

La educación escolar en la Cárcel de Mujeres del Buen Pastor. Un análisis desde la supervisión de la Dirección General de Institutos Penales (Buenos Aires, 1933-1939)

School Education at the Buen Pastor Women's Prison: An Analysis from the Supervision
of the General Directorate of Penal Institutions (Buenos Aires, 1933-1939)

ANDREA MARIANA CARBALLO

Universidad Nacional de Luján (UNLU), Argentina [andreamarianacarballo@gmail.com]

Resumen

Este trabajo se propone abordar las características de la educación escolar impartida en la Cárcel Correccional de Mujeres de la ciudad de Buenos Aires a partir de la sanción en 1933 de la ley 11.833 de “Organización Carcelaria y Régimen de la Pena”, que como parte de su normativa creó la Dirección General de Institutos Penales (DGIP). Desde entonces, los establecimientos penales, incluyendo la cárcel de mujeres, debían abocarse a “un régimen de educación moral e instrucción práctica”, como así también “un régimen de aprendizaje técnico de oficios, concordante con las condiciones individuales del condenado y con su posible actividad post-carcelaria”. La cárcel se encontraba bajo la dirección de las Hermanas del Buen Pastor, una orden francesa abocada al trabajo asilar y carcelario que se estableció en nuestro país como parte de un proyecto sudamericano. Con tal fin, en nuestro trabajo analizaremos el nuevo programa de estudios que hacia 1938 comenzó a ser aplicado en dicho espacio de reclusión femenina, como asimismo indagaremos en el libro escolar *El Caldén* (1939), primer libro de lectura confeccionado para las escuelas de cárceles dependientes de la DGIP.

A pesar de la transformación generada a partir de la injerencia estatal de la DGIP, en la escuela de la cárcel permanecieron elementos más de índole religioso y sobre todo doméstico, donde en gran medida la educación para el hogar se presentaba como única salida para las mujeres una vez cumplida la condena.

Palabras clave:

Buen Pastor; educación escolar; Cárcel Correccional de Mujeres; Buenos Aires.

Abstract

This article aims to examine the characteristics of school education provided at the Women's Correctional Prison in Buenos Aires, following the enactment of Law 11,833 on “Prison Organization and Penal System” in 1933. As part of its legal provisions, this law established the Directorate General of Penal Institutes (DGIP), thereby mandating that penal institutions, including the Women's Prison, adopt “a regime of moral education and practical instruction” alongside “technical vocational

training that corresponds to the individual circumstances of the inmate and their potential post-incarceration activities.” The prison was under the direction of the Sisters of the Good Shepherd, a French order dedicated to asylum and prison work that was established in our country as part of a South American project. In this context, we will analyze the educational curriculum introduced in 1938 in this female correctional facility, as well as the schoolbook *El Caldén* (1939), the first reading manual created for prison schools under the supervision of the DGIP. Despite the transformation generated by the state intervention of the DGIP, elements of a more religious and domestic nature remained in the prison school, where to a large extent education for the home was presented as the only way out for women once they had served their sentence.

Keywords:

Good Shepherd; school education; Women’s Correctional Prison; Buenos Aires.

INTRODUCCIÓN

El lunes 23 de diciembre de 1889, la Madre María San Agustín, Provincial de Santiago de Chile ingresó por primera vez a la Cárcel Correccional de Mujeres en la ciudad de Buenos Aires; llevaba con ella las “Bases”¹ de la congregación del Buen Pastor de Angers para la toma a su cargo del edificio. Ubicada en la zona sur, más específicamente en lo que se conoce como el barrio de San Telmo, la cárcel albergó tanto a las mujeres que delinquirían como a las menores huérfanas y abandonadas, pero también aquellas que eran encerradas por sus padres o maridos. Todas compartían el mismo espacio de castigo, que entre 1890 y 1974 la Orden del Buen Pastor administró con mucho celo y cuyo trabajo estaba directamente vinculado a la “corrección” de las mujeres.² Esos muros cerrados, en un sentido amplio de la palabra, ya que así como la arquitectura del edificio no permitía saber demasiado lo que ocurría allí dentro, las hermanas tampoco accedían a mostrar el trabajo realizado por ellas. A lo que cabe agregar cierto hermetismo a la hora de permitir el ingreso de otras personas al establecimiento. Vale considerar que los agentes estatales delegaron en una orden religiosa francesa la administración de un espacio carcelario femenino en el contexto de enormes debates generados como

1. Las Bases fueron redactadas por la hermana María San Agustín de Jesús Fernández de Santiago Concha, responsable de la organización de la Orden del Buen Pastor de Angers en territorio sudamericano. Constaba de nueve artículos y dos apartados, uno para el régimen penal y otro para la distribución de las horas del día. Todas las casas de asilo y corrección, en las que la hermana San Agustín participó, contaban con las mismas bases. La Madre María San Agustín, desde Mendoza, le remitió a Catalina Buckey de Galbraith las *Bases según las cuales la Congregación de Nuestra Señora de Caridad del Buen Pastor de Angers toma a su cargo las Casas de Corrección de mujeres*, constaba de nueve artículos, un apartado titulado Régimen Penal y el horario para la distribución del día. *Vida de la Madre María San Agustín de Jesús Fernández de Santiago Concha (1946), por una religiosa del Buen Pastor* (p.165). Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos.
2. A partir de un decreto de 1938, se dispuso el traslado de las niñas asiladas a distintos institutos dependientes del Patronato de la Infancia y la Asociación Tutelar de Menores (Rodríguez López, 2015, p.210).

consecuencia de las leyes laicas. Sin embargo, surge la pregunta en relación a cómo fue la dinámica que organizó la vida cotidiana entre las reclusas y aquellas mujeres cuyo encierro fue por elección, pero que además asumieron el cuidado y la responsabilidad de la administración del castigo.

El objetivo de esta investigación es analizar la educación escolar dentro de la cárcel de mujeres a partir de la sanción en 1933 de la ley n°11.833 de “Organización carcelaria y régimen de la pena”, considerada uno de los hitos de la historia penitenciaria argentina. En los hechos significó la construcción de un nuevo marco normativo e institucional para el modelo correccional. A partir de entonces, el Estado asumió un conjunto de acciones que pretendieron integrar nuevas disposiciones penitenciarias a nivel nacional. Con esta nueva configuración, la Dirección General de Institutos Penales (DGIP), creada por la ley 11.833, comenzó a intervenir de manera directa en el Asilo y Cárcel Correccional de Mujeres.

En ese sentido, nos interesa examinar de qué manera se pusieron en práctica nuevas disposiciones educativas considerando que, hasta ese momento, todo lo vinculado a la vida escolar de las reclusas estaba en manos de las hermanas. Al mismo tiempo, respondiendo a una persistente necesidad de descomprimir la situación en que se encontraban alojadas las internas, la DGIP puso en marcha una gran reforma edilicia conducente a organizar un espacio destinado a los fines escolares como del mismo modo a nuevos talleres de trabajo.

La investigación se circunscribe al período histórico que va de 1933 a 1939, y las razones de dicho recorte están vinculadas por un lado a la sanción de la ley n°11.833, pero además en 1938 entró en vigencia el primer programa escolar para la escuela de la cárcel. La fecha de cierre se ubica en 1939, año en que se editó y comenzó a utilizarse en las aulas *El Caldén*, primer libro escolar para adultos analfabetos. Asimismo, fue en ese período en que un grupo de jóvenes abogadas nucleadas en el Patronato de Recluidas y Liberadas (PRL) comenzaron interesarse en la situación de las mujeres alojadas en la cárcel de Buenos Aires, y a partir de una serie de publicaciones intervinieron -sin demasiado éxito- en diversos asuntos vinculados con la rehabilitación social de las reclusas allí alojadas.

HISTORIOGRAFÍA DE PRISIONES FEMENINAS

Los primeros estudios que posaron la mirada en torno a la criminalidad femenina, pero todavía por fuera del campo feminista, fueron los de Malcolm M. Feeley y Deborah L. Little (1991), quienes hace ya treinta años hurgaron en archivos de los tribunales ingleses y estadounidenses.

