a la falta de acceso a oportunidades de actividad física, así como también de actividades artísticas o culturales.

En el año 2019, la Procuración Penitenciaria de la Nación (PPN) llevó a cabo una investigación titulada “Más allá de la prisión”, con el objetivo de ampliar los márgenes de la mirada de este organismo estatal sobre la protección de los derechos de las personas privadas de libertad y en vistas de producir información empírica que permita realizar un diagnóstico más profundo sobre el impacto social de la cárcel. En este sentido, se utilizó una metodología que combinó el análisis cualitativo y cuantitativo con visperas de comprender el impacto que tiene la irrupción de la prisión en los vínculos afectivos y familiares. Para ello realizaron 196 encuestas a personas detenidas en el Sistema Penitenciario Federal y 39 encuestas a familiares de detenidos. A su vez, se realizaron entrevistas en profundidad con 15 personas privadas de la libertad, 7 familiares adultos y 10 niños y adolescentes con adultos referentes encarcelados. Para la selección de la muestra, se utilizó como criterio el interés de todas las personas para sostener los vínculos afectivos. Además, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con 10 funcionarios penitenciarios del área de Asistencia Social y Visitas para conocer sus prácticas y representaciones en torno a las repercusiones de la cárcel en la vinculación familiar de las personas privadas de la libertad.

Entre las vicisitudes que se dan en el seno familiar, la investigación expresa los dilemas vinculados con el manejo de la información y las posibilidades de que los niños lleven a cabo las visitas a los detenidos. De este modo, revela que el 17% de las personas privadas de la libertad manifiesta que sus hijos no saben el motivo de su ausencia en el hogar, fundando este ocultamiento de información como forma de evitarles el sufrimiento y protegerlos de situaciones de estigmatización social. En lo que concierne a las visitas, el 46% de los niños y adolescentes no realiza visitas a las unidades penitenciarias, lo cual implica que estos niños no volvieron a ver a sus progenitores luego de la detención. A su vez, entre los niños que visitan a sus padres, el 53% de los niños lo hacen con una frecuencia mensual o mayor, mientras que el 47% restante suele realizar visitas de forma esporádica. Esta baja frecuencia de visitas se ve asociada a la preferencia familiar de evitar el ingreso de los niños a las unidades carcelarias debido a la falta de información, la burocracia y la arbitrariedad, propias del servicio penitenciario, así como también a las dificultades económicas. Al llevar a cabo las visitas, las familias se topan con la instancia de las requisas, tanto de los cuerpos como de los recursos materiales o económicos, siendo estos espacios propicios para el maltrato o la humillación por parte de los agentes del servicio penitenciario. Por último, los datos recabados reflejan el impacto de la cárcel en la vida

de los niños y adolescentes es muy profundo, en muchos casos se advierten enojos muy pronunciados y distanciamientos acentuados con las figuras de los adultos, y a raíz de esto muchos niños han puesto en peligro su integridad psíquica y física.

### **3. Planteo del problema**

Según el último informe anual del año 2018 elaborado por el Sistema Nacional de Estadísticas Sobre Ejecución de la Pena (SNEEP), en Argentina, al 31 de diciembre de 2018, 94.883 personas se encontraban alojadas en los servicios penitenciarios del territorio nacional; cifra que incrementa a 103.209 personas, al considerar los detenidos en comisarías, alcaldías y a las personas con prisión domiciliaria, la cual ubica al país en una situación más delicada que otros países de la región como Paraguay, Venezuela o México.

Según estos datos estadísticos oficiales, la población carcelaria ha tenido un incremento del 65.29% en los últimos 10 años, tendencia que se vio acrecentada a partir del año 2016, luego de la asunción de Mauricio Macri en el Ejecutivo Nacional y María Eugenia Vidal en la gobernación de la provincia de Buenos Aires (Comisión Provincial por la Memoria, 2019). Durante esta gestión, se declaró la emergencia en materia de seguridad, al mismo tiempo que, desde las distintas esferas del poder se promovieron sentencias condenatorias de cumplimiento efectivo y la rápida penalización de toda conducta delictiva por medio de la utilización sistemática de la prisión preventiva. Estas medidas no sólo profundizaron la capacidad coercitiva del Estado, sino que, además, impulsaron el debate sobre la baja de la edad de imputabilidad a los 15 años (Comisión Provincial por la Memoria, 2019). En sumatoria, la proliferación de discursos mediáticos punitivistas endurecieron el tratamiento estatal de los problemas de seguridad exacerbando la estigmatización de la pobreza con su criminalización.

La provincia de Buenos Aires cuenta con el sistema de encierro más grande de nuestro país, con un total de 62 unidades; hacia fines del año 2018, el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) alojaba a 48.077 personas, cifra que no solo representa el 53.3% del total de la población carcelaria del país, sino que además supera su capacidad de alojamiento de 20.000 plazas, motivo por el cual, Axel Kicillof, al asumir como gobernador de la provincia en el año 2019, prorrogó la emergencia carcelaria considerando que la sobrepoblación y el hacinamiento sin precedentes en la historia penal argentina podrían dejar al servicio al borde del colapso (Comisión Provincial por la Memoria, 2019), El Complejo Zona Centro Sur del Servicio Penitenciario Bonaerense de uno de los complejos más grandes y más antiguos que la provincia

posee, cuenta con un total de 4 unidades, de las cuales 3 se encuentran en el partido de Olavarría, en la localidad de Sierra Chica. En este pequeño poblado se encuentran ubicadas: la cárcel de máxima seguridad, denominada Unidad N.º 2, la Unidad N.º 38, de régimen semiabierto y la Unidad N.º 27 de régimen abierto (Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena, 2018).

Este contexto de aumento sostenido de población carcelaria, trae aparejadas víctimas invisibles: los hijos de padres alojados en los servicios penitenciarios. Cuando una persona ingresa a prisión, las familias se convierten en víctimas colaterales del encarcelamiento. No sólo porque recae en ellos cierta condena social que los avergüenza afectando su dignidad y autoestima, sino que la situación se agrava debido a las dificultades económicas que se precipitan ante la ausencia de una fuente de ingreso familiar, niños y adolescentes deben salir a trabajar o cuidar de sus hermanos mientras su madre está fuera de casa. Se comienzan a reestructurar las dinámicas familiares para el sostenimiento económico, dejando de lado el acceso a los distintos ámbitos sociales que garantizan los derechos a la educación, la salud y a la participación. La separación forzada por privación de la libertad de un padre imprime efectos psíquicos en el niño y adolescente; el mantenimiento de lazos familiares se dificulta; las condiciones en las cuales se realizan las visitas pueden ser estresantes. En sumatoria, cuando estos niños ingresan a la escuela se encuentran con docentes que no están sensibilizados con estas problemáticas y no cuentan con herramientas para abordar escenarios tan complejos, produciéndose, en muchos casos, situaciones de estigmatización y vulnerabilidad educativa.

Por tales motivos, Olavarría se presenta como un escenario propicio para llevar a cabo la investigación, ya que Sierra Chica es un poblado que está bajo su jurisdicción. Según los datos censales del año 2010, es la única localidad del partido que ha aumentado su población en comparación a los datos recabados por el INDEC en el año 2001. De 3.305 personas que la habitaban en el año 2001, su población creció un 45.59% al año 2010, habitantes debido a la migración de los familiares de detenidos, así como también de agentes del Servicio Penitenciario y a la creación de emprendimientos mineros. A su vez, y tal como evidencia Colás (2019) en su documental “La visita”, existe una gran parte de la económica local que gira en torno a la cárcel. Este escenario de una presencia preponderante de la cárcel en el partido de Olavarría, otorga factibilidad a la investigación, a la vez que le concede relevancia social.

Por otro lado, en cuanto a la problemática planteada en esta investigación hay un gran vacío de conocimientos teóricos debido a la presencia de una perspectiva adultocéntrica que se

focaliza en el adulto privado de la libertad, dejando de lado las implicancias y repercusiones que el Sistema Penitenciario y sus lógicas generan en los familiares de detenidos, quienes se encuentran en los intersticios de la prisión, es decir, que si bien no se hallan dentro de la misma, su tránsito como visitantes por las cárceles los ubica en un “entre” donde se articulan las dinámicas que operan tanto a nivel intra como extramuros. En sumatoria, la falta de políticas públicas para familiares de personas encarceladas, hace que los hechos perjudiciales que operan sobre sus hijos queden invisibilizados, radicando en este punto la pertinencia de la investigación.

A raíz de las ideas esbozadas este trabajo pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son los efectos psicosociales e incidencias en la escolarización en niños y adolescentes con padres privados de la libertad en la localidad de Olavarría?

## **4. Objetivos**

### **4.1. Objetivo general**

Explorar las consecuencias psicosociales que el encierro de adultos referentes produce en niños y adolescentes, específicamente sus incidencias en trayectorias escolares en el partido de Olavarría.

## **5. Método**

### **5.1. Diseño**

La metodología de investigación adoptada es cualitativa, debido a la misma tiene como objetivo construir teorizaciones a partir de preguntas generales y de la recolección de los datos de campo, con el fin de comprender las diversas perspectivas a partir de una lógica inductiva y una metodología holística. La Teoría Fundamentada constituyó el diseño metodológico empleado, debido su énfasis en la construcción social de la realidad, y la posibilidad de elaborar interpretaciones que expliquen y propicien información sobre las variables sometidas al estudio, tomando como punto de partida los datos recolectados en el campo. De este modo, y por medio de la identificación de categorías teóricas que emergen de la comparación constante de los datos, se analizan diferencias y similitudes de los contenidos de las entrevistas, dando lugar a conceptos teóricos nacientes que permiten comprender el fenómeno de estudio (Páramo Morales, 2015).

### **5.2. Participantes**

La muestra se conformó con un total de 17 participantes, entre los cuales 8 fueron docentes y 4 madres de niños con padres encarcelados en la Sistema Penitenciario de la

Provincia de Buenos Aires, 3 menores que aportaron en primera persona sus experiencias y 2 trabajadores del Servicio Penitenciario Bonaerense, una asistente social y un agente penitenciario. Entre los docentes se entrevistó a 6 participantes de género femenino y con un rango etario entre 25 y 52 años, y 2 de género masculino con un rango de 40 a 49 años. Los menores entrevistados fueron 1 niño y dos adolescentes, de entre 8 y 15 años, mientras que el grupo de madres comprendió una franja etaria entre 18 y 39 años. Todos los participantes radican en el partido de Olavarría.

### **5.3. Técnicas de recolección de datos**

Para esta investigación se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, para las cuales de tornó necesario construir un guión temático, estructurado en tres ejes con el fin de abordar las variables estipuladas en el objetivo de investigación. De este modo, el primer eje indagó sobre la detención y la reestructuración familiar, el segundo, sobre aspectos psicosociales y su incidencia en la escolarización, y el último, los aspectos inherentes al vínculo con el detenido.

Las entrevistas con los docentes de alumnos con padres privados de la libertad, tuvieron como finalidad develar el comportamiento de los mismos en el ámbito educativo, así como también sus experiencias a la hora de abordar estas problemáticas a nivel institucional. Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas con las madres, pretendieron recabar información sobre las vicisitudes emergentes a posteriori de la detención, los momentos de la visita, así como también cuestiones vinculadas a la escolarización.

Las entrevistas con los menores de edad adoptaron una modalidad de entrevista de historia de vida, donde los niños y adolescentes reflejaron acontecimientos de su historia personal a raíz de la problemática concerniente en primera persona, a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas con un orden específico. Por último, se llevaron a cabo dos entrevistas con trabajadores del Servicio Penitenciario Bonaerense: una trabajadora social y el subjefe de tratamiento.

### **5.4. Procedimiento**

La investigación se desarrolló en tres momentos. El primero, vinculado al acceso a los participantes, el cual se llevó a cabo a partir de la toma en contacto con las madres de los sujetos implicados, para acordar y estipular los encuentros, tanto sea con los niños como con sus madres. Por otro lado, se procedió a establecer contacto con los docentes para pactar las entrevistas. En

todos los casos se procedió a la explicitación de los objetivos de investigación y se ofreció el consentimiento informado.

El segundo momento constó de la recolección de datos propiamente dicha, dando lugar a la implementación de los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas. En este sentido, y tal como lo establece el diseño metodológico, los datos recolectados fueron analizados por medio de la comparación constante, la cual permitió elaborar categorías y propiedades de los sucesos estudiados, por medio de una codificación, que luego dio lugar a la teoría.

La última instancia, estuvo signada por el entrecruzamiento de la información recolectada con los estudios empíricos relacionados y el marco teórico de referencia, en pos de lograr una mayor visibilidad y comprensión de estas realidades que trastocan la infancia y la adolescencia en nuestro país, con el objetivo de contribuir a un antecedente de investigación que favorezca la implementación de acciones que permitan paliar las situaciones de vulnerabilidad en las cuales se encuentran inmersos los niños y adolescentes con padres privados de su libertad, así como también la generación de políticas públicas y educativas que tiendan a una mayor justicia social.

## **6. Resultados**

Para abordar el objetivo general de esta investigación fue necesario analizar las diferencias entre lo que piensan los participantes en el partido de Olavarría acerca de los efectos psicosociales y las incidencias en la escolarización que la privación de la libertad de adultos referentes produce en niños y adolescentes. De una muestra de 17 participantes, 14 afirman que son alumnos que, en su mayoría, presentan desmotivación y falta de interés frente a las actividades escolares. En este sentido un docente refiere “muchacha falta de interés, sus prioridades pasan por otro lado, tienen la cabeza en otro lado, en las situaciones familiares” (docente 5, comunicación personal, 17 de abril de 2020), en concordancia con otra docente que afirma “la escuela no les importa, están desmotivados. Su mente, su cabecita está en otra cosa, porque están pensando el que él vuelva a casa, en estar con él; porque eso también los marca, les hace enojarse ante la vida” (docente 2, comunicación personal, 15 de abril de 2020).