Fue en la década del ochenta que comenzaron a elaborarse las primeras historias de las prisiones desmarcadas del análisis predominantemente androcéntrico. En ese sentido, un puntapié inicial lo podemos situar en *Women's imprisonment* de Pat Carlen (1983) y *Criminalidad femenina* de María de la Luz Lima (1991). Para Carmen Antony, fue recién a partir de este último trabajo cuando los especialistas en criminología comenzaron a fijar la mirada en formas diferenciadas de aplicar la pena en las

mujeres que delinquían (2007, p.73). Por otro lado, con un exhaustivo trabajo de campo, Pat Carlen utilizó entrevistas de primera mano a mujeres encarceladas en Escocia y Gran Bretaña, muchas de ellas acusadas por tráfico de drogas, y más recientemente su foco de atención se amplió a jóvenes, ancianos, discapacitados, pero siempre para desasnar posibles tensiones entre castigo y rehabilitación, entendiendo el delito y la justicia como parte de una sociedad de clases desigual (2015, p. 91).

En las últimas décadas del siglo XX, aquello que se presentó como una crisis de paradigma dentro de las ciencias sociales, implicó la posibilidad de habilitar nuevos debates, entre los cuales encontramos los estudios pioneros de Joan Scott. Para esta última, “el género es una manera primaria de significar las relaciones de poder”; de esta manera a partir del género se construyen operaciones de representación simbólica que permean la organización social y en consecuencia la distribución de poder entre los géneros (1980, pp. 19-21). El género venía a rechazar el biologicismo que impregnaba la escritura de la historia, pero no solamente dicha disciplina. Para Gisela Bock, la historia y los estudios de la mujer no debían ser reducidos a la palabra “sexo” en tanto sinónimo de sexualidad, sino que debían incluir todas las áreas de la sociedad, abarcando sus propias estructuras (1991, p. 60). Por tanto, se imponía la necesidad de concebir nuevas investigaciones históricas, concibiendo el género en tanto herramienta analítica que explicaría áreas relegadas hasta ese entonces. Aunque sin soslayar que tanto género como contexto son inseparables, así en esa imbricación debería ser concebido y ya no como un modelo estático (1991, p. 61).

Esta nueva perspectiva de alguna forma habilitó e inspiró estudios que centraron su atención en algunos de los relegados espacios de castigo femenino en América Latina. El trabajo de María Soledad Zárte Campos, sobre la Casa Correccional de mujeres en Santiago de Chile, que formó parte del trabajo señero de Carlos Aguirre y Ricardo Salvatore (1996), abordó los métodos de castigo y corrección de las mujeres en el Chile finisecular, a partir de una profusa revisión de discursos disciplinarios. Según Zárte Campos, el análisis de género permitió desenmascarar la primacía de lo masculino en las políticas punitivas, como así también prácticas y construcciones sociales que impregnaron inevitablemente la vida de las mujeres que ingresaban a la vida carcelaria (1996, pp. 78-100). Tiempo después a esta primera publicación, María José Correa Gómez retomó el mismo espacio de castigo trasandino y encontró en la perspectiva de género nuevas posibilidades dentro de los estudios penitenciarios, que permitieron sacar a la luz una manera distinta de corrección entre hombres y mujeres; esto “se materializó en las casas correccionales de fines del siglo XIX, basadas en la transformación del llamado ‘vicio’ de las mujeres delincuentes en ‘virtud’” a consecuencia del traspaso hacia 1864 de las casas de corrección a la órbita de la Orden del Buen Pastor (2005, p.12).

Para Correa Gómez, el sistema penal reprodujo desigualdades de género, pero también de clase; y estas variables debieran de ser atendidas al momento de profundizar cuáles pudieron ser las posibilidades con que se encontraban las mujeres al ser encerradas tras las rejas. En su trabajo también incluyó las críticas que se le fueron haciendo al sistema correccional femenino chileno, desde el *Boletín del Movimiento Pro Emancipación de las Mujeres* (1935), un órgano muy similar al PRL, que operaba

de este lado de la Cordillera (Correa Gómez, 2005, pp.17-20). Recientemente, Isabel Juárez Becerra abordó la historia de la Casa de Recogidas de Guadalajara en México, institución que a lo largo de una centuria de existencia atravesó por distintas fases punitivas en consonancia con el pasaje de una administración religiosa a una secular. El trabajo de Juárez Becerra, además de la riqueza de las fuentes trabajadas, se aventura no solo en el recogimiento como un espacio de encierro y castigo, sino que a su vez nos permite adentrarnos en los cambios discursivos en relación a la transgresión de las mujeres bajo el período de la monarquía hispana y luego durante la construcción del Estado mexicano.

Con la mirada puesta en el rol del Estado dentro de las cárceles de mujeres en nuestro país, o más específicamente la pregunta por la ausencia de este, encontramos las investigaciones de Lila Caimari (1997), María Gabriela Ini (2020) y Donna Guy (2020). Con la publicación de *Whose criminals are these?: Church, State and Patronatos and Rehabilitation of Female Criminals (Buenos Aires, 1890-1970)*, Lila Caimari inició una fructífera serie de trabajos que problematizaron el encierro femenino e intentaron plantear posibles hipótesis para explicar la marginación del Estado nacional a la hora de construir proyectos penitenciarios para las mujeres delincuentes (1997, pp. 427-450).

En el ámbito de los espacios de encierro femenino provinciales, se destacaron los trabajos de Gabriela Dalla-Corte y Graciela Vivalda (1991) para Santa Fe; Sol Calandria y Luis González Alvo (2021) para un análisis comparado de Santa Fe y Buenos Aires; María Julieta Giacomelli (2017) y Fabiana Rey (2014) para Azul y La Plata respectivamente, también en la provincia de Buenos Aires; Mariana Tello Weiss (2010), Ornella Maritano y Melina Deangeli (2015) para Córdoba, y Lucía Mallagaray (2019) para Jujuy.

Desde una óptica similar a la analizada hasta aquí, pero a partir del proceso histórico que se inició con el primer peronismo, no podemos dejar de mencionar las pesquisas de Laura Mingolla (2010, 2013), quién abordó el mismo espacio carcelario porteño, pero en clave con las reformas carcelarias introducidas por la nueva administración penitenciaria durante el primer peronismo en manos de Roberto Pettinato. Cabe agregar aquí, que la década del setenta del siglo XX, y el consiguiente traspaso de la Casa Correccional de Mujeres a manos del Servicio Penitenciario Federal en distintas etapas desde 1971, fue muy poco explorado; con la excepción de los trabajos de Débora D'Antonio (2013), que además incursionó en alguna de las historias de las presas políticas que comenzaron a poblar los muros del penal de San Telmo como así también en las fugas que se produjeron allí.

No cabe duda de que toda esta historiografía hasta aquí citada abrió y aún lo sigue haciendo nuevas perspectivas para seguir revelando los espacios de encierro femenino en Latinoamérica y en nuestro país. Pero notamos una ausencia de estudios vinculados al tema educativo en cárceles de mujeres. La mayoría de los abordajes hicieron foco en los talleres de trabajo que la Orden del Buen Pastor desplegó a lo largo del país en su extenso trabajo carcelario. Lila Caimari refiere cierta tensión entre la enorme batería de cambios, incluyendo el aspecto educativo en cárceles de varones, especialmente en la Penitenciaría nacional, pero por el contrario el Estado se mantuvo ausente en relación a este tema en las cárceles de mujeres. En ese sentido, habrían confluído por un lado una notable escasez

de recursos para tal fin, aunque ante todo una idea muy arraigada de que las supuestas “desviaciones morales” debían ser corregidas para devolver a esas mujeres al único lugar que les pertenecía y del que nunca debieron de haberse alejado: el hogar; por lo tanto actividades como el lavado, planchado, costura y bordado se presentaban como la única opción para estas mujeres; mientras que por otro lado esos eran los oficios posibles para todas ellas en el mercado laboral de fines del siglo XIX e inicios del XX. Desde su punto de vista, el trabajo industrial no estaba en la órbita del proyecto de las hermanas (Caimari, 1997, pp. 4-5).