Conforme al primer eje I, sobre “*el momento de la detención y la reestructuración familiar*”, 15 de los 17 entrevistados sostienen que, a raíz de la detención del padre, la situación económica de la familia se ve notablemente afectada, debido a que, en la mayoría de los casos, la persona privada de la libertad era la principal fuente de ingreso económico. De este modo, se

ponen en juego una serie de reestructuraciones familiares que modifican la calidad de vida de los niños; en un gran porcentaje de casos, el grupo familiar debe romper los contratos de alquiler, mudarse a un lugar más pequeño, o buscar alternativas de vivienda con otros familiares, sean abuelos, tíos o amigos. En consecuencia, muchos niños pierden sus espacios personales, deben compartir sus camas con hermanos, padres u otras personas. En este sentido, un adolescente expresa “nos mudamos a un departamento con mis abuelos y vivíamos con mis cinco tíos, así que imagínate. Éramos como 10 viviendo en un departamento de dos por dos, nosotros dormíamos, con mi mamá y mi hermana, los tres en una cama” (adolescente 1, comunicación personal, 16 de abril 2020). A su vez, y en una menor proporción, se produce la separación del grupo familiar, quedando algunos niños al cuidado de otro adulto con el cual no convivían, perdiendo el vínculo de cotidianidad que tenían con sus padres y hermanos, como se vislumbra en el siguiente relato “era, o comer o juntar para el alquiler, entonces decidí que la más grande se fuera a vivir con el padre que nunca había vivido, y nosotros, con el más chiquito nos instalamos en el depósito de mi local”( madre 2, comunicación personal, 19 de abril de 2020). Por otro lado, los gastos se ven incrementados debido a que las familias deben proveer a los internos de los alimentos y víveres en su estadía en la cárcel, motivo por el cual muchas madres deben realizar mayores esfuerzos para solventar los gastos de la familia, razón por la cual deben trabajar más horas, tal como se observa en lo relatado por una madre “estaba yo sola con todo. Tenía que trabajar en muchas casas para juntar el mango, (..) además le tengo que llevar cosas a ellos. Vos te darás cuenta las condiciones en las que vivimos, las paredes no tienen ni revoque” (madre 1, comunicación personal, 29 de abril de 2020).

En virtud de lo expuesto, y tal como lo develan 11 de los entrevistados, los niños pasan más horas sin la presencia de su madre en el hogar, quedando al cuidado de sus hermanos mayores, abuelos o solos; también es frecuente que se hagan cargo de las tareas del hogar mientras su madre está trabajando, en este sentido, los docentes relatan: “cuando las mamás trabajan tienen que hacer cargo de sus hermanos más chicos, andan en la calle, se hacen cargo de cosas de los grandes, tienen que crecer de golpe y asumir un montón de responsabilidades que sus compañeros no.” (docente 3, comunicación personal, 15 de mayo de 2020); “ellos están preocupados por ayudar a sus mamás, se encargan de actividades que les corresponden a los adultos, cuidan a los hermanos, cocinan” (docente 2, comunicación personal, 15 de abril de 2020). En menor medida, contribuyen en la economía familiar a partir de la colaboración en los emprendimientos laborales de sus madres, o por medio de “changas” que ellos realizan para recaudar dinero, como por ejemplo hacerle los mandados a algún vecino, atender el negocio

familiar o trabajar en la construcción. En concordancia una docente expresa “los nenes venden las cosas que la madre está haciendo para ayudarla, entonces vienen a la escuela y te dicen señor ¿no querés comprarme una torta?” (docente 7, comunicación personal, 17 de mayo de 2020), a lo que otra docente agrega “muchos alumnos tienen que salir a trabajar, hacer changas, muchos varones empiezan a trabajar de ayudante de albañil, cortan pasto o en trabajos en negro” (docente 4, comunicación personal, 22 de mayo de 2020).

Con respecto al momento de la detención, y según lo relatado por 7 de los participantes de la localidad de Olavarría, cuando se producen los allanamientos en los hogares y se da a la detención del adulto en presencia de menores, esta situación es vivenciada como un acontecimiento cargado violencia y miedo. Cuando los niños son más pequeños, logran esconderse en algún rincón de su domicilio hasta que el procedimiento finalice. De este modo, tanto los niños como sus madres, ponen de manifiesto que, cuando las fuerzas policiales ingresan a los domicilios lo hacen de una forma muy abrupta, pero que, sin embargo, cuando toman conocimiento de la presencia de menores en el domicilio, posibilitan que estos puedan permanecer en otra habitación del hogar mientras se realizan las acciones en otra, o incluso permiten que el niño pueda retirarse con algún familiar o allegado. Tal como lo expresa el siguiente relato, “mi mamá vino a la pieza con una policía y yo me hacía el dormido, y me quedé ahí hasta que me vino a buscar el papá de mi hermana” (Niño 1, comunicación personal, 7 de mayo de 2020). En concordancia a lo expuesto, una docente refiere: “las nenas relataban allanamientos, se te pone la piel de gallina. Relataban cómo habían entrado, cuántos eran, dónde se escondieron ellas, cómo era toda la situación, que, si bien lo cuentan como una situación violenta, saben que volverá a pasar” (docente 5, comunicación personal, 17 de abril de 2020).

Los resultados arrojados evidencian que una de las principales problemáticas surge al momento de informar sobre la detención, tanto al niño como a la institución escolar, tal como lo manifiestan 12 entrevistados. En primera instancia, y sobre todo cuando los niños son más pequeños, los adultos optan por ocultar la información, y elaboran una serie de discursos para que el niño “no sufra”, para que la imagen que tenía sobre el detenido no se modifique, así como tampoco el cariño o el vínculo, y para resguardarlos de las miradas estigmatizantes que puedan surgir a raíz de esta cuestión. De este modo, las familias justifican la ausencia de la persona privada de la libertad por medio de falacias que giran en torno enfermedades e internaciones, viajes prolongados o nuevos trabajos. “Cuando él se fue haciendo un poco más grande le decíamos que íbamos a visitar al papá al trabajo” (madre 1, comunicación personal, 29 de abril de 2020), al mismo tiempo que la trabajadora social manifiesta “vas a hacer la ambiental y...te

dicen: no le dije que estaba detenido, le dije que estaba trabajando lejos” (Trabajadora Social SPB, comunicación personal, 9 de mayo de 2020).

En lo concerniente al segundo eje denominado “*aspectos psicosociales y su incidencia en la escolarización*”, los docentes manifiestan que es común en estos alumnos trayectorias escolares fluctuantes y, en relación a lo antes mencionado, los describen a grandes rasgos como “niños que tuvieron que crecer de golpe “o “parecen adultos, pero son niños”. Notablemente, 14 de los 17 entrevistados, afirman estos alumnos, en su mayoría, presentan dificultades atencionales, falta de interés y desmotivación frente a las actividades escolares. En este sentido una docente manifiesta “tienen muchos problemas para aprender, disponen de poca atención, tienen un tiempo muy cortito que pueden sostener, muchas veces no les interesa” (docente 3, comunicación personal, 15 de mayo de 2020) lo cual tiene correlato con la información aportada por una madre “no hay caso con la escuela, no sabe ni las letras. Yo no sé si no se puede concentrar o no presta atención, porque no hay caso. No quiere hacer nada de la escuela” (madre 1, comunicación personal, 29 de abril de 2020). A su vez, 5 docentes expresan que el área de prácticas del lenguaje se presenta como una de las áreas con mayores dificultades para estos niños, a lo que una docente acota “en la mayoría de los niños se dan situaciones de permanencia, y las mayores dificultades se dan en el área de prácticas del lenguaje, muchas cuestiones se ponen en juego con este poder decir, mucha dificultad para construir su historia” (docente 6, comunicación personal, 15 de mayo de 2020).

Por otro lado, 6 de 8 docentes entrevistados enuncian que, estos alumnos transitan por varias escuelas de la localidad, debido a mudanzas, a las dificultades para adaptarse a la escuela a raíz de problemas de conducta, o por cuestiones concernientes a los vínculos que establecen con sus docentes. En este sentido, desde el ámbito educativo, se pierden de vista cuestiones implicadas en las trayectorias escolares de los niños y se producen permanencias en un mismo año, lo que, a su vez, trae aparejado la pérdida de vínculos escolares significativos. Los niños cambian sus compañeros año a año, y la diferencia de edades no favorece el establecimiento de vínculos positivos con sus nuevos compañeros: “van cambiando de escuela, en primera instancia porque son niños que se van cambiando constantemente de casa” (docente 6, comunicación personal, 15 de mayo de 2020). En sumatoria, 4 docentes expresan que, también es común que las familias se instalen en diferentes localidades a partir de los traslados de unidades, motivo por el cual, los niños a veces ni siquiera alcanzan a completar un ciclo lectivo en una misma institución, una de ellas afirma “tengo alumnos que vinieron de otros lugares, se instalaron acá

porque trasladaron al papá a Sierra Chica. Incluso son familias que están seis meses acá o un año y se vuelven a ir” (docente 2, comunicación personal, 15 de abril de 2020).

Los niños, principalmente entre quienes desconocen la situación del detenido, manifiestan problemas de conducta, que se expresan en peleas con sus compañeros o docentes, por medio de agresiones verbales como físicas, según lo expresado por 11 participantes. Entre ellos, un docente sostuvo “los problemas de conducta se ven muchísimo. Siempre están a la defensiva, están a la expectativa creyendo que el otro los va a atacar, utilizan ese lenguaje tumbero constantemente y te dicen te voy a matar” (docente 2, comunicación personal, 15 de abril de 2020), lo cual tiene correlato con lo que manifiesta otra docente “por ahí tienen problemas de conducta, pelean mucho, están enojados y a la defensiva. Son chicos a los que les cuesta hablar, poner en palabras, entonces enseguida actúan, son polvoritas, explotan ante la menor cosita” (docente 7, comunicación personal, 17 de mayo de 2020).

El total de los menores implicados en esta investigación, optó por comentar la situación de encierro del adulto referente sólo a quienes eran más allegados, es decir a sus vínculos más cercanos de la escuela, intentando que esta información sea resguardada y no sea divulgada por miedo a que sus compañeros se burlen o los critiquen. Una adolescente relata en su experiencia “yo no les dije nada. Se enteraron por una compañera que hizo correr la bola. Me quería hacer la contra y que mis compañeros me dejen de lado, me bardeaba por redes sociales y esas cosas” (adolescente 2, comunicación interpersonal, 19 de mayo de 2020). Tal como se observa, cuando se producen peleas entre el grupo de clase, es común que intenten desestimar a estos niños con la problemática puntual de la privación de la libertad del adulto o por medio del tipo de delito que éste haya cometido, de este modo, los compañeros intentan herirlos o desestimarlos apelando a la cuestión, lo cual converge con lo relatado por una docente “por ahí, uno le dice al otro cállate que tu papá está en la cárcel o tu mamá es una chorra, esas agresiones verbales se suelen encontrar en la escuela” (docente 7, comunicación personal, 17 de mayo de 2020).

En lo que concierne al vínculo con los docentes, los entrevistados sostienen que, a partir de la toma de conocimiento por la institución escolar, los docentes “miran con otros ojos” a los hijos de padres encarcelados, lo cual se evidencia en el siguiente relato “otras compañeras, que te cuentan, te comentan “mira que tal tiene al papá detenido” para que nosotras miremos con otros ojos, que observemos distintas situaciones” (docente 2, comunicación personal, 15 de abril de 2020), situación que es percibida por los alumnos, como lo refleja un adolescente “cuando se enteraban me miraban con otros ojos, era otra relación, tampoco digo que sea por lástima, va en

algunos sí, pero que se yo, como que les daría cosita (...) me daba cuenta que me dejaban pasar algunas cosas que a otros no” (adolescente 1, comunicación personal, 16 de abril 2020). Aunado a este “mirar con otros ojos”, 11 participantes visualizaron situaciones de estigmatización escolar, como fue expresado por dos docentes “He escuchado a docentes decir: ¿y bueno qué querés? Sabes lo que era la tía, el abuelo y ahora el padre. Te hacen todo el árbol genealógico justificando tal o cual cosa” (docente 1, comunicación personal, 16 de abril); “si yo como docente, tengo representaciones negativas sobre el niño, considero que por su realidad no va a aprender, ya estoy anticipando un resultado. Muchas veces esos niños, terminan funcionando en el lugar que los ponen” (docente 6, comunicación personal, 15 de mayo de 2020).

Notablemente, 6 docentes coincidieron en que han recibido poca formación profesional para acompañar y abordar las trayectorias escolares de estos niños, principalmente cuando existen problemas de conducta o de aprendizaje. Esto lo reflejaron los dichos de uno de ellos “durante la formación plenamente no recuerdo haber leído o estudiado sobre esta problemática puntual. No he tenido alguna capacitación tampoco por parte de la Dirección General de Escuelas” (docente 1, comunicación personal, 16 de abril). En sumatoria, 9 participantes coincidieron en la ausencia de trabajo en red con otras instituciones del ámbito público para abordar las vicisitudes, reconociendo, que, si bien el Servicio Local interviene con los Equipos de Orientación Escolar en casos de vulneración de derechos, el trabajo desarticulado no es eficiente. A su vez, se evidencia la necesidad de recurrir a especialistas del ámbito de la salud, para que realicen un abordaje terapéutico sobre las dificultades que estos niños presentan en torno a las problemáticas del aprendizaje o conductuales, y las dificultades de acceder a los mismos, como se refleja en los dichos de un docente: “son familias que no tienen un acceso al servicio de salud por fuera del hospital, y a veces tenés que estar insistiendo mucho para que realicen las consultas, priorizan otras cuestiones y la salud mental, por ahí, no es tan importante para ellos” (docente 7, comunicación personal, 17 de mayo de 2020). De modo accesorio, una madre relata, “desde el equipo me dijeron que haga una consulta con un psicólogo porque no eran normales las conductas que él tenía. Pero bueno, yo prefería tener un plato de comida para mi hijo antes que pagarle a la psicóloga” (madre 1, comunicación personal, 29 de abril de 2020).