De toda la literatura hasta aquí esbozada, los aspectos educativos han sido tratados lateralmente, en historias generales de prisiones donde se describe la instrucción en primeras letras. No obstante, vale la pena mencionar el importante aporte de los trabajos de Milagros Pierini (2007), quien abordó la educación en la cárcel de Río Gallegos en el período en que la misma formaba parte del Territorio Nacional de Santa Cruz. La autora estudió a la cárcel y su escuela como a las instituciones que representaron al poder nacional en dicho territorio patagónico. Tras sucesivos intentos de organización, en 1935 el Consejo Nacional de Educación refundó la escuela dedicada específicamente a los alumnos analfabetos. Según la autora, las carencias por las que atravesó la institución en la cárcel estuvo signada tanto por la compleja relación entre ambas jurisdicciones como así también por la situación periférica en que se encontraba la prisión (Pierini, 2018). Los escasos trabajos dedicados al tema asimismo podrían dar cuenta de una dificultad en el acceso de fuentes de primera mano que documenten el trabajo educativo tras los muros. Es por eso que prevalece en la mayoría de las producciones historiográficas donde se abordó lateralmente el asunto, una imagen más cercana a espacios con ritmos monacales donde únicamente se intercalaban oraciones con lecturas de índole moral y algunas actividades en talleres de oficios, como el eje que articuló la corrección a lo largo y a lo ancho de todo el país.

MARCO NORMATIVO

El nuevo Código Penal que entró en vigencia en Argentina en 1922 estipuló un menor rigor represivo y en ese sentido redujo las penas privativas de la libertad en cuatro tipos: reclusión y prisión, multas e inhabilitación. Para entonces, la influencia del positivismo académico quedó relegada a los ámbitos de discusión académica dando paso a un “penitenciarismo práctico” (González Alvo, 2022, pp.121-124). Y si hasta ese entonces las instituciones carcelarias no habían tenido personal capacitado, por estar en manos de las fuerzas de seguridad, de a poco se dio paso a la incorporación de personal preparado para la puesta en práctica de un sistema penal más individualizado. Sin embargo, la nueva estructura penal no quedó completada sino hasta 1933 con la sanción y puesta en vigor de la ley 11.833 de “Organización carcelaria y régimen de la pena”, cuya estructura era la Dirección General de Institutos Penales (en adelante DGIP). La ley 11.833 fue reglamentada recién en 1947 a través del decreto ley 412/58 como “Ley Penitenciaria Nacional” complementaria del Código Penal.

Esta nueva institucionalización, que buscaba profesionalizar y centralizar los sistemas penales federales y provinciales, se presentaba entonces como un nuevo comienzo a nivel nacional, y de a poco las provincias debían ir sumándose. Para el caso de Córdoba, ya desde 1929, existía una Dirección General de Cárceles de la Provincia (DGCP), y en Buenos Aires, fue en 1937, durante el gobierno de Manuel Fresco, que se creó la Dirección General de Establecimientos Penales (González Alvo, 2022, pp.121-124). Los primeros directores de la DGIP fueron hombres de una larga tradición en la administración de justicia. Por la nueva superintendencia, todos los institutos penales de la Nación quedaron a cargo de la dirección, compuesta por un director general, un consejo asesor y personal técnico indispensable.

En los debates parlamentarios se expresaba que la ley venía a subsanar las asignaturas pendientes desde la sanción del Código Penal, ya que el cambio del régimen de la pena no estuvo acompañado de nuevas instituciones. También se hacía referencia a la ciencia carcelaria que había adoptado el sistema progresivo, y que por lo tanto permitiría individualizar la pena, graduar la sanción y cumplir un programa “razonado de readaptación”³. El voluntarismo anterior no había dado buenos resultados, el individuo era el que se sometía al régimen del establecimiento y no al revés.⁴ Por otro lado, en esta nueva instancia, el Instituto de Criminología fundado por José Ingenieros fue reemplazado por un Instituto de Clasificación, donde se producían informes en relación al régimen de la pena, clasificación de los penados, regímenes de trabajo y de educación, pero lo más importante era el estudio de la personalidad de cada recluso a través de la conformación de una ficha individual que pasaría a engrosar un Archivo General de Clasificación de Reclusos y un Registro General sobre Libertades Condicionales. Completaba este departamento un Anexo Psiquiátrico con sede en la Penitenciaría Nacional de Buenos Aires, cuya ambiciosa tarea consistía en la investigación científica y la docencia, extendiendo las prácticas que allí se desarrollarían a los alumnos de la Facultad de Ciencias Médicas, de Derecho Penal de la Facultad de Buenos Aires y de la Escuela Superior de Policía.⁵

Nada quedaba fuera de la órbita de la nueva superintendencia. En materia edilicia autorizaba al Poder Ejecutivo a organizar pero también construir nuevas unidades o edificios carcelarios acordes al nuevo sistema progresivo. Por el artículo 16º quedaron clasificados en “colonias y granjas penales; cárceles industriales; campos de semilibertad; cárcel de mujeres adultas, Cárcel de Encausados de la Capital, Sección para infecciosos y Anexo Psiquiátrico”.⁶

De esta manera, el nuevo régimen penal quedó organizado para todos los establecimientos de la Nación, donde primaba el concepto de progresividad para penas de tres años o más: observación,

3. *Revista Penal y Penitenciaria (RPyP)*, 1936, pp. 113-140, pp. 126-127.

4. *RPyP*, 1936, p.124.

5. *RPyP*, 1936, p.137.

6. *RPyP*, 1936, p.131.

reclusión, orientación, prueba y reintegración, en este último se incluía al Patronato de Excarcelados y Liberados cuya función quedó reglamentada con los artículos 9º y 10º.⁷

Los aspectos educativos de la ley quedaron explicitados en el artículo 13º, en el que se hacía referencia a “un régimen de educación moral e instrucción práctica; un régimen de aprendizaje técnico de oficios, concordante con las condiciones individuales del condenado y con su posible actividad post-carcelaria. Un régimen disciplinario que tenga por fin readaptar e inculcar hábitos de disciplina y de orden, y en especial, de desenvolver la personalidad social del condenado”.⁸

A partir de la nueva puesta en vigor de la ley 11.833, la Cárcel Correccional de Mujeres de Capital Federal quedó bajo la supervisión de la DGIP. Esto se convirtió en un hecho novedoso para la administración de la cárcel en manos de la orden francesa del Buen Pastor, que llevaba en nuestro país más de cuarenta años de trabajo carcelario y cuya obra ya se había extendido al resto de los países sudamericanos. En un antiguo edificio jesuita situado en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires y luego de la orden betlemita, las hermanas montaron una organización que tenía mucho más de vida conventual que de prisión moderna. Como señaló María José Correa Gómez al analizar el Buen Pastor en Chile, las instituciones religiosas asumieron la tarea de corregir y encauzar las “conductas desviadas” a partir de un imaginario establecido en el ideal de mujer-madre como sostén del orden social (2005, p.14).

En esa misma línea, también para el caso chileno, María Soledad Zárate observó que el trabajo disciplinario religioso montado por las hermanas en las casas de corrección iba en consonancia con la idea de rectificar los llamados “delitos contra la virtud” más que “reformular” a las mujeres allí alojadas (1996, pp. 78-79). La directora de la cárcel y asilo ejercía su autoridad sobre todo el personal del edificio, y era responsable por tanto del régimen del establecimiento. Para la década del treinta, seguía vigente el mismo reglamento de 1908, aprobado en ese entonces por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Penadas y encausadas recibían instrucción primaria obligatoria de primero y segundo grado, con los programas oficiales. Dicha instrucción, de la cual no ha quedado registro escrito, se completaba con la obligación de trabajo en los talleres de oficio o actividades prácticas, consideradas por las hermanas de mucha utilidad en la vida extramuros. En ambos casos, instrucción y trabajo debían ceñirse a un riguroso silencio, y solo se les permitía cantos y lectura en voz alta para el desarrollo de algunos ejercicios (Isern, 1931, p.704).⁹ La separación entre procesadas y condenadas fue una tarea imposible, a pesar de las reformas edilicias que se fueron superponiendo, especialmente en la década del treinta; a cambio se intentó mantener la separación entre los talleres y respetar la

7. *RPyP*, 1936. p.130.

8. *RPyP*, 1936, p.131.