Los participantes manifiestan que cuando los docentes adoptan una postura más comprensiva del contexto particular, y acompañan a sus alumnos de forma más afectuosa y contemplativa, se muestran dispuestos a escucharlos y a ayudarlos en cuestiones académicas como personales, los alumnos logran tener experiencias escolares significativas, mejorando el vínculo con sus pares y docentes, así como su rendimiento académico. Cuanto mayor es el

compromiso asumido por la familia con respecto a la escolarización, mejores son los desempeños de los niños en el ámbito educativo, la escuela se involucra y pone a disposición de la familia sus recursos, logrando obtener una trayectoria escolar que contemple sus particularidades. Tal como menciona una docente: “esa nena que venía con una etiqueta así de grande, que había tirado el bicicletero de la otra escuela, en esta escuela cambió, yo le dije voy a llamar a tu mamá, pero para decirle lo lindo que te portaste” (docente 2, comunicación personal, 15 de abril de 2020); a lo que otro afirma en este sentido, “en algún momento conocimos a la mamá que estaba muy contenta con el cambio que había sufrido esta chica, al cual vinculaba con algunas cuestiones que nosotros, desde la escuela habíamos charlado con ella” (docente 5, comunicación personal, 17 de abril de 2020)

De modo contrario, cuando estas cuestiones no son informadas a la institución, pasan inadvertidas sin que los docentes puedan comprender y abordar los cambios de conducta o rendimiento en los niños. En esta línea una alumna argumenta “a final de año, me había llevado todas las materias, (...) a los profesores no les importaba, yo era una más de las que se llevaba la materia, ni siquiera me conocían, ni sabían de lo que yo era capaz” (adolescente 2, comunicación interpersonal, 19 de mayo de 2020).

Por otro lado, se observa que tanto los niños y como los adolescentes asumen un rol más paternal dentro de la estructura familiar, asumiendo con responsabilidad el cuidado de sus hermanos o incluso de sus propios padres, tal como enuncia una madre sobre su hijo menor de quince años, “parece el padre del padre” (madre 3, comunicación personal, 03 de abril de 2020). En cuanto al detenido, se preocupan por las condiciones en la que ellos se encuentran dentro de la prisión, reconocen que estando en el contexto de encierro pueden ser víctimas de ciertos peligros que acontecen en la cotidianeidad de las cárceles, tal como lo expresa un adolescente “no sabía si lo iba a volver a ver porque ahí adentro puede pasar cualquier cosa, me generaba mucha angustia que se quede ahí” (adolescente 2, comunicación interpersonal, 19 de mayo de 2020). Del mismo modo, muestran interés y compromiso por acercarles los alimentos, la indumentaria o los elementos de higiene que los internos les solicitan, en ocasiones colaboran con la economía familiar aportando dinero, o hasta incluso recortando sus propios gastos para poder llevarle cosas al detenido, y de ser necesario, piden a familiares y amigos que los ayuden con las cosas que sus mamás no pueden comprar. En este sentido, cabe mencionar lo dicho por una madre “tiene cartas del padre con listas interminables de todo lo que le pide, frazadas, zapatillas, cosas de higiene, comida, y (...) las cosas las saca de mi casa o de algún conocido del padre que pasa y le deja” (madre 3, comunicación personal, 03 de abril de 2020).

Por último, también expresan su preocupación por sus madres, y reconocen los esfuerzos que ellas realizan para atravesar la difícil situación. Por tales motivos, intentan mostrarles una imagen de fortaleza, ocultando sus sentimientos, sus angustias y sus lágrimas, para que sus madres no perciban su sufrimiento. En palabras de una participante “no quería llorar para que mi mamá no se ponga mal tampoco. Para dentro mío me decía, no tengo que llorar, soy la más grande y tengo que cuidar a mi hermano” (adolescente 2, comunicación interpersonal, 19 de mayo de 2020). Sobre esto una docente refiere, “las familias en esta problemática, la mayoría, tiene esta forma de reprimir sentimientos. Y, si lo ven al nene angustiado le preguntan ¿por qué lloras?, en las familias estas situaciones son reprimidas. Entonces por esto, algunos explotan en la escuela” (docente 6, comunicación personal, 15 de mayo de 2020).

En lo que respecta al tercer eje vinculado al *sostenimiento del vínculo con el detenido*, y según los relatos de los docentes y del personal penitenciario, se observa que existe un gran porcentaje de niños y adolescentes que pierden el vínculo con su padre debido a diferentes cuestiones. Por un lado, cuando la familia no le informa al niño sobre la detención y elabora otro tipo de discursos en torno a la cuestión, como menciona un niño “mi papá se quedó a trabajar ahí, entonces yo no lo veía, solo me llamaba por teléfono. Yo lo re extrañaba y a veces me largaba a llorar porque pensaba que algo malo le había pasado (Niño 1, comunicación personal, 7 de mayo de 2020). Por otro lado, puede darse una decisión unilateral de la madre, la cual considera que el niño no debe tener contacto con el detenido. Y, por último, cuestiones económicas que impiden que el niño pueda viajar a las unidades penitenciarias. “los profesores hicimos una colecta y les dimos la plata para que pudieran visitar al padre al Penal de Olmos” (docente 4, comunicación personal, 22 de mayo de 2020), a lo que otra participante refiere “por más que el Estado provea un pasaje cada cuarenta días, tampoco vas a construir un vínculo y vas a sostener un vínculo cada cuarenta días en una visita de dos horas, o tres” (Trabajadora Social SPB, comunicación personal, 9 de mayo de 2020).

En las entrevistas realizadas, las 4 madres manifiestan que no están de acuerdo con que sus hijos transiten por las unidades carcelarias, debido a que no les parece un lugar que esté acondicionado para que asistan los niños, y a partir de situaciones que acontecen durante la visita. En este sentido una madre esboza “una vez me pasó que se armó bardo entre los internos, y entraron los milicos con las armas, balas de goma (..) Nosotros nos metimos debajo de la mesa y lo cubrimos a él, después yo no lo quise llevar más” (madre 1, comunicación personal, 29 de abril de 2020). Sin embargo, y ante la insistencia de los chicos, acceden a llevarlos de forma esporádica, tal como plantea un participante “yo estaba insoportable que quería ir. Pero mi mamá

no me dejaba, hasta que me dejó ir cada dos meses” (adolescente 2, comunicación interpersonal, 19 de mayo de 2020).

El día previo a la visita, es vivido con mucha alegría y ansiedad. Los niños y adolescentes relatan que se preparan con mucha antelación para cuando llega el momento de visitarlos. Aquellos que deben viajar, porque sus padres se encuentran alejados de la comunidad en que viven, comentan que deben salir muy temprano de su domicilio, y que por lo general en el viaje no pueden dormir porque se sienten ansiosos; tal como manifiesta un niño “yo iba en el tren, a veces me quería dormir, pero no podía, (...) me daba muchos nervios tener que viajar y verlo” (Niño 1, comunicación personal, 7 de mayo de 2020). Cuando se indaga a los niños sobre los aspectos que más disfrutaban de la visita, ellos manifiestan que compartir el momento, por más simple que sea los reconforta, los hace sentir un poco más cerca, los alivia, porque pueden comprobar a partir de una experiencia en primera persona cómo se encuentra la persona detenida. Por el contrario, cuando se indaga sobre las cuestiones que más los incomodan o les disgustan, expresan al momento de la despedida como el más angustiante porque saben que tal vez pase mucho tiempo hasta que lo vuelvan a ver, y ese período les genera incertidumbre porque tienen miedo de que algo malo les pase dentro de la cárcel hasta que se vuelvan a ver. Un participante expresa “sabes que te vas a ir, y no sabes si vas a volver a verlo, o cuándo, o en qué estado. Cuando te vas haciendo más grande tomas dimensión de las cosas que pueden pasar ahí adentro” (adolescente 1, comunicación personal, 16 de abril 2020).

En cuanto al procedimiento previo al ingreso, es decir a la situación de “requisa”, los niños no manifiestan que esta sea una práctica intimidatoria, sino que lo ven como algo normal, y están dispuestos a sortear para poder tener el encuentro con el familiar detenido, a lo que un participante relata “son tantas las ganas de verlo, que no pensás en eso. Y ahí decís, si tengo que hacer esto para verlo lo hago. Si me querían hacer la revisión completa como se la hacían a mi mamá, la hacía” (adolescente 2, comunicación interpersonal, 19 de mayo de 2020).

## **7. Discusión**

El objetivo general de este estudio fue explorar las consecuencias psicosociales que el encarcelamiento de adultos referentes produce en niños y adolescentes, y sus incidencias en las trayectorias escolares en el partido de Olavarría. Los resultados encontrados muestran que una gran proporción de niños y adolescentes con padres privados de la libertad presentan dificultades significativas en los ámbitos educativos, sus docentes los describen como “niños que tuvieron que crecer de golpe” y como alumnos que “tienen la cabeza en otro lado”, asociando a esto

problemas de atención, falta de interés y desmotivación frente a las actividades escolares, así como también conductas disruptivas. De lo anterior se puede concluir que los docentes asocian estas dificultades a variables individuales que tienen que ver directamente con los alumnos o el grupo familiar del que forman parte. Esto podría deberse a cuestiones vinculadas al concepto de vulnerabilidad educativa propuesto por Kessler (2010) y a la noción de escolaridad de baja intensidad donde estos estudiantes desarrollan un vínculo débil con la experiencia escolar, que derivan en situaciones de fracaso escolar, en el sentido que propone Maddoni (2014). Autores como Techera et al. (2012) y Castillo (2018), quienes desarrollaron investigaciones sobre los efectos psicosociales en hijos de padres privados de la libertad, sustentarían estos argumentos al manifestar que entre estos alumnos se evidencian dificultades de atención y concentración, bajo rendimiento escolar, dificultades de aprendizaje y signos de agresividad.

Con respecto al primer eje, al indagar sobre el momento de la detención y la situación familiar, se evidencian en primera instancia, dificultades económicas que modifican la calidad de vida y traen como consecuencia cambios en la estructura familiar, donde los niños y adolescentes asumen roles parentalizados con responsabilidades de supervivencia, ocupándose del propio cuidado personal o de sus hermanos, del cuidado del hogar, y hasta incluso, de sus padres. Es en este sentido que los docentes los describen como “adultos en miniatura” o como niños que tuvieron que crecer del golpe. Los resultados de este eje, tienen consonancia con las investigaciones Böhm (2016), quien concluye que la privación de la libertad del padre impacta y produce cambios sustanciales en las condiciones de vida materiales y psicológicas de los menores, agravando la situación económica y posicionándolos como vulnerables dentro de los vulnerables. En sumatoria, Saavedra et al. (2013) afirman que los niños y adolescentes con padres privados de la libertad asumen tareas, relacionadas a lo productivo y reproductivo, que afectan la participación en ámbitos garantes de derechos como la educación, la recreación, salud, y participación debido a las reconfiguraciones de los roles familiares y a los cambios de la situación económica. Cuando pensamos a la familia como sistema, en el sentido de Kerman (2007), vemos cómo las situaciones que modifican la vida de la persona privada de la libertad, a su vez tienen un fuerte impacto e injerencia en el resto de sus miembros. De este modo, no sólo se producen reestructuraciones familiares, como plantean Páez y Ochoa (2017), Cadoni et al. (2019), sino que, además, y tal como sostiene Neto (2009) las consecuencias dañinas de la estancia en la prisión son transferidas a terceros, haciendo que la estigmatización o el etiquetamiento del interno se vincule a los propios familiares. En esta misma línea, la investigación de Ferreccio (2017) evidencia que las familias son trastocadas una adaptación

progresiva a la comunidad carcelaria al cual denomina proceso de prisionalización secundaria, que no solo se filtra en las cotidianidades y las gobierna, sino que además influye en la participación social, en el acceso a la educación o al mercado laboral, produciendo situaciones estigmatizantes que restringen el pleno acceso a los mismos.

El momento de la detención y los allanamientos son vivenciado por los niños como situaciones colmadas de violencia y miedo, pero en contraposición a los estudios llevados a cabo por Giacomello (2019), en la localidad de Olavarría, cuando las fuerzas de seguridad toman conocimiento de la presencia de menores en el lugar, permiten que los mismos sean apartados del procedimiento, considerando las prácticas establecidas por el Comité de los Derechos del Niño (2011) y favoreciendo una mayor compatibilidad entre la protección de los derechos del niño y los procedimientos de detención. Por otra parte, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto las problemáticas que emergen al momento de informar sobre la detención a los niños pequeños, donde prevalece el ocultamiento, la mentira o la distorsión de lo acontecido, con el fin de resguardarlos, evitarles el sufrimiento o protegerlos de situaciones de estigmatización social. De este modo, los niños de menor edad no conocen los motivos de la ausencia del progenitor o transitan por instituciones carcelarias sin tener conocimiento de lo que ello implica, convencidos de que estos espacios son lugares de trabajo. En este sentido, los estudios de Techera et al. (2012) y Böhm (2016) evidencian que las distorsiones o la falta de información repercute en el niño haciendo que pierda el vínculo con su padre o naturalice la situación carcelaria de forma enmascarada, ya que ésta les genera incompreensión. Por su parte, la Procuración Penitenciaria de la Nación (2019) devela que el 17% de las personas privadas de la libertad manifiesta que sus hijos no saben el motivo de su ausencia en el hogar.

Al analizar los resultados del segundo eje y en lo que respecta a los efectos psicosociales y su incidencia en la escolarización, la investigación devela trayectorias escolares fluctuantes, marcadas por relaciones de baja intensidad. Si bien, las mismas deben ser abordadas a partir del contexto puntual de cada alumno, teniendo en cuenta su subjetividad y la posición que asuma la institución educativa- y en particular el vínculo docente alumno-, los resultados expresan la presencia de dificultades atencionales, falta de interés y desmotivación frente a las actividades escolares. Los docentes y las madres, refieren a estas infancias y adolescencias como alumnos que tienen “otra cabeza” o que tienen su “cabeza está en otro lado”. En paralelo, los resultados ponen en evidencia que la mayoría de las trayectorias educativas de estos alumnos están signadas por bajos desempeños académicos, debido a constantes cambios de escuela, repitencias, abandono, dificultando así la construcción de saberes sistematizados y el acceso a bienes

culturales, lo cual se ajusta a los resultados obtenidos por Techera et al. (2012), Böhm (2016), Castillo (2018) y Cadoni et. al. (2019), quienes detectaron cambios de comportamientos luego de la detención de uno o ambos padres, que se manifiestan a nivel educativo, en indicadores como bajo rendimiento escolar, dificultades atencionales, vocabulario inadecuado, inasistencia escolar, repitencias y deserción.

Por otro lado, los resultados comprueban situaciones de estigmatización docente, que se traducen en escenarios de vulnerabilidad educativa, debido a la falta de sensibilización con dicha problemática y a la poca formación profesional para acompañar y abordar las trayectorias escolares de estos niños, principalmente cuando existen problemas de conducta o de aprendizaje. Cuando esto ocurre, los docentes se frustran en sus prácticas, porque no logran que el alumno se “enganche” con la escuela y produzca avances significativos, asumiendo su labor docente con resignación, sin posibilitar espacios donde el niño pueda expresar lo que le pasa, lo que le preocupa. De este modo, los docentes se alejan del poder transformador de la educación, asumiendo que estos niños y adolescentes tienen un camino ya marcado, el cual es imposible de modificar, produciéndose en consecuencia situaciones de estigmatización y exclusión que tienen como corolario el fracaso escolar. En este sentido, es plausible retomar los aportes de Kaplan (1992), quien sostiene que en el aula se ponen en juego representaciones recíprocas entre los docentes y los alumnos que influyen en las expectativas diferenciales que los primeros tienen sobre los segundos, a partir de las clasificaciones o valoraciones que los docentes elaboran en torno a sus estudiantes, los cuales repercuten notoriamente en los rendimientos académicos. Autores como Kosminsky et al. (2005) y Robertson (2012) investigaron cuestiones inherentes a la escolarización de niños y adolescentes con padres privados de la libertad, detectando situaciones de estigmatización escolar y una reducción de las exigencias académicas a partir de la adjudicación de etiquetas negativas que sólo ponen el foco de atención en el alumno, sus dificultades emocionales o en sus familias, eximiendo a la escuela de sus responsabilidades y al Estado de ayudar a las familias en dicha situación.

Con respecto al tercer eje, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que el sostenimiento del vínculo con el detenido se ve afectado por cuestiones económicas que impiden que los menores puedan llevar a cabo las visitas a localidades alejadas de su lugar de residencia; por cuestiones vinculadas a la decisión unilateral del adulto responsable del mismo, o por motivos ligados al ocultamiento de la información. Si bien, la mayoría de los niños y adolescentes mantienen el vínculo con el detenido por medio de llamadas telefónicas o visitas esporádicas con una frecuencia promedio cada cuarenta días, un gran porcentaje pierde el

vínculo con el progenitor, vulnerándose de este modo el interés superior del niño. En este sentido, los resultados son congruentes con la investigación llevada a cabo por la Procuración Penitenciaria de la Nación, quien devela que el 46% de los niños y adolescentes no volvieron a ver a sus progenitores luego de la detención, y que, entre los que visitan a sus padres, el 47% lo hace de forma esporádica.

## 8. Conclusiones

Al hablar de infancias, es necesario pensarlas en el sentido de Narodowsky (1999), es decir, desde una nueva conceptualización que tenga en cuenta el contexto actual, donde los niños pueden reconstruir una serie de valores y posicionarse de una forma diferente a aquella que imperaba en la modernidad y que la escuela tomó como supuesto subyacente en sus inicios. En este sentido, y tomando los aportes de Pineau (2008), Terigi (2010), es pertinente analizar las trayectorias escolares a la luz de las condiciones epocales de nuestros tiempos, ya que, como se observa en el caso de los niños y adolescentes con padres privados de la libertad, los alumnos no son solo niños que esperan la llegada de la adultez como sujetos pasivos, sino que a raíz de los acontecimientos políticos, económicos y culturales la niñez y la adolescencia como categorías pedagógicas en Argentina deben ser replanteadas. Los niños y adolescentes con padres privados de la libertad no son solamente “alumnos” en el sentido que la pedagogía moderna establecía, sino que muchas veces tienen responsabilidades de supervivencia o de crianza de hermanos, adoptando roles familiares que en épocas anteriores sólo correspondían a los adultos.

Al analizar a la familia como sistema, en el sentido que Kerman (2007) plantea, y a la luz de los postulados de Bronfenbrenner (1987), observamos cómo las situaciones que modifican la vida de la persona privada de la libertad, no solo tienen un fuerte impacto e injerencia en el resto de sus miembros, sino que además están estrechamente vinculadas a las relaciones bidireccionales que se establecen con el ambiente ecológico. De este modo, cuando se produce la detención del adulto referente, se ponen en juego una serie de reestructuraciones familiares, como plantean Saavedra et al. (2013), Páez y Ochoa Valor (2017), Cadoni, Rival y Tuñón (2019) y se produce el proceso de prisionización secundaria expresado por Ferreccio (2017), el cual trae aparejados procesos de estigmatización por “contaminación”, en el sentido que Goffman explica, es decir que la estigmatización de “los defectos de carácter” que recae sobre las personas que sufren privación de la libertad, se extienden a los miembros de la familia.

A su vez, esta estigmatización puede apreciarse en las esferas políticas y educativas, por medio de las representaciones que los docentes tienen sobre sus alumnos, en sentido que Kaplan (1992) propone, pero además se visualiza en las concepciones tradicionales sobre el fracaso escolar que centran la problemática en el niño o en su contexto familiar sin tener en cuenta las veces que los docentes y el propio sistema educativo reproduce situaciones de exclusión a partir de los postulados de la estigmatización formulados por Parker y Aggleton (2002), que, como se observa en las entrevistas realizadas, aún sigue vigente en las prácticas educativas.

Los resultados expresados en esta investigación develan que los niños y adolescentes con padres privados de la libertad presentan trayectorias escolares fluctuantes, signadas por falta de interés, desmotivación y bajo rendimiento escolar, que devienen situaciones de vulnerabilidad educativa y en fracaso escolar. Sin embargo, se evidencia que, cuando mayor es el grado de compromiso de la familia con la institución escolar, y cuando los docentes realizan un acompañamiento atendiendo a las particularidades del niño, el rendimiento académico mejora, sus conductas disruptivas desaparecen, y el vínculo con sus compañeros prospera.

Como consecuencia de lo aquí expresado, impera la necesidad de atender al fracaso escolar, tomando en cuenta las múltiples aristas que están implicados en él. De este modo, será necesario atender que el hijo de personas privadas de la libertad con problemas de aprendizaje puede estar respondiendo a causas internas a la estructura familiar, como el ocultamiento de información en el seno familiar, pero que, por otro lado, este “problema de aprendizaje” puede estar denunciando al sistema educativo en su conjunto, tal como esboza Fernández (1997).

En este sentido, es sumamente necesario que los docentes sean sensibilizados con las problemáticas para ofrecer un espacio escolar donde estos niños y adolescentes puedan tener una experiencia escolar significativa, brindándoles mayores oportunidades para que puedan hacer ejercicio pleno de sus derechos, y evitando situaciones de vulnerabilidad educativa.

Si bien esta investigación tuvo la posible limitación del sesgo de información, ya que no se ha encontrado material bibliográfico referido a la práctica psicopedagógica con niños y adolescentes con padres privados de la libertad, este trabajo pretendió dar luz a la problemática, conocerla descriptivamente, y constituirse en una suerte de diagnóstico local de base científica académica, con el cual avanzar sobre espacio de vacancia, brindando nuevas posibilidades para comprender y repensar las acciones educativas en torno a hijos de padres privados de la libertad.

## Referencias

- Acevedo, L., y Vidal, E. (2019). La familia, la comunicación humana y el enfoque sistémico en su relación con la esquizofrenia. *Medisan*, 23(1).
- Aggleton , P. y Parker , R. (2002). El estigma y sus efectos discapacitadores. *Suplemento Letra S, salud, sexualidad, sida*. <http://www.equidadecuador.org/es/todo/ATT1121345190-1.pdf>
- Aggleton, P. y Parker, R. (2002). *Estigma y discriminación relacionados con el vih/sida: un marco conceptual e implicaciones para la acción*. ONUSIDA.
- Alonso, A. (2009). *Libertad y gracia en Agustín de Hipona*.  
[https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/35548/1/201402CAF214\(2009\)-15.pdf](https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/35548/1/201402CAF214(2009)-15.pdf)
- Argudo, A. y Altamirano, Z. (2013). *El bienestar psicológico en prisión: antecedentes y consecuencias*. UNAM.
- Asamblea General de la ONU, (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/index.html>
- Ávila, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, viii(2), 215-234.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318557005>
- Ayala, F. (1944). *Ensayo sobre la libertad*. Colegio de México.
- Böhm, F. (2016). *Estudio exploratorio acerca de la situación de derechos de niñas, niños y adolescentes cuya madre y/o padre se encuentra privado de libertad, en la provincia de Mendoza. La perspectiva de los actores en tanto referentes institucionales y comunitarios*. (Tesis de Maestría)  
[http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/761/tesis-estudio.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/761/tesis-estudio.pdf)

Bonanno, D. (2008). *Principio de inocencia y libertad ambulatoria en el proceso penal actual*.

<http://www.saij.gob.ar/dario-bonanno-principio-inocencia-libertad-ambulatoria-proceso-penal-actual-dacf080084-2008-10/123456789-0abc-defg4800-80fcanirtcod#>

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Cadoni, L., Rival, J., y Tuñón, I. (2019). *Infancias y encarcelamiento. Condiciones de vida de niñas, niños y adolescentes cuyos padres o familiares están privados de la libertad en Argentina*. Educa.

<http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Presentaciones/2019/2019-BDSI-Informe-Especial-Infancias-y-Encarcelamiento.pdf>

Carbonell, M. (2008). *La libertad. Dilemas, retos y tensiones*. UNAM.

Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapeluz.

Colás, J. L. (Dirección). (2019). *La Visita* [Película].

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2008), *Resolución 1/08, Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas*, 13 Marzo 2008, (No.1/08), <https://www.refworld.org/es/docid/487330b22.html>

Comisión Provincial por la Memoria. (2019). *Informe anual 2019 : el sistema de la crueldad XIII : sobre lugares de encierro, políticas de seguridad y niñez en la provincia de Buenos Aires*: CPM.

Constant, B. (1819). *De la libertad de los antiguos comparada a la de los modernos*.

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2124/16.pdf>

- Crespo, F. (2017). Efectos del encarcelamiento: una revisión de las medidas de prisionización en Venezuela. *Revista Criminalidad*, I(59), 77-94.
- Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires. (sf). *Democracia y Derechos Humanos*.  
<https://www.defensorba.org.ar/micrositios/pronunciamientosddhh/>
- Dirección Provincial de Planeamiento. (2011). *Definiciones de vulnerabilidad educativa*.  
DGCyE
- Echeverri, J. (2010). La prisionización, sus efectos psicológicos y su evaluación. *Pensando Psicología*, VI(11).
- Elichiry, N. (2004). *Aprendizajes escolares: desarrollos de psicología educacional*. Manantial
- Enríquez, H. (2013). La prisión. Reseña histórica y conceptual. *Ciencia Jurídica*, I(2), 11-28.
- Evangelista, M. (2017). *A 800 años de la Carta Magna*. Colegio de Abogados de La Plata:  
[http://www.calp.org.ar/wp-content/uploads/2017/02/carta\\_magna.pdf](http://www.calp.org.ar/wp-content/uploads/2017/02/carta_magna.pdf)
- Fernández, A. (2003). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2014). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.
- Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, XVIII, 7-31.
- Ferrater, J. (1982). *Diccionario de Filosofía*. Montecasino.
- Ferreccio, V. (2017). *La larga sombra de la prisión. Una etnografía de los efectos extendidos del encarcelamiento*. Prometeo.
- Giacomello, C. (2019). *Niñez que cuenta: el impacto de las políticas de drogas sobre niñas, niños y adolescentes con madres y padres*. CWS.

- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gómez, E. (2006). Evolución histórica de la cárcel. *Relación Criminológica*, I(14), 137-146.
- González, L. (2012). La libertad en parte del pensamiento filosófico constitucional. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*(27), 135-164.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño y Davira.
- Ilari, A. (sf). *La pena en el derecho argentino*.  
<http://borromeo.kennedy.edu.ar/Articulos/PenaderechoargIlari.pdf>
- Inciarte, A., Sánchez, G. y Ocando, F. (2010). Consecuencias psicosociales en niños cuyas madres se encuentran cumpliendo pena privativa de libertad. *Revista De Ciencias Sociales*, XVI (1), 154-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28016297014>
- Jones, D. (2008). Estigmatización y discriminación a adolescentes varones homosexuales. En M. Pecheny, C. Figari, & D. Jones, *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidad en Argentina* (págs. 47-71). Del Zorzal.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Aique.
- Kerman , B., Ugarte, M., García, A. y Lutz, F. (2007). *Nuevas Ciencias de la Conducta, Aplicaciones para el Tercer Milenio*. Uflo.
- Kessler, G. (2004). *Sociología Del Delito Amateur*. Paidós.
- Kosminsky, E., Pinto, R.y Miyashiro, S. (2005). Filhos de presidiários na escola: um estudo de caso em. Marília – SP. *Revista de Iniciação Científica da ffc*, 5(1/2/3), 50-65.  
<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/138>

Laino, D. (2012). Una psicopedagogía crítica y situada en América Latina. *Revista Pilquen*, 9(1), 1-8.

<http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psico/article/view/2627/59416>

Ley N.º 11.179 (1921). Código Penal de la Nación. Poder Legislativo Nacional. República Argentina (T.O. 1984)

Ley N.º 24.430 (1994). Constitución Nacional. Poder Legislativo Nacional. República Argentina.

Ley N.º 26.695 (2011). Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. Poder Legislativo Nacional. República Argentina

Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Paidós.

Moreno Garcia, C. (2018). *Consecuencias psicológicas del encarcelamiento de larga duración*. <https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/22690/1/TFG-%20Moreno%20Garcia%20a-Cond%C3%A9%20Cristina.pdf>

Narodowski, M. (1996). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades educativas.

Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*(76), 15-13.

Neto, C. (2009). *De la prision a las alternativas. La abolicion de la pena privativa de libertad*. Conteudo Juridico. [https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/17117/de-la-prision-a-las-alternativas-la-abolicion-de-la-pena-privativa-de-libertad?\\_cf\\_chl\\_captcha\\_tk\\_=48d734f219b438bb037545802ca1f3fb157ac01a-1617563425-0-AexsKNXQmXRSg3X-AZcRGj7GL9-JYWY7K7OTywFPQ3W](https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/17117/de-la-prision-a-las-alternativas-la-abolicion-de-la-pena-privativa-de-libertad?_cf_chl_captcha_tk_=48d734f219b438bb037545802ca1f3fb157ac01a-1617563425-0-AexsKNXQmXRSg3X-AZcRGj7GL9-JYWY7K7OTywFPQ3W)

ONU. (20 noviembre 1989). *Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño* (Vol. 1577). <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

ONU. (sf.). *Historia de la declaración*. <https://www.un.org/es/about-us/udhr/history-of-the-declaration>

Paez, J. y Ochoa, M. (2017). Jornadas de Sociología: Ofensiva neoliberal en Toda la piel de América. En UNCYO (Ed.), *La visita a personas privadas de libertad: primeros acercamientos a una población invisibilizada*.

Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y gestión*, VIII(39), 119-146.

Pérez, D. (sf.). *Historia de la libertad: la Carta Magna*. <https://www.esflspain.org/historia-de-la-libertad-la-carta-magna/>

Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. Fe y alegría.

Procuración Penitenciaria de la Nación. (2019). *Más allá de la prisión: paternidades, maternidades e infancias atravesadas por el encierro*. Procuración Penitenciaria de la Nación.

Robertson, O. (2007). *El impacto que el encarcelamiento de un(a) progenitor(a)*. Quaker United Nations Office.

Robertson, O. (2012). *Convictos colaterales: niños y niñas de progenitores presos. Recomendaciones y buenas prácticas del Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Niñez, en el Día de Debate General 2011. Publicaciones sobre los refugiados y los derechos humanos*. Quaker United Nations Office.

- Rodes, F., Monera, C. y Pastor, M. (2010). *Vulnerabilidad infantil: un enfoque multidisciplinar*. Díaz de Santos.
- Romero, A. (2019). Prisionización: estructura y dinámica del fenómeno en cárceles. *URVIO. Revista Latinoamericana De Estudios De Seguridad*(24), 42-58.  
<https://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/view/3791>
- Romero, L. (2020). Prisionización, proceso de adaptación a la vida intrapenitenciaria. *Expresión Forense, 1*(56), 58-60. <https://www.expresionforense.com/copia-de-n%C3%BAmero-55>
- Ruiz C. (2016). Estado, sociedad civil y hegemonía en el pensamiento político de Gramsci. *Revista de Filosofía y Teoría Política*(47).  
<https://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RFYTPe002/html>
- Ruiz, J. (2007). Síntomas psicológicos, clima emocional, cultura y factores psicosociales en el medio penitenciario. *Revista Latinoamericana de Psicología, XXXIX*,(3), 547-561.  
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80539308.pdf>
- Saavedra, E., Lappado, P., Bango, M., y Mello, F. (2013). *Invisibles: ¿hasta cuándo? Una primera aproximación a la vida y derechos de niñas, niños y adolescentes con referentes adultos encarcelados en América Latina y el Caribe*. CWS.  
[http://www.cwslac.org/docs/Invisibles\\_hasta\\_cuando.pdf](http://www.cwslac.org/docs/Invisibles_hasta_cuando.pdf)
- Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena. (2018). *Informe anual República Argentina*. Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Pena, Subsecretaría de Política Criminal, Secretaría de Justicia, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <http://www.saij.gob.ar/docs-f/estadisticas-sneep/2018/InformeSNEEPARGENTINA2018.pdf>

- Stern, F. (2005). *El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas*. Noveduc.
- Techera, J., Garibotto, G., y Urreta, A. (mayo de 2010). Los “hijos de los presos”: vínculo afectivo entre padres privados de libertad y sus hijos/as. Avances de un estudio exploratorio. *Ciencias Psicológicas*, VI(1), 57-74.
- Terigi, F. (2009). *Aportes para el desarrollo curricular. Sujetos de la educación*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer educativo*(100), 74-78. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/05/La-inclusi%C3%B3n-como-problema-de-las-pol%C3%ADticas-educativas.pdf>
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Jornada de apertura del ciclo lectivo 2010 del Ministerio de Cultura y Educación del gobierno de La Pampa*.
- Terragni, M. (s.f). *Penas privativas de la libertad*.  
<https://www.terragnijurista.com.ar/libros/pplibert.htm#:~:text=El%20Proyecto%20Tejedor%20enumeraba%20cuatro,privativas%2C%20limitativas%20de%20la%20libertad.&text=Era%20la%20pena%20de%20los,lo%20era%20de%20los%20delitos.>
- Vallmajó, L. (2006). *Historia de la Filosofía*. Edebé.
- Zaffaroni, E., Alagia, A., & Slokar, A. (2007). *Manual de Derecho Penal*. Ediar.

## **Anexo**

## 1. Anexo I. Formulario de consentimiento

### FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_ identificado (a) con el documento de identidad N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, declaro por medio de este documento que doy consentimiento pleno para mi participación en la entrevista realizada por una estudiante de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, quien desempeña un trabajo de investigación cuya finalidad comprende el indagar y conocer sobre los efectos psicosociales en niños y adolescentes y la incidencia en la escolarización que emergen a consecuencia de la privación de adultos referentes.

Declaro haber recibido clara y suficiente información acerca de la naturaleza y propósito de la investigación, limitando mi participación a responder de forma voluntaria y sincera las preguntas que surjan en la entrevista. También expongo la posibilidad de dejar sin efecto la presente autorización al retirarme del presente acto si así lo considero.

Se me ha informado y acepto, que mis respuestas serán confidenciales de conocimiento exclusivo para quien realiza la investigación, resguardando mi privacidad y derecho al anonimato.

Asimismo, se me ha dado a conocer que los resultados de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO, y que los mismos podrán ser empleados en congresos y/o publicados en revistas científicas, garantizando siempre la preservación de mi identidad conforme lo estipula la Ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

**Firma:**

**Aclaración:**

**Fecha:**

## **2. Anexo II. Entrevistas**

### **Entrevista a docentes:**

#### **Docente 2: 49 años.**

Eje I: Grupo familiar población a la que atiende

#### **1- ¿Ha tenido a lo largo de su trayectoria como docente alumnos con padre/madre privado de la libertad?**

Si he tenido neños que han comentado eso, tal vez, no es que te cuentan abiertamente, pero bueno, cuando vos indagas profundamente. Cuando vos entras en confianza con ellos, por ahí recién te dicen algo. Generalmente es algo de lo que no se habla. Por ahí, alguna otra maestra te lo comenta si lo ha tenido en años anteriores. Pero no es algo de lo que ellos hablen abiertamente. Cuando vemos conductas en ellos, que te hacen preguntar... ¿por qué este chico se comporta de esta manera? Recién ahí, por ahí, te llama el equipo de la escuela para comentarte lo que pasa en la casa o algo por el estilo. Algunas veces cuando ves conductas así, que salen de lo que es el grupo, o que se vuelven rebeldes, con falta de respeto, o rompen las reglas, ahí es cuando vos como docente vas y consultás, y cuando se le llama a la familia, la mamá o quien está de tutor en ese momento, es como que no comentan bien lo que pasó. Te dicen, tenemos un problema familiar, el papá está encerrado o algo así, pero mucho más no comentan.

#### **2- ¿La familia o el alumno comunica a la escuela o a los docentes sobre de detención del padre? ¿cómo es el vínculo de la familia con la institución escolar?**

Lo que yo he visto no, generalmente el equipo, cuando hay una situación de que el nene rompe las reglas o pasa algo que hay que llamar a la familia, ahí recién cuando uno pregunta, indaga, es como que la mamá trata de minimizar la cosa, o que está en el juzgado, o que tuvo un problemita, pero no es que te dicen mi esposo hizo esto y está preso, es como que lo camuflan.

Por ahí, cuando han ido a visitarlos, te comentan fui a visitar a mi papá a la cárcel, entonces ahí vos te pones a indagar un poco más. Y bueno, ahí siempre te dicen, no como que el padre hizo algo malo y por eso está detenido, sino que siempre tienen un relato de una padre víctima, un padre al que lo molestaban, al que le hicieron esto o lo otro. No sé, siempre ellos son las víctimas y no los victimarios. Igual, yo considero que esto tiene que ver un poco con la explicación que le dan al chico, nadie le dice qué fue lo que realmente pasó, entonces por ahí, le dan este tipo de respuestas o el chico se las da solo a partir de sus propias fantasías.

### **3- ¿Ha detectado cambios de comportamiento- rendimiento o conductas en los alumnos luego de la detención del familiar?**

Generalmente cambian de actitud, cuando los van a visitar. Mira lo que te voy a decir, cuando tienen las visitas, vuelven a la escuela alterados, es como que se desordenan, se vuelven más violentos, rebeldes. Y ahí yo me digo ¿a dónde fueron?, y bueno es como que, por ahí, siento que los perjudica. Y peor aún, cuando salen en libertad, eso los desordena completamente, a veces no vienen a la escuela porque se quedan con el padre, se van a pasear, a pescar.

Pero ya te digo, cuando vienen de la visita, pelean con todo el mundo, desobedecen las reglas, no les hace bien. Cuando el papá lo va a visitar el fin de semana, viste que a veces les dan esos permisos, el chico el lunes vuelve sacado. Completamente alterado, es como que esa intermitencia de tener al padre un día, y al otro no, o ese tener que despedirse, no sé, la carga de enojo, no sé cómo explicarte.

### **4- ¿Usted considera que la detención del padre repercute en la trayectoria escolar del niño-adolescente? ¿De qué forma?**

Todo lo emocional influye en todo lo que hacen. Cuando son un poco más grande, ellos mismos te dicen, no hice los deberes, no hice nada, porque no les importa realmente. La escuela no les importa, están desmotivados con la escuela. Su mente, su cabecita está en otra cosa, porque está pensando el que el vuelva a casa, en estar con él; porque eso también los marca, les hace enojarse ante la vida. Te preguntan ¿por qué lo encerraron si mi papá no hizo nada?, se peleó con un hombre, pero nada más. Y cualquier cosa que suceda en el aula es motivo de pelea con sus pares.

Son nenes que están a la defensiva, creen que todos están en contra de él, se sienten amenazados. Por cualquier cosa quieren pelear, pegar, cualquier cosa que les digan sale como un gallito a torear, o como un toro a pelear. Y hay algunos que son muy capaces, a veces dando una clase vos te das cuenta que entendieron todo, porque vos les haces preguntas y ellos pueden responderte, pero en el momento de hacer las actividades no las hacen. Al momento de hacer grupo, la relación con los pares hace que no quieran hacer nada, esa actitud de rebeldía, esa bronca con todo no los favorece.

A veces uno se les acerca con amor, y estas acompañándolos, les prestas mucha atención, te sentás con ellos, la cosa cambia. Pero bueno, estas cosas las podés hacer cuando tenés grupos muy reducidos.

Me acuerdo una vez, en la escuela 59, siempre desaparecían cosas. Y bueno, yo les decía: “en esta escuela no pueden desaparecer cosas, yo creo que a alguien se le ha metido en la mochila porque

alguien movió y se le cayó adentro de la mochila de otro. Entonces, ustedes van a fijarse, y van a ver que está en una mochila. Bueno, revisen porque si no vamos a tener que llamar a la directora, y ustedes ya saben que pasa, les va a hacer sacar todas las cosas, y demás.” Y justo siempre, se encontraba en la mochila de tal nenito, entonces yo lo felicitaba y les decía: miren qué bien, que lindo que lo encontramos, qué felicidad. Era tremendo, porque siempre era este nene que estaba en una situación de vulnerabilidad tremenda.

Pero bueno, es siempre con amor, porque en estos casos entra mucho en juego el vínculo. Para bajar los niveles de su bronca, de su ansiedad, el vínculo es primordial. No siempre se logra, por supuesto. Pero es como que siempre está en ellos esa erupción volcánica de sus emociones.