9. Reglamento para la Cárcel de mujeres y el Asilo Correccional de Menores, citado en Isern, J. (1931). *El Buen Pastor en las Naciones del Sud de América (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay): Estudio histórico documentado* (pp. 701-710). Buenos Aires: Amorrortu, t. III.

regla del silencio, que se completaba con una estricta vigilancia en manos de las respectivas directoras (D'Antonio, 2013, pp.18-19). No obstante, todas las mujeres allí confinadas estaban obligadas a convivir en el único patio de recreo con que contaba el establecimiento, como así también en los talleres y el salón principal donde se impartía instrucción moral.¹⁰

EL PROGRAMA DE 1938. LOS LÍMITES DE UN PROYECTO DE CAMBIO

En 1938, en el contexto de la gran reforma encarada por la DGIP, las presas contaron por primera vez con un espacio acondicionado para la instrucción escolar. Se dispuso entonces de un salón para estudios amueblado a tal fin, ya que hasta ese momento las clases habían funcionado en el ámbito destinado a la ropería. En una conferencia dictada tiempo antes de asumir como director general de Institutos Penales, José María Paz Anchorena vinculaba la “mala educación” dentro de las causales del delito, y a continuación recomendaba la educación de las mujeres por medio de “la lectura y de conferencias morales”, como una manera de ocupar el tiempo y limitar el “ocio” en que se encontraban allí subsumidas.¹¹

El 8 de agosto de 1938 se inauguró la escuela en la Cárcel de Mujeres de San Telmo con un primer curso escolar de tres meses. Las clases dictadas de lunes a viernes de 9 a 10:30 horas, continuaron siendo impartidas por las mismas hermanas de la congregación. El curso dividido en trimestres y pensado preferentemente para reclusas analfabetas contó al momento de su inauguración con la asistencia de veinte mujeres. Consideraban que un ciclo de tres meses serviría para alfabetizar tanto a procesadas como a condenadas con penas cortas. Para la misma fecha, quedó inaugurada la biblioteca del penal, con un total de ciento setenta y cuatro obras que provenían en su mayoría de donaciones particulares, las cuales quedaron divididas en tres secciones: libros instructivos, de texto y recreativos. Hasta ese momento, las monjas se habían encargado de controlar y limitar el ingreso de nuevas publicaciones al establecimiento. Durante la apertura del ciclo lectivo se realizaron actos de “carácter cultural”, vinculados a las efemérides patrias, así como también “concursos de composiciones y trabajos literarios” en homenaje a Domingo Faustino Sarmiento y Miguel de Cervantes.¹² Durante el período analizado, los rituales vinculados a las efemérides se impusieron como parte de la formación ciudadana. Silvia Finocchio ha señalado que, a diferencia de la década del veinte donde se priorizó

10. *Memoria Asilo de Corrección de Mujeres (Capital Federal)*, correspondiente al año 1941, p. 52.

11. *Boletín del PRL*, 1936, n°8, p.19.

12. *RPyP*, 1938, p.530. En 1936, el PRL donó una biblioteca y un botiquín. *Boletín del PRL*, 1936, n° 8, p.28. En 1942, en virtud de que no existía un único criterio para la organización de los actos culturales en los establecimientos carcelarios, la DGIP, creó una comisión ad hoc, integrada por el director general, el director de la Penitenciaría, y de la Prisión Nacional, como así también maestros e inspectores de las respectivas escuelas carcelarias. El inspector podría “solicitar la agregación de otros números a los programas que se propongan tal como ya se ha hecho en el Asilo de Corrección de mujeres”, *RPyP*, 1942, p.499.

lo que ella denomina “educación del carácter”, hacía finales de los treinta la escuela comenzó a desplegar una nueva trama de símbolos como las efemérides, himnos, banderas, y escudos, instaurando lo que Ruth Cortés Salcedo designó una nueva “religión civil” (Finocchio, 2009; Cortés Salcedo, 2015, p.65). En ese sentido, contenidos con cierto tinte nacionalista comenzaron a permear los actos escolares, entendiendo estos como prácticas y rituales que tendían a exaltar sentimientos nacionales (Finocchio, 2009, pp.78-79).

En consonancia con ello, a partir de 1938, la DGIP dio inicio a la organización de actos escolares en las escuelas de cárceles, que incluían también clases especiales y conferencias donde se exaltaba figuras históricas nacionales. En algunas oportunidades se sumaba “el concurso desinteresado de destacados conjuntos musicales”.¹³ Una de las mayores preocupaciones que expuso el programa era el elevado porcentaje de analfabetas. Al adoptar el nuevo plan de estudios, la DGIP afirmaba que los objetivos de su gestión iban en armonía con los que desarrollaba el Consejo Nacional de Educación en su lucha contra el analfabetismo.¹⁴ Durante los primeros años de la década del treinta, desde el Estado comenzó a manifestarse una honda preocupación por el adulto analfabeto. En ese sentido, los estudios de Milagros Pierini mostraron que la modalidad educativa para adultos respondió a estereotipos más ligados a conceptos como “obrero, inmigrante, ineducado e ignorante” y no tanto al aspecto etario propiamente dicho. En la misma línea, Silvia Brusilovsky sostuvo que el término de adultos en la educación en realidad encerraba un eufemismo que ocultaba a los verdaderos destinatarios que eran los sectores populares, quienes eran vistos como los “marginados pedagógicos” (Pierini, 2018, p.194). Los primeros reglamentos para escuelas de adultos, a inicios del siglo XX, se diferenciaban de la escolaridad infantil únicamente en dos aspectos: en la organización del tiempo y en los aprendizajes; mientras que para el resto (métodos de enseñanza, textos y disciplina), la educación de adultos era un mero desplazamiento de los vigentes en la instrucción primaria (Brusilovsky, 2006, pp.10-11).

El programa que se puso en marcha entonces se planteaba como meta “un máximo de enseñanza útil, en un mínimo de tiempo”, otorgándole un doble carácter instructivo-educativo.¹⁵ Para una implementación más eficaz proponía dos secciones, para alumnas “primarias y reincidentes” con un máximo de treinta mujeres cada uno. Durante el trimestre, las mujeres debían adquirir lectura, escri-

13. Además, en 1938, la DGIP proyectaba incluir clases de canto para conformar “un conjunto coral integrado por reclusos y cuyas obras a interpretarse fueran preferentemente de carácter patriótico y del folklore nacional y sudamericano”. La iniciativa había partido de los maestros directores de los Coros de las Escuelas de Adultos del Consejo Nacional de Educación. Las clases se dictaban en el horario escolar, y se comenzó a implementar en la Penitenciaría Nacional, no tenemos testimonios que den cuenta de su implementación en la cárcel de mujeres. *RPyP*, 1939, p.539. En 1891 el Consejo Nacional estableció por primera vez pautas vinculadas con la celebración de festejos patrios (Finocchio, 2009, p.79).

14. *Reglamento de la Escuela de Penados*. Penitenciaría Nacional. Expediente Caja nº 712, 3/3/1937. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Dirección General de Institutos Penales. AMSPF.

15. *Programa para Escuelas de Cárceles 1938*, Correccional de mujeres, p.1, AMSPF. Entre 1936 y 1937, desde el Consejo Nacional de Educación, se produjo una revisión general de los programas escolares, los cuales no habían sido modificados desde 1910. Para 1941, se hizo una nueva sistematización completa de los programas (Linares, 2022, p.184).

tura y cuatro operaciones matemáticas. Quienes diseñaron el plan de estudios, reconocieron que las nociones impartidas eran pocas, pero el objetivo estaba dirigido a generar en las reclusas al menos el hábito por “la lectura, la escritura, el trabajo, la disciplina y el orden en todos sus aspectos”.