**5- ¿Ha recibido en su formación profesional material de estudio vinculado con estas problemáticas?**

No, en la formación nada, yo lo he buscado digamos. Porque como docente cada uno tiene que aggiornarse y buscar la forma de que trabajen. Porque la función nuestra, aparte de acompañarlos, es que trabajen, que aprendan. Entonces vos tenés que buscar métodos, leer, ensayar, equivocarte, volverlo a intentar. Uno siempre va buscando cómo llegar a estos chicos. Este tipo de casos, está creciendo cada vez más, nadie dice nada, pero yo creo que está camuflado, hay mucha gente que tiene problemas con la policía, pero ¿quién dice eso? Nadie, nadie cuenta, pero se ve en el comportamiento de los nenes. Uno cuando ya tiene varios años en la docencia, los percibe. Lo emocional en los nenes es todo. Hasta para escribir su nombre, vos ya podés percibir, si lo escribe grande, si lo escribe con mucha bronca te aprietan el lápiz, como si quisieran romper, traspasar la hoja. Así que uno qué hace, busca aggiornarse, lee, googlea, y todo eso para ayudarlos. Cuando busca cómo acompañarlos, calmar la ansiedad, entonces implementa cosas nuevas, busca canciones, hacerlos dibujar, pintar, hacer juegos, que puedan expresarse por medio del arte y te dan mucho resultado cuando están en erupción. Si, uno va buscando nuevos métodos, y se va cultivando.

Pero ya te digo, desde el Estado, nunca. No se si hay cursos de esto, yo soy mucho de mirar videos, de buscar los grandes pedagogos, y busco las charlas, los videos

**6- ¿Ha percibido de sus colegas u otro agente institucional actitudes o comentarios estigmatizantes para con dicho alumno? ¿usted desde su praxis profesional ha llevado a cabo acciones transversalizadas por este tipo de postura?**

Si, hay docentes que... viste, en todo lugar siempre hay de todo. Y vienen a veces, catalogados. El año pasado, me ocurrió una cosa así, y dije, no puede ser. Era un caso que venia de otra escuela,

que había hecho muchas cosas feas, todo, con las docentes, había golpeado a una profesora, o sea, era una nena muy complicada. Y justo ingresaba a un grupo en el que ya muchos venían con una carga emocional muy grande, muy violentos, y yo dije, ya tengo ocho, con este nueve... y bueno, justo se vino una maestra, que pidió el cambio porque no quería estar más en la escuela por esa nena. Le había golpeado la panza, cuando se había operado, asique venia bravísima. Bueno cuando esta seño, entra al aula, yo se las presento, les digo que es la nueva profe de música, y la señorita ve en el primer banco a la nena que la había golpeado. Se puso colorada, y no me dijo nada. Yo me quedé en el salón, y la vi nerviosa dando la clase, le digo, ¿estás bien? Y me dijo, sí, sí, pero quédate conmigo. Si no hay problema, le dije. Después me conto que había renunciado a esa escuela por esa nena, que le había golpeado la panza. Y bueno, llamamos a dirección, y todo lo que ella me había dicho era verdad. Ahí nos reunimos con el equipo, y se le puso bien las pautas a la nena, yo le dije no quiero saber nada de vos, aunque yo ya sabía, pero yo se que cada uno puede cambiar, porque lo que hiciste ayer, tal vez hoy no lo vas a volver a hacer; pero si vos trabajas y haces las cosas bien, como todos lo hacemos acá, y sin decir esas palabras feas que andas diciendo, porque nosotros acá no hablamos así. Entonces va a ser todo lindo. Acá lo importante es que cuando uno diga una regla, la pueda cumplir, los límites fueron impuesto muy bien, y todos acompañaban. Era todo un trabajito. Pero ya te digo, todos en la escuela teníamos el mismo discurso, y lo cumplíamos.

La directora la llamo a dirección. Viste que a los chicos hay que hablarles, lo que pasa es que no hay tiempo. ¿Cuántos chicos son que necesitan esos diálogos? Y bueno esa nena que venia con una etiqueta así de grande, que había tirado el bicicletero de la otra escuela, que se había escapado, en esta escuela cambió. Y también, a la mamá, que siempre se la llamaba para decirle cosas feas de la nena, yo le dije hoy voy a llamar a tu mamá, pero no para decirle lo lindo que te portaste. Entonces yo le dije, hoy voy a llamarle y decirle delante de todos los nenes lo lindo que te portaste. Salíamos a las 5 de la tarde, y le dije, mamá de tal, le quiero felicitar por tener una hija increíble, pudo hacer la actividad, no se paró de su silla, y todas esas cosas... y bueno, esa nena ahora es otra, no te digo que era una alumna diez, pero su cambio fue increíble, cambio mucho. Creo que a veces, como docentes estigmatizamos mucho, nos apropiamos de lo que dicen otros docentes. Por eso yo siempre digo, que es preferible no leer los legajos; primero mirar a los chicos un mes, cosa que así te vas dando cuenta como es contigo, porque yo creo que todo depende del vínculo. ¿Sabes que necesitan estos nenes? Amor, que los abracés, que les des un besito, que les digas querés más leche, que alguien se preocupe por ellos. Y en las escuelas públicas, cada vez más.

#### **7- ¿has notado por parte de las familias de los compañeros actitudes estigmatizantes?**

Si, sí, pero ahí ha habido pelea. Y viste que todos los papás están muy sensibles. El chico le cuenta a la mamá algo, y se arma la gorda. A veces cuando se encuentran en la puerta de la escuela, se dicen de todo, es como que la gente tiene tolerancia cero. Hay si, claro que si, a veces lo dicen en forma silenciosa, no te juntas con este, y los chicos te cuentan. Una vez, para realiza una actividad en grupo una nena me dijo que no podía hacer grupo con fulanito porque era peligroso y su mamá no la dejaba.

## **8- ¿Cómo es abordada en la actualidad esta situación desde las instituciones educativas?**

Y el equipo de la escuela se dedica a eso. La llama, busca asesoramiento, ayuda, está pendiente de ellos, o averiguan si no te cuentan. Ahora hay mucha conexión con los CEC, y la mayoría de estos nenes también asisten a los CECs, porque sus madres trabajan mucho y los nenes pueden estar ahí a contra turno, y además porque ahí pueden alimentarse también, los ayudan con la tarea.

### **Eje2: Trayectoria escolar**

#### **1- En líneas generales ¿cómo caracterizaría a estos alumnos?**

Son chicos que están enfrentándose a problemas que no son de ellos. Ellos no tienen por qué vivir todo eso, porque son problemas de adultos, y bueno, son nenes que no están protegidos. Quienes tienen la culpa no son ellos, son los padres. Y te da pena, porque los ves que se arman de una bronca, que cuando van creciendo se hace más grande, y por dentro son unos nenes desvalidos, son unos bebetes gigantescos. Son nenes que han sufrido mucho, y cuando has establecido el vínculo, encontrás que son nenes que no tuvieron el hogar o los vínculos. Si tu casa es un caos, qué te va a importar aprender de un animal o multiplicar, ellos tienen otras necesidades, están pensando en cuando volverá ese papá, o cuantos días faltan para volver a verlo, cómo estará.

Por ejemplo, yo viví un caso de unos nenes que su mamá fue detenida, y los llevaron a un hogar, se los veía muy triste que vos decías pobres niños. ¿viste que es muy raro ver a un nene triste? A mí me causaba mucha tristeza, era una mamá que se drogaba. Cuando volvieron con la mamá porque le dieron prisión domiciliaria, cambiaron, estaban contentos, pero, por ejemplo, iban a la escuela sin comer, no tenían cuaderno, estaban totalmente descuidados en su persona, en su higiene, totalmente alterados. Yo no lo podía creer.

#### **2- ¿Cómo son sus trayectorias escolares? (Repitencias, necesidades de apoyo educativas)**

Las trayectorias escolares continúan en el sistema, pero con acompañamiento no, pasan porque no pueden repetir, pero van pasando sin sentido. Ponele, lograran llegar hasta sexto, pero luego? Cuando se encuentran con la secundaria, ahí viene la deserción escolar, viene el abandono, el corte. Porque ponele, en la primaria siguen avanzando, repite un año, repite otro, pasa con acompañamiento, ¿pero luego? En el secundario, no tenés a la maestra que esta con vos, porque no tienen el seguimiento de la primaria. No hay nadie que diga, por ejemplo, el año pasado Pedrito trabajaba bien, vamos a darle un voto de confianza. En el secundario nadie te conoce, eso no existe.

Y después, estos chicos son de tener muchas inasistencias, algunos por no tener recursos, y otros porque no tienen nadie que los acompañe. Muchos tienen al papá que está preso, a la mamá que no se sabe o que trabaja para sostener la familia, y las que están son las abuelas. Las abuelas a veces, con las justas, les podrán dar de comer, ayudar un poco, pero los llevan a la escuela cuando pueden. Generalmente cuando faltan no piden los deberes, nada. Entonces ese día que vino, esa tres o cuatro horitas que lo tenés en el aula tenés que aprovechar al máximo la clase, ahí evaluás, ves qué puede, qué le cuesta, haces todo. Tenes que aprovechar esos dos o tres días a la semana que viene a la escuela.

Yo creo que la escuela es un lugar que no se debe perder. Nada reemplaza el vínculo en la infancia de la escuela. Los niños necesitan la escuela, las rutinas, los vínculos. El vínculo te genera aprendizaje, la interacción. La escuela es fundamental, te sentís acompañado, la mirada, el acercarte a ese nene. Es como que la escuela los ordena, los ayuda a organizarse, hasta incluso hoy en día la escuela es la que les da de comer. Entonces la escuela no tiene reemplazo.

**3- ¿Ha detectado cambios de comportamiento- rendimiento o conductas en los alumnos luego de la detención del familiar? (bajas calificaciones, desatención, desinterés o falta**

**de motivación, problemas de conducta)**

Sí, vienen los fracasos escolares. Uno los va conociendo, los va rumbeando, acompañando. He visto muchos nenes con mucha capacidad, pero están inválidos por estos problemas de los adultos, esto los distrae tremendamente, hasta los saca de foco; los perturba.

**4- ¿Cómo es el vínculo con sus compañeros?**

Presentan muchas dificultades para trabajar relacionarse con los pares. Tenes que estar vos mediando mucho para que sea aceptado por los otros, porque ellos siempre quieren romper las reglas o llamar la atención. O directamente ni quieren juntarse, porque también es así. Te dicen, yo no,

entonces uno le dice ¿vos no querés? Mira que los chicos acá van a hacer una linda experiencia y vos no vas a estar, y ahí es cuando a veces, cuando no les das mucha bolilla, y dejan de ser el centro de atención, y les decís, bueno, pero mira lo que te perdés, ellos solitos se van acercando y se van dando cuenta de lo que se van perdiendo. Pero sí, les cuesta mucho trabajar en equipo, escuchar al otro, darle la palabra, respetarse.

#### **5- ¿Cómo es el vínculo con los docentes?**

A veces es conflictivo. Hay una relación amor- odio, unos días están bien, y otros días se enojan, tienen sus emociones desordenadas, tantas cosas que pasarán o verán y nosotros no sabemos. Pobres chicos, ellos no son los culpables, ya te dije, yo siempre digo, detrás de cada nene hay un adulto, ¿cómo se comporta el nene? Y... como le enseñó el adulto, si se insultan, si se golpean, ellos van a hacer lo mismo. Los nenes repiten lo que ven en su casa. Es una lástima, porque ellos después van a repetir todo.

#### **6- ¿Cómo es su lenguaje? ¿utiliza la jerga carcelaria para comunicarse en el aula?**

Si, usan muchas veces esa forma de hablar que a mí me resulta desconocida, no la entiendo. Los mismos chiquitos, que ya se conocían entre ellos, me decían, pero seño, mirá lo que dijo, y yo como no la entendía, no sabía lo que estaban diciendo. O a veces gestos, y yo les pregunto, qué es eso, vamos indagando. Hay que charlarlo para que ellos se vayan dando cuenta, y a veces, cuando esto sucede, hasta a ellos mismos les da vergüenza, porque se dan cuenta del contexto. Ellos saben porque están en ese código, ellos son los líderes, los que llevan la batuta, como que los demás los siguen. Son los líderes del grupo, se posicionan como líderes, algunos los siguen por temor por esos episodios de violencia que a veces tienen,

### Eje 3: Vínculo con el referente

#### **1- ¿Su alumno actualmente mantiene vínculo con la persona detenida?**

Si, te cuentan algunos, no todos. Seño fui a ver a mi papá, y cuando entré me desnudaron, me sacaron todo seño. Viste que a veces uno desconoce. Y te dicen vi a mi papá seño, re contentos, te comentan. Muy contentos de tener un momento familiar. Siempre están esperando que su papá salga, y te dicen mi papá ya va a salir, y yo les digo, que lindo que ya va a salir. Eso los pone ansiosos, están expectantes, y también cuando falta poquito para ir a visitarlos, te dicen, yo este finde voy a ir, y bueno cuando vuelven te dicen como les fue.

**2- ¿Su alumno asiste periódicamente a visitar al detenido? ¿Falta mucho a clases? ¿comenta sobre esta situación en el aula?**

Si cada 15 días aproximadamente, no faltan mucho porque las visitas acá son los fines de semana. Los que tienen que viajar por ahí sí, faltan el viernes y el lunes, pero son los menos. Pero que también lo hacen una vez por mes. Me acuerdo de un caso, de una familia muy humilde, que tenían que viajar al penal de Olmos, y desde el servicio les daban los pasajes, pero la familia necesitaba hospedarse durante el fin de semana, entonces los profesores hicimos una colecta y les dimos la plata para que pudieran visitar al padre.

**3- ¿Su alumno o la familia le ha relatado alguna situación de violencia institucional tanto sea en las visitas o durante los allanamientos?**

Si, un nene me dijo que su papá había salido, y que se peleó en el campo con unos vecinos, se dispararon y cuando me contaba yo no podía creer, yo le decía, ¿vos viste todo eso? Si seño, es que él tenía la culpa, porque este es un chorro, mi papá no tenía la culpa. Después vino la policía a casa, rompían todo, entraron a los gritos, revolvieron todo, tiraron a mi papá al piso. Y yo no lo podía creer.

**4- ¿Considera que esta problemática repercute sobre las oportunidades de acceso al cumplimiento de los derechos del niño y el adolescente? ¿de qué manera? (alimentación, vida digna, salud, vínculo con los padres)**

Si, todos sus derechos están vulnerados. Alimentación, derecho a jugar a gozar, a ir a la escuela, nada. Todo se vulnera, porque ellos son víctimas. En vez de estar pensando en jugar y aprender, ellos están preocupados por ayudar a sus mamás, se encargan de actividades que les corresponden a los adultos, cuidan a los hermanos, cocinan. Y después, están metidos en el medio de esas reyertas... les pasan las balas por al lado... ¿qué derechos hay ahí? ¿y el derecho a la vida? Debería haber escuelas para padres...ningún derecho, derecho a comer, a la educación, a veces no traen ni lápiz, vos tenés que tener tu cartuchera con cosas para darles. Y con respeto a la salud, no tienen acceso, se enferman y vienen así. Nosotros nos damos cuenta porque viene desganado, y la escuela llama a emergencias, llama a la madre y ahí acceden, si no, no. Son niños que no tienen obra social, porque en la mayoría sus familias no tienen trabajo o si lo tienen, es en negro, porque viste que las mujeres de los presos también están estigmatizadas, entonces esto se dificulta también.

**Algo para agregar...**

No nada, simplemente que lindo que hayas elegido esta temática para elaborar tu tesis, porque no hay mucha información, generalmente estos chicos no le importan a nadie, y mas desde ahora que por ahí, están tan en auge los problemas de aprendizaje propiamente dichos. Como que estas problemáticas que tienen que ver con lo social a pocos les importa. Esto es una problemática de la que no se habla, son chicos que no hablan, no te dicen qué es lo que les pasa, no pueden expresarlo, ponerlo en palabras, por eso tanto enojo y tanta violencia, porque no encuentran como sacar todo eso que les pasa. Por eso es importante el vínculo, porque si te acercas, los escuchas, ahí entendés por qué no traen los deberes, por qué vienen así, por qué se pelean con todo el mundo, pero tenés que indagar como una hormiguita. A veces la familia le esconde al nene también, el chico no sabe ni donde está el padre. Entonces, si esto no se habla en la familia, no se habla en la escuela, no se habla con amigos... el chico queda a la deriva.

## **Entrevista a madres**

### **Madre 1: 28 años**

#### Eje 1: sobre la detención

#### **1. ¿Cómo se le comunico al niño sobre la detención del familiar? ¿cómo recibió esta información? (algo conductual o emocional)**

Y mira, en realidad el comenzó a ingresar al penal cuando tenía 8 meses, entonces no se le comunicó nada. Cuando él se fue haciendo un poco más grande le decíamos que íbamos a visitar al papá al trabajo. Cuando él se empezó a hacer más grande y se dio cuenta, empezó a preguntar, se dio cuenta que iba a un penal. Empezó a preguntar por qué había policías con las armas, por qué estaban ahí las otras personas y no podían salir. Me hacía preguntas a mí o a ellos, a cualquiera, él quería saber.

#### **2. ¿Cuáles fueron las problemáticas que se le presentaron como adulto a la hora de comunicarle esto al niño? ¿Qué pensaba? ¿Cuáles eran los principales miedos?**

Y más que nada era por el tema del jardín, él cuando se enteró que iba a un penal le dijo a la maestra del jardín que iba a la cárcel a visitar a sus dos papás; porque el iba a visitar a mi papá, su abuelo, y a su papá. Asíque bueno después, las maestras me llamaron re preocupadas: “a ver mamá cómo es esto que el nene va a visitar a dos papás adentro de un penal”. Y bueno yo ahí les explique, yo no le quería contar a él más que nada por eso, para que no me digan nada desde el jardín, para no tener que ir a decirles nada, por miedo a que nos discriminen o algo. Era tan chiquito que me daba cosa, pero sólo por él, para protegerlo no sé, de mí no me importaba.

**3. ¿Le contó los hechos tal cual sucedieron? ¿le distorsionó alguna parte del relato? ¿tardó mucho en contarle la verdad? ¿Pensó en recurrir a alguien para realizar esta comunicación?**

A lo primero como siempre, se le mentía, se le decía que era un trabajo, que íbamos a visitar al trabajo. Después cuando empezó a preguntar, preguntaba por qué estaban ahí. Qué habían hecho para estar ahí. Pero bueno ahí le dije que se habían portado mal, y que por eso estaban. Pero más respuesta que eso, no.

**4. ¿El niño presenció algún allanamiento/ momento de detención? ¿Cómo fue el trato hacia el niño de la policía? ¿considera que se respetaron sus derechos?**

Si, cuando con mi papá. Mi papá ya había estado preso, pero bueno se las mandó de nuevo. El día que viene la policía acá, yo recién llegaba de trabajar, él estaba cuidando al nene que tendría dos años. Cuando la policía entro a las patadas, nos rompieron la puerta, yo empecé a los gritos porque me asusté, y el empezó a llorar. Los milicos me dejaron calmarlo y me acompañó uno a la pieza para que yo me quede ahí con él mientras destrozaban toda la casa buscando las cosas. La policía no lo maltrató ni nada, él era chiquito y se asustó como se asustaría cualquiera.

**5. ¿Ha notado en el niño algún cambio de actitud o de comportamiento en su vida cotidiana luego de la detención del familiar? (ansioso, angustiado, caprichoso, desafiante, no quiere vincularse con amigos, ir a jugar, etc.)**

No porque ya te digo que el siempre, de bebé tuvo al padre detenido. Pero si cuando volvía de la visita. De chiquito volvía re malo. Ahora que es más grande por ahí le da ansiedad el día antes de la visita. No va tan seguido entonces debe ser por eso, él va sólo cuando me pide.

**6. ¿Las condiciones económicas de la familia se han visto modificadas por esta situación? ¿ha tenido que mudarse?**

Si. Ya te digo, cuando yo estaba embarazada nosotros estábamos viviendo juntos, teníamos una pieza para el nene, que habíamos preparado con la cunita y todo. El papá cayó preso cuando él tenía 6 meses, y yo tuve que dejar ese departamento porque sola no lo podía pagar. Ahí me fui a lo de una amiga un tiempo, y después me vine acá a lo de mi papá. Pero se me hizo muy difícil, había días que no teníamos para comer. Mi papá encima también estaba sin trabajo y estaba yo sola con todo. Tenía que trabajar en muchas casas para juntar el mango, y ahí mi papá lo cuidaba porque él era re chiquito. Después mi papá también se las volvió a mandar y cayó en cana otra vez. Yo cobro la asignación, pero con eso no puedo mantener una casa, asique tengo que trabajar, porque además le tengo que

llevar cosas a ellos. Vos te darás cuenta las condiciones en las que vivimos, las paredes no tienen ni revoque. No tenemos grandes lujos, pero por lo menos podemos comer todos los días que no es poca cosa.

**7. ¿Considera que el vínculo con usted se ha modificado luego de la encarcelación del adulto? ¿de qué manera? ¿y el vínculo con el detenido?**

No, porque siempre fue así.

**8. En algún momento pensó en solicitar asistencia profesional (psicólogo, psp). ¿Cuenta con los recursos para llevar a cabo estas terapias?**

Si. En el jardín, antes de que supieran la verdad las señoritas, las que están ahí en el equipo me dijeron que haga una consulta con un psicólogo porque no eran normales las conductas que él tenía. Pero bueno, yo no quería porque me salía muy caro y prefería comer, tener un plato de comida para mi hijo antes que pagarle a la psicóloga. Y una vez que ya le dije, y que él hablaba con las maestras, él se empezó a portar mejor. Pero ya te digo, cuando era más chiquito no lo podía controlar, le decía que no a algo y hacía un escándalo como si hubiera querido matarlo. Lloraba por todo, si lo miraba, si le hablaba, si le decía quédate quieto, había días que me pegaba, tiraba todo. Hasta que un día, cuando ya no sabía más que hacer le hablé, le pregunté qué le estaba pasando y me dijo que extrañaba a su papá que quería que venga a la casa con él como todos sus compañeritos, y ahí yo le expliqué, papá no puede salir porque se portó mal, hizo algo que no tenía que hacer y se quedó ahí, asique le dije que se tenía que portar bien para que no le pase lo mismo. Y hora en la escuela, él se porta bien, está en segundo, me dijeron que lo lleve a una psicopedagoga porque tiene problemas para aprender. Pero bueno, saqué el turno, y no fui porque no tenía plata.

Eje 2: Visita

**1. ¿Qué acciones realizan para sostener el vínculo del niño con el detenido? (cartas, llamados telefónicos, visitas)**

Solo por teléfono, cartas no, si este no sabe ni escribir todavía. No le gusta la escuela nada, no te agarra un lápiz ni de casualidad.

**2. ¿El niño asistió a visitar a su familiar a la prisión? ¿cómo fue esta primera visita? ¿Recibió por parte de organismos estatales asesoramiento previo para ingresar a la cárcel? (Por ejemplo, cómo vestirse, qué documentación llevar)**

Y la primera vez él tenía ocho meses, fue desde bebé hasta los 3 años, cuando arrancó el jardín yo no lo llevé más. Y después cuando se enteraron en el jardín lo volví a llevar, pero se portaba re mal. Era una cosa que lloraba, me pegaba a mí, les pegaba a ellos, nos tiraba todo. Ponele, las cosas que teníamos para compartir, poníamos el mantel y él lo tironeaba. Volaba el mate, volaba todo. Manoteaba los cubiertos los tiraba. Entonces como se portaba tan mal no lo llevé más porque me di cuenta que le hacía mal. Salimos del penal y él se re embroncaba porque sus papás se tenían que quedar ahí, y no venían a casa con nosotros, entonces eran dos o tres días hasta que volvía a la normalidad que me volvía loca a mí de lo mal que se portaba. Lloraba mucho, era todo el tiempo llorar.

No, y después la documentación te la piden cuando vos te anotas para pedir al interno. Y si te ven con una campera gris o azul oscuro te decían “no pasa”. Si te ven con los jeans gastados, no entras. Y esas cosas. Y, por ejemplo, las primeras veces uno no sabe cómo tiene que ir, y puede pasar que vas hasta el penal y no te dejan entrar por tu ropa, y bueno ahí es un quilombo porque le tienen que pedir al interno que te preste una ropa. Y te hacen poner esa ropa.

**3. ¿Los niños reciben algún trato que contemple su condición de menores para ingresar a la visita? (ejemplo no tener que hacer colas eternas, tener un lugar donde sentarse o protegerse de las condiciones climáticas)**

No, los nenes es lo mismo que los grandes. Lo único que cambia es la requisa que no los pueden tocar. Acá no tenés nada que te proteja, estás ahí afuera, llueve o truene. Capaz tenés que hacer tres o cuatro horas de cola hasta que entras. Están afuera como los grandes. No es que tienen nada especial. Las colas te las comes como loco, de esas no zafas nunca. Si hay alguien copado, que dice, bueno las que tienen criaturas hagan otra fila o algo. Si no, no. Y bueno después tenés la requisa. Cuando son bebés te hacen cambiarle el pañal delante de ellos, después, cuando son más grande ya le pasan la espada. Pero después los vigi no los pueden tocar ni nada. Los nenes se tienen que sacar la campera o algo y se lo dan a la milica para que lo revise. Hasta los ocho años el nene pasa con la mamá a la requisa. Una vez que pasan a los ocho ya les toca la requisa del lado de los hombres. Entonces ahí, una vez que te requisa la milica, vas al lado de los varones y tenés que esperar a que te requisen el nene adelante tuyo.

**4. ¿Cómo son las condiciones dónde se realiza la visita? ¿Existe la posibilidad de un encuentro íntimo familiar? ¿los niños tienen un lugar diferenciado con espacios lúdicos o de recreación para disfrutar y fortalecer el vínculo con el detenido? (plaza, juegos, hojas lápices)**

No. Es un salón grande, como si fuera un comedor gigante y tenés una mesa al lado de la otra. Vos ponele, estas sentado y la espalda tuya da con la espalda de los otros, si querés charlar algo íntimo se enteran todos. Y con respecto a los juegos y eso, no hay nada, vos si querés le llevas para pintar unos lápices o algo, pero ahí no tienen nada. Y el patio afuera es lo mismo, como un salón, pero sin techo.

##### **5- ¿Han sufrido situaciones de violencia institucional durante las visitas?**

Yo de mi parte no, a mi nene nunca anda. Pero si otras mujeres se han quejado, que los tratan mal o algo. Yo no lo he visto con mis ojos, son cosas que escuchas ahí en la cola.

Lo que si una vez me pasó es que se armó bardo entre los internos, y nosotros estábamos ahí, él era re chiquito, y entraron los milicos con las armas, las balas de goma por todos lados. Nosotros nos metimos debajo de la mesa y lo cubrimos a él. Eso fue horrible, una situación muy fuerte, después de ahí yo no lo quise llevar más. Todo el mundo gritando, los nenes llorando escondidos debajo de la mesa. Los chicos ven problemas, que se lastiman, las facas, todo que no está bueno. Pero bueno, ahí están todos, los de Buenos Aires, lo de acá todo. Hay algunos que son re violentos, se meten las minas, todo. Y los milicos cierran las puertas, vos quedas encerrado ahí hasta que pase todo. Se llevan a los que hicieron quilombo y la visita sigue.

#### Eje 3: Escuela

##### **1. ¿Con qué frecuencia asiste el niño a la visita? ¿Debe faltar a la escuela? ¿Cómo hace para compensar esas ausencias?**

Y eso depende. Cuando era más chiquito lo llevaba todos los fines de semana, y los jueves y ahí si faltaba al jardín. La visita los días de semana es de 8 de la mañana a 12 del mediodía, y capaz que algunos días se nos hacía tarde para llegar al jardín porque ahí vos no podés salir cuando querés. Lo llevaba bastante seguido, pero él se portaba re mal. Llegábamos al penal y lloraba, se ponía re caprichoso, se tiraba al suelo, gritaba. Tenía comportamientos malos. Cuando terminaba la visita era lo mismo.

Después se hizo más grande y no quería ir, entonces yo no lo llevaba. Y bueno un día iba yo sola, lo dejaba, y cuando él me decía que quería ir,

##### **2. ¿Usted puso en conocimiento a la institución escolar sobre esta situación familiar? ¿cómo fue la recepción de la misma? ¿Habló con los docentes-equipo-directivos?**

No, no se le avisó. Después él les dijo a las maestras, lo mismo que me pasó en el jardín me pasó en la escuela. Él les dijo a las maestras y después me llamaron a mí. Hicieron una reunión, todo bien, me dijeron que cualquier cosa que necesite que hable con ellos, que ellos querían estar al tanto, que si ellos veían algo en la escuela se iban a comunicar. Que cualquier cosa me llamaban y lo hablábamos, pero nunca me llamaron. Nada no le dan mucha bola en la escuela me parece. Porque quieren que lo lleve a la psicopedagoga, ellos en la escuela no lo pueden ayudar porque son muchos, yo creo que este año va a repetir porque tiene que aprender todo, tiene que aprender lo de segundo y lo de primero. Sus compañeros ya leen, todo, y él no sabe ni las letras.

**3. ¿Considera que la escuela lleva a cabo acciones que acompañen al niño en esta situación?**

Y no mucho no, tampoco es que yo voy mucho a la escuela porque tengo que trabajar todo el día. Yo estoy sola acá y tengo que hacerme cargo de todo. Por ahí es medio difícil, cuando hacen cosas con los padres. Me pasó, para el día del padre que habían hecho un regalito, y a él le dijeron que podía dármelo a mí. Pero en realidad no están tan presentes como dijeron en la reunión. A veces pareciera que la maestra se olvida de cómo es nuestra situación, y nos piden una banda de cosas.

**4. ¿Las nuevas condiciones económicas en la restructuración familiar han tenido repercusiones a la hora de acceder a la educación? (transporte, vestimenta, alimentación, materiales y recursos escolares)**

Y a veces se hace difícil comprarle un par de zapatillas o algo, está todo re caro. Pero bueno yo solo lo tengo a él y trato de comprarle lo que puedo. A veces me ayudan y me dan ropa algunas amigas de sus hijos y esas cosas. Y después de la escuela a veces te piden muchas cosas, cuando la maestra se pone salada que pide muchas cosas yo le digo que no lo puedo mandar. Que no tengo plata y eso. Pero bueno, con el transporte él tiene los boletos gratis asique eso no.

**5. ¿Ha notado algún cambio en el rendimiento escolar luego de la detención? (bajas calificaciones, desatención, desinterés o falta de motivación, problemas de conducta)**

Problemas de conducta ahora no. Cuando iba al jardín si me pasaba. Ahora en la escuela tiene todas notas bajas, no sé cómo pasó a segundo. Hoy en día no, no hay caso con la escuela, no sabe ni las letras. Yo no sé si no se puede concentrar o no presta atención, porque no hay caso. No quiere hacer nada de la escuela. No hay caso con este chico. Vos le decís, ponele, ayer estábamos con el abecedario, le pregunté las tres primeras letras que se las había dicho recién y él no se las acordaba. Vive en una nube, siempre anda en otra. Se olvida lo que recién le dijiste y a mí me saca. No le gusta la escuela, no le interesa, y a mí me hace re calentar, no le tengo paciencia.

**6. ¿Ha notado algún cambio en su vínculo con sus compañeros? ¿O de las familias de sus compañeros?**

No, con los compañeros se llevan bien. No son amigos, él no tiene amiguitos así que vienen a su casa. Pero creo que pasa por una cuestión que a él no le interesa, prefiere jugar solo, no sé. En el recreo por ahí, se junta a veces, a veces no, se queda solo. Yo sé porque él me cuenta. Pero no creo que sea por los compañeros. Alguno que otro, de esos nenes que son malos, se burló de él en un momento por esta situación, le dijo cállate vos que tu papá es un chorro. Yo fui a hablar con la mamá de ese nene y nunca más volvió a pasar. Yo la agarré a la loca y le dije que rescate al hijo, y nada más. No pasó de eso.

**Entrevistas a niños y adolescentes**

**Niño 1 (8 años)**

**1. ¿Cómo está conformada tu familia?**

Mi familia, son mi mamá, mi papá y mi hermana. Después tengo mis tíos.

**2. ¿Y vos con quién vivís?**

Yo vivo con mi mamá.

**3. ¿Y siempre viviste con tu mamá solito?**

No, antes vivía con mi hermana y mi papá también. Ahora mi hermana vive con el papá de ella que vino de Buenos Aires, y mi papá no está. Antes vivíamos en una casa todos juntos. Pero ahora nos mudamos al local, y vivimos acá hasta que mamá junte plata y nos vayamos a una casa de nuevo.

**4. ¿cómo te llevas con ellos?**

Con mi mamá es la que mejor me llevo, ella es re buena, con todos me llevo bien. Lo único que no me gusta que venga a dormir mi hermana porque como no tenemos otra cama tengo que dormir con mi mamá.

**5. ¿Y has tenido en tu familia alguna vez algún familiar detenido?**

Si, a ver mi papá ha estado detenido, pero no preso. Fue así, cuando se fue con unos amigos a vender un auto, no sé si cuando estaba yendo, o viniendo para acá en la ruta, chocó y ellos se vinieron para acá. Y como en ese lugar no había cámaras, la policía los vino a buscar para ver quien tuvo la

culpa del choque. Pero no sé bien cómo fue, no me acuerdo, porque un día vino la policía a mi casa que yo me asusté. Vinieron a la mañana, yo estaba durmiendo, pero escuché el ruido, y me dio miedo.

**6. ¿Vos estabas cuando vino la policía?**

Si, yo estaba en mi cuarto. Escuche que a mi mamá le gritaron y ella se asustó y tiró el celular al piso. Y no me acuerdo más.

**7. ¿y qué pasó ahí? ¿vos te levantaste?**

No, yo tenía miedo, y escuchaba que hablaban re fuerte. Entonces me tapé hasta la cabeza y me hice el dormido. Me quedé con mi celu, pero no me quería levantar. Mi mamá vino a la pieza con una policía y yo me hacía el dormido, y me quedé ahí hasta que me vino a buscar el papá de mi hermana. Y después me fui.

**8. ¿y qué pasó después? ¿Lo volviste a ver a tu papá?**

No, no lo vi por un tiempo, mi mamá me dijo que tuvo que viajar con los amigos a ver si podían encontrar cámaras o algo así, y después mi papá se quedó a trabajar ahí, entonces yo no lo veía, solo me llamaba por teléfono. Yo lo re extrañaba y a veces me largaba a llorar porque pensaba que algo malo le había pasado.

Después mamá me dijo que lo detuvieron porque no podían saber quien tuvo la culpa del choque y que lo iban a dejar salir cuando veían quien era el de la culpa, si ellos o los otros.

**9. ¿Vos sabes a dónde lo llevaron a tu papá?**

No sé cómo decirlo, es como un lugar, que también lo llevaron a los amigos. Es como una mini prisión, pero tampoco que hay jaulas y esas cosas. Es como una casa grande donde hay habitaciones. Ahí lo vi una vez, pero después fueron cambiando los lugares.

**10. ¿y cómo eran esos lugares? ¿A dónde fue primero?**

Primero fue a un lugar muy chiquitito, como una comisaría chiquitita, pero más grande donde había una sala y estaban sus amigos. Después lo llevaron a un lugar más grande, y después a un lugar gigante donde había mucho espacio para ellos. Ahí había más gente, un montón, y ya no estaban los amigos.

**11. ¿Fuiste muchas veces a verlo? ¿Cómo hacías cuando querías ir a visitarlo?**

He ido algunas veces, no tantas, un par de veces. Yo tenía que ir en tren con mamá, íbamos al lugar de los trenes, y yo me dormía hasta que venía el tren porque era de noche y tenía sueño. Yo iba en el tren, a veces me quería dormir, pero no podía, entonces me descargaba cosas en Netflix de la Tablet para mirar sin conexión. Mamá llevaba un montón de cosas. Cuando llegábamos a Buenos Aires caminábamos un poco, hasta que llegábamos a donde teníamos que ir. Cuando llegaba la hora de ver a papá yo me ponía re contento. Me daba muchos nervios tener que viajar y verlo.

**12. ¿y vos le pediste a mamá de ir a ver a papá o ella te dijo?**

No, yo le dije un día que quería ir a ver, porque ella siempre iba y me traía cartas. Justo un día le dije que quería ir, y bueno pasaron unos días, ella compró unas cosas que tenía que llevar en el tren, yo estaba esperando re impaciente. Hablaba por teléfono con papá, pero el día no llegaba nunca. El me llamaba por teléfono porque le daban un teléfono y me podía hablar unos minutitos, tampoco tanto.

**13. ¿y qué te acordás de ese día que lo fuiste a ver por primera vez?**

Una vez, me dijo papi: “mañana me vas a venir a ver, ¿estas contento?”, y yo le decía que sí, entonces fuimos al tren. Yo estaba muy contento porque lo recontra extrañaba.

**14. ¿y cuando llegaste a ese lugar cómo era?, ¿qué tenías que hacer?**

A veces había que hacer mucha cola. Yo me cansaba de tanto estar ahí. Después lo llevaron a un “hospital – prisión”, entonces teníamos que ponernos un barbijo por si había algún virus o algo. Ahí todavía no había cuarentena, pero teníamos que usar barbijo. Y bueno eso fue re feo, porque es como si fuera una mesa, y en el medio tiene un vidrio. Entonces había un teléfono, un vidrio, y otro teléfono que tenía papá. Cada uno tenía uno.

**15. ¿O sea que ahí no lo podías tocar a papá?**

No. Él estaba ahí, y nosotros acá. Me parece que papi podría haber salido más tempranito, pero se enfermó, se enfermó un poco. Y estaba ahí, en la comisaría hospital.

**16. ¿por qué comisaria hospital? ¿Se llamaba así?**

Si, porque había policías, pero era un hospital gigante. Muy muy grande.

**17. ¿A vos te trataban bien los policías?**

Si obvio si yo me porto re bien.

**18. ¿y vos qué recordás del día que mamá te contó lo que le pasó a papá? ¿qué te dijo?**

Dijo que, en realidad no me acuerdo de nada. Fue hace mucho.

**19. ¿Cuáles eran las cosas que más te gustaban de ir a ver a papá? ¿y las que menos te gustaban?**

Lo que más me gustaba era que lo podía ver, podía estar con él. Porque yo estaba re preocupado por él, porque no lo podía ver. Yo hablaba con él, pero quería verlo. Lo que menos me gustaba era que no podía abrazarlo, porque estaba ese vidrio.

**20. ¿y ustedes se escribían cartas?**

Si, casi siempre, porque yo no iba siempre. A veces iba mami sola, o con mi hermana, o con mi abuela, porque mami no podía pagar. Entonces a veces yo le escribía cartas de cómo estaba, mami me sacaba fotos y las imprimía para llevarle a papi, para mostrársela. Y cuando mami no estaba yo me tenía que ir con la abuela o con la tía porque no me podía quedar solo y tenía que ir a la escuela.

**21. ¿y vos esto que te pasó le contaste a alguien de la escuela? ¿le contaste a la seño?**

No. Sólo a mis amigos. A la seño de la escuela no.

**22. ¿y por qué no le contaste a la seño?**

Y no sé. Sólo con mis amigos, pero les dije que no dijeran nada, y nadie sabe de los otros. Va, si a la seño de catecismo le conté, porque la seño de catecismo siempre preguntaba si querían rezar por alguien, o por algo, y yo siempre y hasta mis amigos también, todos rezábamos para que pueda salir de ahí.

**23. ¿vos vas a catecismo de la escuela o eso es en otro lado?**

No, era de otro lado, no quedaba en la escuela, era en una iglesia y mis compañeros eran otros, no los mismos chicos.

**24. Cuando vos te sentías triste o preocupado, ¿podías hablar con alguien de esto?**

Y no. Mucho no hablaba, cuando me sentía triste me acostaba, intentaba dormir y me ponía a llorar. Si yo tenía ganas de llorar, lloraba. Pero no quería que mi mamá se entere así no se ponía triste.

**25. Bueno y para terminar contame ¿cómo te va en la escuela? ¿te gusta ir? ¿te llevas bien con tus compañeros?**

Me va bien. No del todo, pero tampoco soy un burro. Antes me gustaba un poco más, ahora es medio aburrido. Sólo me gusta estar con mis amigos, ahora nos dan mucha tarea y me canso. No son tan divertidas. Ahora me cuesta un poco más, me cuesta concentrarme, a veces me pongo a pensar en mi papá que me ayudaba a hacer las cosas de la escuela y me concentro en hacerlo bien, porque a él le gusta que haga bien las cosas de la escuela.