La mayor carga horaria se le destinó a la tríada “escritura-lectura-lenguaje”, con una aplicación de seis horas semanales, luego le seguía matemática (aritmética), con cuatros horas. Por último, clases de moral y la categoría manualidades, esta última se la consideraba una asignatura escolar más, pero se le destinó el último día de la semana y sujeta a la creación de futuros talleres. Es factible que cuando se diseñó el programa, todavía continuaban las refacciones edilicias que hicimos referencia más arriba. El horario escolar quedaba estructurado a partir del nuevo programa. Las clases se iniciaban con la enseñanza de la firma a partir de procedimientos y métodos graduales, cuidadosamente estipulados, los cuales requerían ejercitación en distintos soportes como “el cuaderno de dos rayas, hojas borrador, en hojas lisas, en hojas de papel de seda con un lápiz de punta afilada”, para ejercitar la mano y así “educar la presión de la mano sobre el papel”. De esta manera, se pretendía que las alumnas llegaran a escribir su nombre y apellido sobre el pupitre en las tres clases de papel: rayado, liso y de seda. Además, la ejercitación incluía firmar de pie y sentada, como así también con la letra vertical, inclinada, en mayúsculas, e imprenta. Se hacía hincapié en la necesidad de incentivar permanentemente a las alumnas, y en ese sentido se le sugería a la docente intervenir de forma activa frente a las dificultades que podrían suscitarse durante el proceso.¹⁶

El programa, en especial la currícula de lectura, escritura y lenguaje, se articuló a partir de dos ejes, uno vinculado a las efemérides y el otro a partir de los ejercicios. A su vez cada tema se desplegaba en dos etapas: en la primera se presentaba una breve reseña de cada uno de los temas históricos, a través de los cuales la maestra realizaba una reflexión inicial, que se volcaba de manera escrita en la pizarra; luego se trabajaba sobre los procesos de escritura, y entonces la docente escuchaba las oraciones sugeridas de manera verbal por las mismas alumnas, siendo ella quien dejaba el registro en pizarrones. Solo en unos pocos pasajes se hacía referencia a la escritura individual de las alumnas en la pizarra. Esto nos permite inferir que no contaban con un cuaderno de clase. El único momento del programa en que se mencionaba el uso del cuaderno a rayas era durante el aprendizaje de la escritura del nombre de las reclusas. El cuaderno, como instrumento primordial para conservar lo registrado, nos hubiera permitido constatar la producción de saberes dentro de la escuela, pero además conocer en qué medida se daban las interacciones entre reclusas y maestras. Al asentar las ejercitaciones en el pizarrón o en hojas sueltas, y no en el cuaderno de clase, todo lo practicado se “desvanecía”.¹⁷ En

16. *Programa para Escuelas...* Op. Cit. p.2.

17. Tomo el concepto de Silvina Gvirtz. La utilización de la pizarra, en vez del cuaderno, no arrojaba los mismos resultados en la práctica escolar. Para Gvirtz, “el cuaderno de clase en la escuela primaria argentina funcionó y funciona como un productor de los *saberes escolares*” (2012, p.27). El cuaderno de clase, también denominado cuaderno único, surgió durante la última etapa de la Primera Guerra Mundial, a partir de las reformas impulsadas por el movimiento de la Escuela Nueva, y fue pensado como un elemento de transformación educativa (Gvirtz, 2012, pp. 43-44).

la segunda parte, con los ejercicios, se incorporaba la enseñanza de la gramática, como sustantivos, nombres propios, el uso de mayúscula, la formación de oraciones y frases elaboradas por las alumnas.

El currículo de matemáticas, también para alumnas analfabetas, se desplegaba a lo largo de veintitrés ítems. Una máxima a modo de introducción alentaba a las docentes: “No olvidar que la profusa ejercitación es el procedimiento más eficaz para fijar el conocimiento. Animar a cada instante a la alumna a fin de que no desfallezca ante las dificultades”.¹⁸ Luego se abordaba la enseñanza de los números hasta el millón, composición y descomposición, nociones de suma, dictado de cantidades, ejercicios con el contador de suma y resta de bolillas hasta el nueve. Se incentivaba la práctica con problemas y cálculos mentales, y la copia de las tablas de multiplicar para su posterior estudio. Dentro de la enseñanza de tipo memorística, sobresalía una clase sobre el sistema monetario argentino y principios básicos acerca de documentos comerciales.

El programa de moral estaba pensado para ser desarrollado en veinticinco clases trimestrales (dos clases semanales). En la presentación de la asignatura, se indicaba que cada uno de los temas requería dos clases para su desarrollo. Se confiaba en los criterios pedagógicos de la docente, aunque con especial énfasis en el procedimiento gradual de la enseñanza. Para los programas escolares del período estudiado, la moral se presentaba como un asunto transversal a todas las asignaturas donde la sociedad era vista como el resultado de leyes naturales que guiaban su evolución, un resabio del positivismo (Cortés Salcedo, 2015, p.65). Se partía del hombre como individuo, inserto en la familia, y esta a su vez dentro de la sociedad, la cual era pensada jerárquicamente. La base era la familia, institución natural por excelencia, que desembocaba en la nación. El programa imponía deberes y principios de lo que se consideraba “buen ciudadano”, pero con elementos provenientes de la filosofía, la ética, como así también principios religiosos (Romero, 2004, p.134).

La primera posguerra trajo aparejada una profunda crisis ideológica, y con ella la difusión dentro de los nuevos programas escolares de un paradigma organicista y nacionalista, que comenzó a interpretar el pasado histórico desde una mirada nacional y también militante (Romero, 2004, p.42). El desarrollo del programa de “Moral cívica” iba en sintonía con lo que Luis Alberto Romero denominó “alfabetización constitucional” de los ciudadanos, en el que se incluían elementos del mundo del derecho. Es interesante remarcar que los apartados sobre las instituciones del Estado, que incluían el análisis de la Constitución nacional y de los órganos de gobierno, soslayaban cualquier tipo de referencia a la realidad política e institucional del país (Romero, 2004, pp.123-129). Al igual que el resto de los programas escolares aprobados por el Consejo Nacional de Educación para las escuelas primarias bajo su injerencia, parte de la bibliografía provenía de manuales de moral; para el caso aquí analizado, se utilizó como fuente el “Manual de moral práctico” de José T. Ojeda, de allí se tomaron algunos de los textos que nutren ideológicamente el programa. Los contenidos de dichos manuales tenían un carácter entre prescriptivo y emotivo, y eso se puede observar a lo largo del programa. Así,

18. *Programa para Escuelas...* Op. Cit. p.2.

por un lado se apelaba constantemente al término de “patria” y “patriota”, como un concepto poco definido, más bien vago, pero que en todo caso dejaba entrever objetivos cívicos y moralizadores, inculcando el respeto por el orden social (Bottarini, 2009, p.29). Pero también se observa de qué manera los temas de cívica se encontraban permeados de cierta inspiración católica, y entonces las mujeres debían cumplir con los deberes para con ellas mismas, con la familia, con Dios y con el Estado (Cortés Salcedo, 2015, p.65). Esto reflejaba un nuevo clima de época, donde el avance de la Iglesia había obturado el tradicional laicismo en la esfera educativa.

En 1937, el mismo año que se discutieron los nuevos programas, se decretó la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en la provincia de Buenos Aires, y seis años después la medida se hizo extensiva a las escuelas públicas nacionales. En relación a los contenidos de “lenguaje y escritura”, al ser las efemérides las que estructuran las actividades, no era tan importante la enseñanza de una historia razonada en un contexto determinado, sino que más bien se pretendía exponer la grandeza y el valor moral tanto de los personajes como de los hitos militares.

En suma, el programa pretendió ser lo suficientemente abarcativo, especialmente en las áreas de matemática y lengua, ya que, aplicando un tipo de aprendizaje memorístico a través de la repetición de los temas, parece haber cumplido con su premisa original de un máximo de temas en un mínimo de tiempo.

EL CALDÉN, PRIMER LIBRO DE LECTURA PARA ESCUELAS DE CÁRCELES¹⁹

Como parte de la intervención en materia educativa, la DGIP ordenó en 1938 la impresión de *El Caldén*, el primer libro para escuelas de cárceles, escrito por el director de la Escuela de la Cárcel de Santa Rosa, profesor Miguel Ángel Menéndez, con ilustraciones de Nicolás Toscano, profesor de la Cátedra de Dibujo en el Colegio Nacional de Santa Rosa, quien además como ilustrador desarrolló su carrera profesional en el mundo del arte en la provincia de La Pampa. Tanto el programa como el libro formaban parte de un conjunto de medidas de corte educativo que tendieron a una mayor regulación y centralización en manos de los sucesivos gobiernos de la década del treinta.

El libro de treinta y cinco páginas en formato 13 cm por 20 cm, llevaba en su tapa dura una ilustración de un paisaje campestre que mostraba muy al fondo de la imagen un pequeño rancho cercado por alambres, mientras que en primer plano aparecía un caldén, árbol robusto y espinoso, especie autóctona de la pampa y Patagonia, característico de suelos áridos y arenosos, y de fácil adaptación a prolongados períodos de sequía. Toda una metáfora si consideramos que se trataba de un libro para personas privadas

19. Para este trabajo utilizamos el siguiente ejemplar perteneciente al Archivo del Museo Penitenciario, Menéndez, Miguel A. (1939), *El Caldén. Primer libro de lectura para escuelas de cárceles*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia y Educación Pública de la Nación, Dirección General de Institutos Penales. AMSPF.

de su libertad. La reproducción de la pintura no llega a ser multicromática, más bien es una bicromía aunque ya para la década del treinta se habían generalizado las reproducciones a color en la mayoría de los libros escolares. En la portada, bajo el título, la bajada dice: “Primer libro de lectura para escuelas de cárceles”, y sobre el ángulo superior derecho se lee el nombre del autor. En la segunda página se consigna que el libro fue editado por la DGIP, en el reverso se advierte que fue “aprobado para las secciones de analfabetos de las escuelas de cárceles” y figura el número de expediente correspondiente.

Las primeras dos páginas se inician con una introducción del autor dirigida a los docentes, allí se establece con claridad que la publicación tenía como objetivo acompañar al “moderno plan de estudios” de las escuelas carcelarias bajo la órbita de la DGIP para lo cual: “hizo necesaria la confección de una cartilla que se adaptara a su principal exigencia: Un máximo de conocimientos útiles en un mínimo de tiempo. Así nació esta modesta obra, que es la más breve, de los textos de lectura para adultos analfabetos”.²⁰ Debe señalarse que es el mismo autor quien advierte que la publicación ha sido pensada a modo de cartilla, diferenciándose de los libros que circulaban para el resto de los adultos analfabetos.²¹ En la misma introducción encontramos indicaciones generales acerca del método de la enseñanza, allí se describía el método empleado: “sintético-analítico-sintético”, que podía variar en su aplicación según las “aptitudes de cada maestro”, no obstante el autor recomendaba el procedimiento “fono-silábico”.²²

Más acá en el tiempo, la pedagoga Berta Braslavsky organizó en dos grupos los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura en nuestro sistema educativo. En un primer grupo, que denominó “método fundado en elementos no significativos de la palabra”, agrupó letras, sonidos y sílabas, que fueron enseñados por procedimientos que iban desde lo alfabético, fónico y silábico. Se lo concebía como un aprendizaje de “abajo hacia arriba”. En un segundo grupo reunió el “método fundado en unidades significativas”, en el que colocó las palabras, las frases y las oraciones (Braslavsky, 2013, pp.67-69). En ese sentido, observamos que *El Caldén* despliega a lo largo de sus páginas elementos de ambos métodos. Deja de lado el sistema de enseñanza alfabético, y sugiere el método fónico y silábico. En oposición al deletreo típico del alfabético, el método fónico tendía a asociar el sonido con la forma de la letra. No se partía necesariamente con la enseñanza del abecedario, sino con las vocales y sus combinaciones, y a partir del silabeo oral, combinar con las consonantes.

El método silábico se desarrolló a partir de la dificultad que podía presentar en los estudiantes la pronunciación de las consonantes, y entonces se priorizaba la enseñanza a través de unidades de sílabas, que en un proceso posterior posibilitaba la combinación de palabras y frases. Así vemos de qué

20. Menéndez, Miguel A., *El Caldén... Op. Cit. s/n.*

21. El aprendizaje de la lectura se iniciaba memorizando el abecedario por medio de las cartillas o silabarios que tenían el formato de cuadernos donde se presentaban las vocales y las consonantes, y permitían la combinación de sílabas, como así también el ejercicio memorístico a través del deletreo (Cucuzza, 2002, p.54).

22. Menéndez, Miguel A., *El Caldén... Op. Cit. s/n.*

manera en las páginas analizadas se mezclan consonantes con vocales, pero también se les enseñaba la forma y el sonido de las vocales, para luego sumar el mismo procedimiento con las sílabas. Por el contrario, el método analítico sintético al que refiere en la introducción, conocido asimismo como de “la palabra generadora”, ponía el foco en el conocimiento de la palabra a lo largo del texto, por lo que los alumnos podían leer palabras y frases sin deletreo. La palabra entendida como una unidad expresaba una idea, y cada palabra presentada, habilitaba la enseñanza de una letra y sucesivamente otra letra, y así todo el abecedario. Si bien no se seguía un orden, se empezaba siempre por las vocales (Braslavsky, 2013, pp.76-79).²³ El autor proponía lecciones que de forma gradual presentaran dificultades “de una vez por vez”, para luego ir incorporando nuevos elementos.

En el libro se intercalan pliegos de láminas en papel ilustración, para un mejor lucimiento de las imágenes, pero también para darle más brillo a las mismas, en oposición al resto del libro que está impreso en papel pulpa o poroso. Esto último estaría relacionado con visiones higienistas, que recomendaban la utilización de un papel más fino para así dar la vuelta de la página sin la necesidad de llevarse los dedos a la boca, y por otro lado el color blanco mate evitaba la fatiga de la vista (Linares, 2009, pp.47-48). No obstante, las imágenes estaban grabadas en un solo color. Para el período estudiado, la decisión de ilustrar en color las láminas aún dependía mucho de los costos y de la tecnología disponible. Es muy factible que como *El Caldén* no partió de una iniciativa editorial privada, sino del mismo encargo estatal, los costos no habrían permitido un mejor producto editorial.

Las láminas contenían títulos escritos en letra cursiva, y los temas versaban sobre temas como el descubrimiento de América, los indígenas, sus armas, y además incluían ilustraciones de la bandera argentina, el escudo nacional, la escarapela, y un sable junto a un morrión de granadero. Este tipo de láminas que se intercalaban a lo largo del libro, se las consideraba como un recurso didáctico fundamental para mantener la atención de los alumnos, pero asimismo daba la posibilidad al maestro de señalar y reforzar la palabra enseñada (De Miguel, 2002, p.131).²⁴ Al igual que en el programa analizado, los criterios de selección de los temas ilustrados estaban más vinculados a la exaltación de

23. El “método analítico- sintético” o “de la palabra generadora” fue el más utilizado en los libros de lectura en nuestro país, incluso hasta las últimas décadas del siglo XX. El modelo, propuesto por el pedagogo uruguayo Francisco Berra, entendía que los libros de lectura debían “enseñar a leer con inteligencia y no atiborrar al niño con elementos que lo distraigan” bajo su influencia Andrés Ferreyra escribió *El Nene*, editado entre 1895 y 1959, por Ángel Estrada; y tiempo después, el autor José H. Figueira lo aplicó también en el libro *Paso a Paso*. Además, Ferreyra postulaba una reformulación total de los métodos de lectura, en el sentido que los niños, a través de actividades lúdicas y creativas, podían interpretar la lectura (Linares, 2002, pp.141, 198).

24. En las últimas décadas del siglo XIX, José María Torres, pedagogo español radicado radicado en nuestro país, recomendaba como primer “paso” la enseñanza de la lectura en principio sin libros, ya que impedía el trabajo en común, sino con “la ayuda de carteles con ilustraciones” (De Miguel, 2002, p.131). En 1937, se realizó en la escuela Carlos Pellegrini de la ciudad de Buenos Aires una exposición de “material ilustrativo para la enseñanza”. Consistían en “ilustraciones bien presentadas, en formatos uniformes referentes a actividades, bellezas naturales e industrias de cada región, servirán de eficaces elementos auxiliares para el desarrollo de los programas en las distintas escuelas del país”. *El Monitor de la Educación Común*, enero 1937, pp.101-103.

grandes gestas, personajes de la historia nacional, y ante todo contenidos de tipo patriótico, como un poema dedicado a Manuel Belgrano. De esta manera, observamos que la lectura de ciertos textos, pero también de ciertas imágenes, iba en sintonía con la necesidad de conformación de una identidad nacional, en una sociedad atravesada por la inmigración masiva (Linares, 2012, p.405).²⁵

El método propuesto por *El Caldén* no difería demasiado de los procesos de enseñanza de la lectura y escritura de las últimas décadas del siglo XIX y de los inicios del siglo XX, en un contexto científicista de prácticas discursivas normalistas, que, de Sarmiento en adelante, hicieron foco en el método y el maestro como garantes de acceso a la verdad (De Miguel, 2002, pp.125-126). No obstante, tanto los autores de los manuales escolares, pero también quienes diseñaron los programas de estudio, mostraban cierta ambivalencia, ya que por un lado confiaban en las destrezas de sus colegas docentes al momento de poner en práctica el método propuesto, aunque establecen normas concretas de cómo se debía seguir el plan de lectura y trabajo en el aula (Linares, 2002, p.193).

La ausencia de documentación en relación al modo en que las hermanas pusieron en práctica el manual escolar no nos permitió abordar de qué forma se pudo haber desarrollado dentro de las aulas de correccional, lo que Adriana de Miguel definió como “escenas de lectura”, a través del cual se establecía un pacto implícito entre el autor de los textos, el docente y el lector (2002, p.129). Dentro de ese orden de ideas, consideramos el libro escolar como un reflejo de la sociedad que los produjo, y que nos brinda la posibilidad de asomarnos a ese universo educativo a través del cual circulaban textos y programas. Agustín Escolano Benito propuso abordar el estudio de los manuales como “espacios de memoria”, dado que permitirían por un lado vehiculizar la currícula que las instituciones debían poner en práctica, pero además porque pueden dar cuenta de las diversas estrategias desarrolladas por los docentes en el espacio áulico (2009, pp.34-35). Es importante agregar que los libros escolares para adultos no siempre tuvieron el efecto deseado; al ser enseñados de igual manera que a los niños, muchas veces no generaban interés entre los aprendices.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos analizado el programa escolar confeccionado por la DGIP para la escuela de la Cárcel Correccional de Mujeres. Por primera vez, desde la sanción de la ley n°11.833, el Estado no solo intervino directamente en materia educativa, sino que lo hizo en el interior de un espacio de reclusión femenina, administrado por la Orden del Buen Pastor.

El programa escolar de 1938, como así también el libro *El Caldén*, fueron el primer intento, después de décadas de tratamiento religioso, por implementar una currícula enteramente diseñada por fuera de la órbita de la Orden del Buen Pastor.

25. Desde principios del siglo XX, las editoriales buscaban autores argentinos en detrimento de los libros de lectura extranjeros, como parte del proyecto de homogenización cultural al que se refiere Mariela Linares.

Si bien las clases continuaron siendo impartidas por las mismas hermanas, a partir de 1938 debían -teóricamente- ceñirse a un nuevo programa de contenidos de carácter laico. Como complemento, al año siguiente se editó el libro de lectura *El Caldén*, que se utilizó en las escuelas de cárceles tanto de varones como de mujeres. Ambas producciones, el programa y el libro, han sido pensados para alumnos analfabetos de ambos sexos.

Es en esa dimensión que inscribimos las disposiciones educativas como una pieza fundamental en el pasaje del modelo asilar al modelo correccional. Ese lento proceso, a veces ambivalente, ya que, si bien por momentos dio muestras de cambio, en otros la cárcel de mujeres quedó más ceñida a formas de castigo pre-moderno, por fuera de cualquier tipo de proyecto modernizador, como los que se aplicaron para la misma época en las cárceles de varones (Deangeli y Maritano, 2015, p.45). En ese sentido, consideramos que la intervención directa de la DGIP, por sobre la administración religiosa, de todas maneras, dejaba expuesta una “zona gris”, donde se combinaba lo laico y lo religioso, pero ante todo porque el Estado, al desligarse del castigo femenino se desentendió de sus garantías legales, y entonces esto no hizo más que acrecentar la subordinación femenina (Calandria y González Alvo, 2021, p.15; Mac Kinnon, 1989, p.294).

A pesar de no haber podido responder plenamente la pregunta inicial en relación a los alcances que tuvo la intervención de la DGIP en la Cárcel Correccional de Mujeres, tomando como eje de análisis el programa escolar y el libro de lectura *El Caldén*, nos aventuramos a elaborar las siguientes hipótesis en base a la documentación analizada sin poder ser concluyentes. La reconstrucción del ciclo lectivo a través del programa escolar les permitió a las reclusas analfabetas la posibilidad de instruir en poco tiempo la mayor cantidad de contenidos, especialmente para procesadas que permanecían poco tiempo en el establecimiento. El programa, a la vez que intentó trabajar en función del analfabetismo en el interior de la cárcel correccional, fue una novedosa posibilidad de sistematizar e incorporar contenidos básicos, especialmente en lo que concierne a las asignaturas de matemática y lenguaje (lectura y escritura). La planificación de temas para la asignatura de moral respondió en primer lugar a la ley n°11.833, que en su artículo n°13, refería a la “educación moral”, pero también es necesario situarla en un contexto en el que la moral atravesaba todas las asignaturas, y por lo tanto los temas incorporados con un sentido adoctrinador, moralizador y de conformación de una identidad ciudadana, eran muy similares a los que se daban a nivel nacional en todos los establecimientos educativos (Bottarini, 2009, pp.128-130). Sin embargo, en línea con esto, la asignatura moral cívica se forjó bajo cierta inspiración católica, combinando así elementos tanto religiosos como laicos (Cortés Salcedo, 2015, p.65). Y así como el programa escolar no fue neutral al contexto de época, tampoco fue ajeno al espacio en el cual se puso en práctica. Es por eso que observamos que para el caso de la escuela la cárcel se le habían intercalado lecturas con un espíritu introspectivo en pos de generar en las mujeres una reflexión crítica de la situación en que se encontraban.

La inauguración de nuevos talleres mostró cierta permanencia y continuidad con un ideal de domesticidad. Los oficios desempeñados por las reclusas en el interior del establecimiento fueron

consolidando nociones y principios generizados²⁶ sobre ellas, al naturalizar el lugar de la mujer en el hogar, pero además confluyeron principios de índole económica dado que eran esos mismos trabajos domésticos los que una vez cumplida la pena, las habilitaba a un futuro laboral, mucho más si eran menores, ya que la institución también funcionaba como colocación de empleadas domésticas (Deangeli y Maritano, 2015, pp.47-48). Es importante considerar que lo hasta aquí analizado no solo formaba parte de un proyecto de rehabilitación a través del trabajo, sino que ante todo operaban mucho más principios de carácter moral, vinculados con la redención de penas (Dalla-Corte y Vivalda, 1991, p.78). Entendemos que esto ocurría porque la transgresión de las presas, a diferencia de los hombres, se la entendía como pecado, y por lo tanto se las debía reeducar para reinsertarse en su mandato de género (Correa Gómez, 2015, p.14). El examen de las fuentes nos permitió corroborar que algunos apartados como la enseñanza de la firma, la lectura, la redacción, la resolución de problemas matemáticos y el conocimiento que también brindaba sobre documentos comerciales y el sistema monetario argentino, iban en línea con la posibilidad de un desempeño laboral a futuro, no sólo relacionado a las tareas naturalizadas como “femeninas”. En la misma línea se inscribieron los nuevos talleres de encuadernación, dictados por una especialista en la materia, los cuales ya existían en otras dependencias como la Penitenciaría Nacional, pero resultaron novedosos para la cárcel de San Telmo.

Quedará entonces para un futuro trabajo el abordaje de los alcances y límites que tuvo el programa, de qué manera fue su implementación, qué posibilidades tuvieron aquellas mujeres de cuestionar algunos temas, qué debates se habrán generado en el espacio áulico, cómo se conformaron las escenas de lectura en el aula, en qué medida las religiosas acataron el programa, o si tal vez lo resignificaron bajo sus propias interpretaciones religiosas. Todos interrogantes abiertos para seguir complejizando la vida de todas esas mujeres que convivieron tras los muros.

BIBLIOGRAFÍA

- Antony, C. (2007). Mujeres invisibles: las cárceles femeninas en América Latina. *Nueva Sociedad*, n° 208, 73.
- Bock, G. (1991). La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional. *Historia Social*, n° 9, 60.
- Bottarini, R. (2009). El adulto analfabeto, entre la niñez y la barbarie, en Spregelburd, R. P. y Linares, M.C, (Comp.) *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes* (pp.125-140). Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

26. Natacha Guala utilizó el concepto de carácter “generizado” del castigo en referencia a la manera en que se reproducen estereotipos de género al interior de las cárceles de mujeres (Guala, 2016, p.50).

- Braslavsky, B. (2013). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brusilovsky, Silvia (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
- Caimari, L. (1997). Whose Criminals are These? Church, State and Patronatos and Rehabilitation of Female Criminals (Buenos Aires, 1890-1970). *The Americas*, v.54, n.2, octubre, 185-208. Diez años después lo publicó en castellano: Caimari, L. (2007). Entre la celda y el hogar. Dilemas estatales del castigo femenino (Buenos Aires, 1890-1940), *Nueva Doctrina Penal*, 427-450.
- Calandria, S. y González Alvo, L. (2021) Toward a non androcentric historical analysis of women's prisons: The cases of Santa Fe and Buenos Aires (Argentina, 1924–1936). *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy* 10 (2):67-82. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15660/pr.15660.pdf Fecha de consulta: diciembre de 2022.
- Carlen, P. (1983). *Women's Imprisonment. A Study in Social Control*. Londres: Routledge.
- Carlen, P. (2015). Contra la rehabilitación: en defensa de una justicia restaurativa. *Revista Crítica Penal y Poder*, nº 9, 91.
- Correa Gómez, M. J. (2005). Demandas penitenciarias. Discusión y reforma de las cárceles de mujeres en Chile (1930-1945). *Historia*, nº38, v. I, 14.
- Cortés Salcedo, R. A. (2015), La invención del ciudadano en la América Latina del siglo XX: Una mirada a través de la investigación histórica de los manuales de civismo en Colombia y Argentina. *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, nº17, 65.
- Cucuzza, H. R.(2002), Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana. En Cucuzza, H.R. y Pineau, P. (Coord.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina: del catecismo colonial a la Razón de mi vida* (pp. 53-73). Madrid: Miño y Dávila editores.
- D'Antonio, D. (2013). Presas políticas y prácticas de control social estatal en la Argentina durante los años setenta. *Revista Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX*, v.4, 18-19.
- Dalla Corte, G. y Vivalda, G. (1991). La mujer y el asilo del Buen Pastor en Rosario, 1898-1911. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Historia de las Mujeres. Agosto 1991. Universidad Nacional de Luján.
- Deangeli, M. y Maritano, O. (2015). Un proyecto correccional femenino. Universo social y lógica institucional de la Cárcel del Buen Pastor, Córdoba, 1892-1910. *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*, nº7, 37-53.
- De Miguel, A. (2002). Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. En Cucuzza, H. R. y Pineau, P. (Coord.) *Para una historia de la enseñanza*

za de la lectura y de la escritura en Argentina: del catecismo colonial a la Razón de mi vida (pp.107-148). Madrid: Miño y Dávila editores.

Escolano Benito, A. (2009). El libro escolar como espacio de memoria. En Ossenbach, G. y Somoza, M. (Eds.) *Los manuales escolares como fuente para la historia de la Educación en América Latina* (pp.35-46). Madrid: Uned.

Feeley, M. M. y Little, D. (1991). The vanishing female: the decline of women in the criminal process, 1687-1912. *Revista de Derecho y Sociedad*, v.25, n°4,719-758.

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Giacomelli, M. J. (2017). Ovejas descarriadas y meretrices: encerradas en Azul en los '30. Ponencia presentada en las III Jornadas de Investigación y reflexión sobre historia, mujeres y archivos. Córdoba 20 y 21 de octubre, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

González Alvo, L. (2022). *Faros y pantanos. Una historia de las prisiones provinciales argentinas (Córdoba, Santa Fe y Tucumán, 1853-1946)*. Madrid:Dykinson.

Guala, Natacha (2016), La corrección de las mujeres: del reformatorio religioso a la prisión contemporánea. Un estudio de caso. *Delito y Sociedad*, v. 2, n.42, 2° semestre, 49-74.

Gvirtz, S. (2012). *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique.

Isern, J. (1931). *El Buen Pastor en las Naciones del Sud de América (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay): Estudio histórico documentado*. Buenos Aires: Amorrortu, t.III.

Lima, M. de la L. (1991). *Criminalidad femenina. Teorías y reacción social*. México: Porrúa.

Linares, M. C. (2002). Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: *El Nene*, 1895-1956. En Cucuzza, H. R. y Pineau, P. (Coord.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina: del catecismo colonial a la Razón de mi vida* (pp.177-212). Madrid: Miño y Dávila editores.

Linares, M. C. (2009). Los libros de lectura en la Argentina, sus características a lo largo del siglo. En Spregelburd, R. P. y Linares, M.C, (Comp.). *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes* (pp.47-58). Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

Linares, M. C. (2012). La homogenización de los libros: Reglamento del concurso, estudio y aprobación de textos, 1941. En Cucuzza, H. R. y Spregelburd, R. P., (Comp). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo español a las netbooks estatales* (pp.401-434). Buenos Aires: Editorial del Calderón.

- Mac Kinnon, C. (1989). *Hacia una historia feminista del Estado*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mallagaray, L. (2019). El Asilo del Buen Pastor en Jujuy. Un proyecto Correccional de mujeres, 1889-1920. *Revista de Historia de las Prisiones*, n°8, 96-121. Disponible en: <https://www.revistadeprisiones.com/wp-content/uploads/2019/06/5.-El-Asilo-del-Buen-Pastor-en-Jujuy-1.pdf> Fecha de consulta: diciembre 2022.
- Mingolla, L. (2010). Cárceles de Mujeres de Buenos Aires: Relaciones de sociabilidad entre religiosas y delincuentes (1945-1955). Ponencia presentada en el II Congreso de Estudios sobre el peronismo. Noviembre de 2010. Caseros, Buenos Aires.
- Mingolla, L. (2013). Mujeres en sombra: la vida en las cárceles. *Todo es Historia*, n°547, 6-22.
- Pierini, María de los Milagros (2007) La cárcel de Río Gallegos y su escuela: una presencia del gobierno nacional en el Territorio de Santa Cruz. Ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales de Historia Social. Mayo y junio de 2007. La Falda, Córdoba.
- Pierini, María de los Milagros (2018). Las múltiples perspectivas y propósitos de la educación en la cárcel. Un análisis desde la cárcel nacional de Río Gallegos durante la época territorialiana. En Moroni, Marisa, Casullo F. y Carrizo, G. (Eds.) *Justicia, seguridad y castigo. Concepciones prácticas cotidianas en Patagonia (1884-1955)* (pp.191-214). Rosario: Prohistoria ediciones.
- Rey, C. F. (2014). *Cárcel y mujeres, ¿Delito o Pecado? El paso de la Congregación Orden del Buen Pastor por la Cárcel de Mujeres de La Plata*. La Plata: Talleres gráficos de Impresiones del Estado y Boletín Oficial.
- Romero, L. A. (Coord. 2004). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Scott, J. (1980). El género una categoría útil para el análisis histórico. En Cangiano, M. C. y DuBois, L. (Eds.1980). *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales* (pp. 17-50). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Tello Weiss, M. (2010). La ex cárcel del Buen Pastor en Córdoba: un territorio de memorias en disputa. *Iberoamericana. América Latina-España-Portugal. Ensayos sobre letras, historia y sociedad*, n°40, 145-165.
- Vida de la Madre María San Agustín de Jesús Fernández de Santiago Concha (1946), por una religiosa del Buen Pastor*. Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos.
- Zárate Campos, M. S. (1996). Vicious Women, Virtuous Women: The Female Delinquent and the Santiago de Chile Correctional House, 1860-1900. En Salvatore, R. D. y Aguirre, C. (Eds.), *The Birth of Penitentiary in Latin America. Essays on Criminology, Prison Reform, and Social Control, 1830-1940* (pp.78-100) Austin: UTP.

FUENTES

AMSPF, *Reglamento de la Escuela de Penados*. Penitenciaría Nacional. Expediente Caja n° 712, 3/3/1937. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Dirección General de Institutos Penales. AMSPF.

AMSPF, *Programa para Escuelas de Cárceles (1938)*, Correccional de Mujeres.

FUENTES ÉDITAS

Boletín del Patronato de Recluidas y Liberadas, n° 8, 1936.

El Monitor de la Educación Común. 1937, n.º 769. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/769.pdf>. Fecha de consulta: julio de 2023.

Memoria Asilo de Corrección de Mujeres (Capital Federal), correspondiente al año 1941, pp.50-55.

Menéndez, Miguel A. (1939). *El Caldén. Primer libro de lectura para escuelas de cárceles*. Ministerio de Justicia y Educación Pública de la Nación, Buenos Aires: Dirección General de Institutos Penales.

Programa para Escuelas de Cárceles (1938), Correccional de Mujeres.

Revista Penal y Penitenciaria. (1936). Año I, n°1.

Revista Penal y Penitenciaria. (1938). Año III, n° 9.

Revista Penal y Penitenciaria. (1939). Año IV, n° 14.

Revista Penal y Penitenciaria. (1942). Año VII, n° 25.



RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS