Tesis de grado
Licenciatura en Trabajo Social

«La educación dignifica» Sentidos de la educación universitaria en contextos de encierro

Autora: **Natalia Maria Sol Cazzulino**
Directora: **Irene Roquel**



Diciembre, 2023.
Paraná, Entre Ríos, Argentina.

UNER Facultad de Trabajo Social

Índice

Agradecimientos 3

Dedicatorias 4

Introducción 5

- Recorrido y decisiones metodológicas 8
- Organización y contenidos de los capítulos 18

Capítulo I: Perspectivas de educación y educación en contexto de encierro 20

Capítulo II: Aproximaciones a la cárcel 28

Capítulo III: Las universidades públicas argentinas en las cárceles y el Programa universitario «La Facultad de Humanidades en Contextos de Encierro» de la Universidad Autónoma de Entre Ríos 38

- El programa universitario «La Facultad de Humanidades en contextos de encierro» 42

Capítulo IV: El Taller de Extensión de Música 52

- Las clases de música, el coro y la posibilidad de mostrar(se) 55
- La música en la cárcel 59

Capítulo V: Estudiar en la universidad estando en la cárcel 63

- Motivaciones y (re)configuraciones del tiempo y el espacio 64
- Sentidos de la EUCE: entre el privilegio y el derecho 68
- Rupturas significativas 75
- Otras relaciones 78

Capítulo VI: Modos de nombrar - implicancias en la construcción de identidades 84

- «Lo peor de la sociedad»: Un otro peligroso y deshumanizado 85
- Nosotros/otros 91
- *«Ser más UADER y menos ECE»* 97
- Antes, durante y después del encierro 101

Capítulo VII: Conclusiones 106

- Palabras finales 110

Bibliografía 114

- Libros y tesis 114
- Artículos 116
- Leyes 118

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad pública, gratuita y de calidad. A quienes han luchado por los derechos humanos y por el derecho a la Educación en particular.

A mi querida Facultad de Trabajo Social por convocarme desde el amor y lo colectivo, a transformar la realidad en defensa de los derechos del pueblo, por ser un lugar-hogar seguro de resistencia, por abrir mi cabeza y mi corazón.

A quienes me han formado académicamente y en la vida: grandes maestrxs, profesorxs, artistas, compañerxs y amigxs.

A mi directora de tesis, Irene Roquel por acompañar y enriquecer este proceso. Por abrirme la posibilidad de ser parte del Taller de Teatro y Comunicación de la UP1.

A la Universidad Autónoma de Entre Ríos y personas que sostienen el programa educativo, por permitirme la entrada al campo y brindarme información valiosa.

A las personas privadas de la libertad, quienes me brindaron su palabra y su tiempo, por dejarme compartir, preguntar y por recibirme amablemente.

A Dios porque mi punto de partida fue un regalo. A mi papá, por confiar en mí, por su amor incondicional y por el acompañamiento.

A mi mamá por enseñarme a ser independiente. A ambxs por criarme con amor y ser mis maestrxs, las bases desde las cuales construí y construyo mi vida, principios y valores. Principal fuente de amor en mí vida.

Por lo demás nada fue obra de Dios o el destino: A Peron, Eva, Nestor y Cristina por las políticas públicas y sociales que crean condiciones de vida dignas y de disfrute, donde estudiar es una opción viable y deseable, por la locura de universidades públicas por todos lados y por la política como herramienta de transformación social.

A todxs aquellxs que con sus gestos, palabras y amor han acompañado mi vida y por lo tanto este proceso. Especialmente a Diegui por su amor, acompañamiento y cuidado.

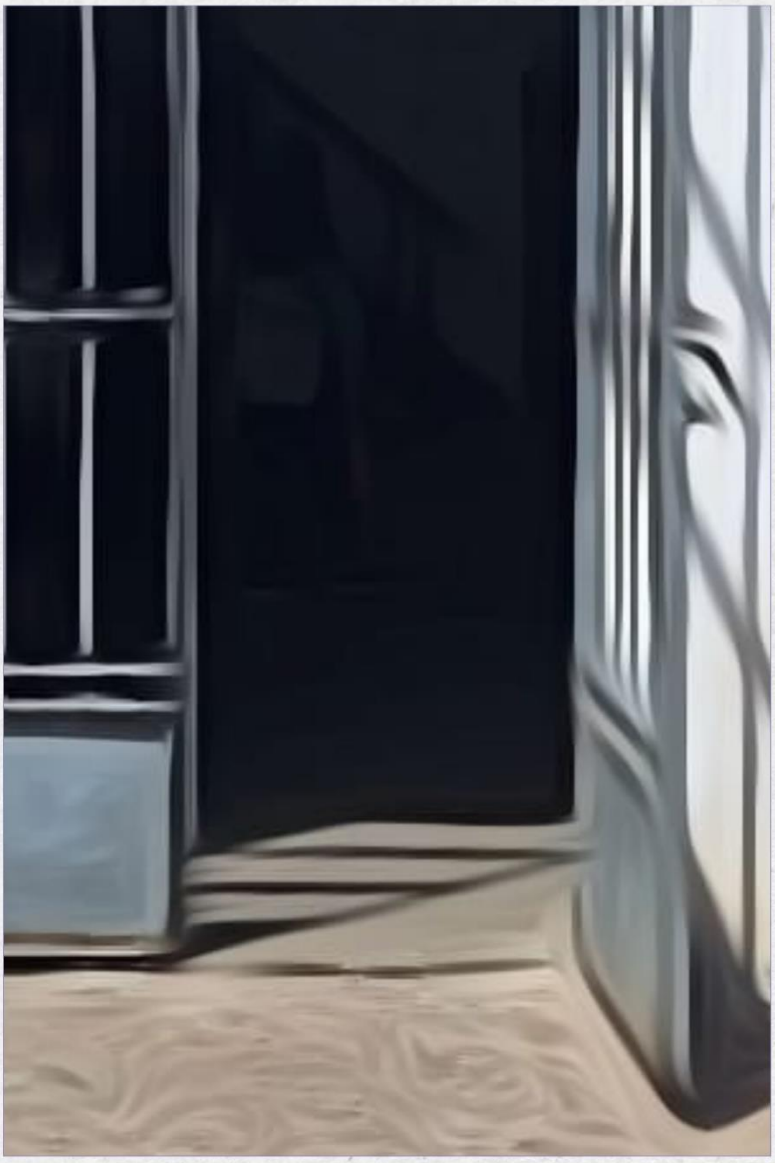
A mi sobrina Alma que me ha enseñado que hay un “siempre” para la batalla y a mi hermana Zamira.

A mi Sol niña, por su curiosidad incesante y por su prematura indignación ante las injusticias. A mi Sol adulta por el esfuerzo y perseverancia.

A quienes han conmovido mi alma con belleza y ternura y despertaron en mí la comprensión de que nadie se salva solx.

DEDICATORIAS

A todxs lxs excluidxs, indeseables y malditxs.
A las personas privadas de la libertad.
A quienes luchan por un mundo mejor:
digno y para todxs, donde nadie quede afuera.
Al pueblo.



Introducción

Para dar inicio a este texto, me parece importante compartir brevemente el recorrido que me llevó hasta aquí.

Antes de iniciar el proyecto de tesis, mi preocupación estaba puesta en la vulneración de derechos de jóvenes de sectores populares y el ejercicio abusivo del poder por parte de las fuerzas de seguridad hacia ellos. Preocupación que mantengo, pero que no será la central.

Luego, durante el cursado del Seminario de Tesina, esta inquietud fue derivando hacia preguntas acerca de quiénes son considerados delincuentes, quiénes son detenidos, quiénes están presos y qué sucede con los jóvenes que *«caen»* o *«terminan»* en la cárcel. Esto último fue llevándome a su vez a querer conocer especialmente esas *otras cosas* que les permiten a las personas privadas de la libertad (PPL) resistir las lógicas del sistema carcelario y resignificar la experiencia del encierro. (Bustelo, 2022)

Así -sintetizando un proceso que fue más extenso y complejo- llegué a centrar el objeto de indagación de esta tesis en la Educación en Contexto de Encierro (ECE), partiendo del supuesto de que la misma resguarda la condición de seres humanos de las personas privadas de la libertad y puede constituir una herramienta para la construcción de autonomía para quienes participan de esa experiencia como estudiantes, y que sufren los efectos del encierro y de la selectividad del sistema penal. (Kouyoumdjian y Poblet Machado, 2010; Herrera y Frejtman, 2010; Gutiérrez, 2012; Laferriere, 2006; Correa, 2019; Bustelo, 2017; entre otros).

Particularmente, decidí enfocarme en la educación universitaria, reconociendo también a partir de mi propia experiencia como estudiante de la universidad pública, las implicancias de esta educación en relación a la posibilidad de ampliar márgenes de pensamiento y acción, a través de la relación con el conocimiento y con otros y otras, y de esa manera transformar nuestra manera de ver y actuar, de ser y estar en el mundo.

Ahora bien, la cárcel se constituye como la institución de encierro donde se lleva a cabo la privación de libertad de una parte de la sociedad que ha cometido delitos.

Desde su origen, uno de los pilares básicos del sistema carcelario ha sido la educación moral, junto a la religión y al trabajo, con el fin de transformar el sistema de valores de los sujetos privados de su libertad.

Las teorías criminológicas de principios del siglo XIX y siglo XX concebían a la educación como un dispositivo o tecnología de control y disciplina. También era entendida como una ocupación provechosa del tiempo.

Acin y Kostenwein (en Gutiérrez, 2012) refieren, en este sentido, al vínculo entre el encierro estatal y su función normalizadora, donde se produce una transformación del individuo en lo corporal, espiritual y en su voluntad. Partiendo del supuesto de que son

sujetos «deficientes» e «inadecuados» a la norma social, que hay que corregir, a los peligrosos se los puede «segregar» «eliminar», o «rehabilitar», «reformar», «resocializar», lo que según Mouzo (2010) constituye una *falsa vía.*

Identificamos preliminarmente que la educación en contextos de encierro históricamente ha tenido y ha ido adquiriendo sentidos contradictorios, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Es funcional a la gobernabilidad del sistema penal, concebida como tratamiento terapéutico? O bien ¿contribuye a la construcción de autonomía y libertad, concebida como un derecho humano fundamental y un fin en sí mismo?

Según Albor (en Gutiérrez, 2012) constituye un beneficio en tanto reduce la condena, y una obligación en tanto es parte del tratamiento para cambiar el sistema de valores de las personas privadas de su libertad, asegurando la gobernabilidad.

Desde otra perspectiva, autorxs como Laferriere y Lewkowicz (en Gutiérrez, 2012) sostienen que la educación en contextos de encierro interviene en la condición de presos, allí donde lo son, en la cárcel misma, constituyendo un fin en sí mismo, un derecho humano fundamental que poseen las personas.

Por todo esto, lo que me pareció importante y me propuse a partir del proceso de iniciación que derivó en esta tesis, fue conocer de manera situada, a partir del acercamiento a una experiencia educativa universitaria concreta que sucede en la Unidad Penal N° 1 de la ciudad de Paraná, los sentidos que adquiere la educación universitaria para las personas privadas de la libertad, sobre todo, en el contexto particular de la cárcel.

Así, la pregunta que guió el recorrido fue: ¿Qué significados/sentidos adquiere la educación universitaria para lxs[1] estudiantes que participan del Programa «La Facultad de Humanidades en contextos de encierro», de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, en la Unidad Penal N°1 «Dr. Juan José O'Connor», de la ciudad de Paraná, Entre Ríos?

Los objetivos que nos planteamos fueron:

1- Conocer y comprender los sentidos que adquiere la educación universitaria en la cárcel, desde la experiencia y discursos de lxs estudiantes privadxs de su libertad ambulatoria: conocer qué hacen, sienten y dicen acerca de ésta quienes participan/se involucran.

[1] Usaremos de aquí en más la "x" para intentar sostener un lenguaje no sexista ni binario, en general en los casos que referimos a un plural inclusivo, y en especial cuando aludimos a lxs estudiantes del Taller de música de la FHAyCS de la UADER -varones en su mayoría y una mujer-, mientras que recurriremos al masculino cuando retomamos solamente a los varones privados de la libertad de la UP1.

2- Conocer y comprender las experiencias de formación significativas en contextos de encierro y si estas producen algún quiebre/ruptura/resignificación en relación al contexto de encierro y proyectos de vida de las personas privadas de la libertad.
3- Realizar aportes para la formación de estudiantes de la carrera de Trabajo Social en relación a la educación universitaria en contexto de encierro.

El interés en esta temática -y en los aportes que espero pueda generar este trabajo-, se basa en un compromiso ético y político con los derechos humanos[2] en general y con los de las personas privadas de la libertad en particular, cuyas existencias y voces suelen estar invisibilizadas y silenciadas tras los muros de la cárcel.

En este sentido, los resultados de la presente investigación intentan contribuir a la construcción de una mirada crítica y humanizante respecto de las personas privadas de la libertad como sujetos de derechos, especialmente como sujetos de derecho a la educación pública; así como ofrecer un panorama situado -con alcances y limitaciones-, de la educación universitaria en la cárcel de varones de Paraná, a partir de recuperar las voces de lxs protagonistas de una propuesta de una de las universidades que llevan adelante iniciativas allí. Entendiendo a la universidad pública como una de las instituciones estatales responsables de la garantía del derecho a la educación, sobre todo comprometida con los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

RECORRIDO Y DECISIONES METODOLÓGICAS

Para abordar la pregunta de tesis y los objetivos planteados, realizamos un itinerario bibliográfico por distintos textos de autores clásicos y contemporáneos vinculados al campo de interés de este trabajo y a las principales categorías teóricas definidas en el Proyecto de tesis -fundamentalmente cárcel y educación.

En los diferentes momentos del proceso investigativo -tanto en la búsqueda de antecedentes, como a partir de inquietudes que fueron surgiendo durante la realización del trabajo de campo, del análisis y la escritura- incorporamos también lecturas de distintas producciones académicas en torno a la educación en cárceles, incluidas tesis de grado producidas por estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de esta Facultad, y de espacios universitarios que realizan experiencias en unidades penales de distintos puntos

[2] Principios universales e inalienables que protegen y reconocen la dignidad de todos los seres humanos.

del país. Todo lo cual fue aportando conocimientos, contexto y perspectivas, algunas de las cuales retomamos en el desarrollo.

Metodológicamente, optamos por una investigación cualitativa, sostenida en la perspectiva de lxs actores sociales, principalmente la de estudiantes que se encuentran privadxs de la libertad.

Taylor y Bogdan (1986) postulan como característica de la investigación cualitativa el hecho de que permite incorporar una perspectiva holística, considerar los escenarios y personas como un todo, ubicándolas en su contexto histórico.

Este tipo de investigación permite penetrar en las subjetividades de las personas, con el objetivo de comprender, interpretar y dar sentido a los fenómenos, a partir de los significados que estos tienen para las personas implicadas. El objetivo es descubrir el sentido y la lógica de las relaciones y acciones humanas en un contexto socio histórico y cultural particular, en el transcurso de sus vidas cotidianas.

En otras palabras, la investigación cualitativa se aboca a la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural a partir del punto de vista de quienes la producen y participan en ella; a partir de la interpretación y comprensión de lo dicho, lo no dicho, lo implícito y lo explícito, que emerge del discurso y de las acciones de las personas inmersas en un contexto particular.

Consideramos importante recurrir a este tipo de investigación para acercarnos a lo que las personas privadas de la libertad piensan, dicen o expresan a través de sus acciones, comportamientos, palabras, sobre la experiencia de educación universitaria en contexto de encierro de la que forman parte. Privilegiando lo particular y subjetivo que emerge de la experiencia de lxs actores, abandonando la pretensión de universalidad, sin desconocer sin embargo el contexto socio-histórico en el cual estas subjetividades se expresan y constituyen.

En este sentido, diseñamos una estrategia metodológica que incluyó entrevistas semiestructuradas y observación participante, tendientes a recuperar voces y acciones en relación a espacios y oferta educativa universitaria.

En la definición de las técnicas de recolección -especialmente en la entrevista-, se desestimó intencionalmente indagar explícitamente sobre las situaciones procesales de lxs entrevistadxs y sobre su parecer sobre la cárcel, priorizando hacerlo sobre sus experiencias educativas en el Programa universitario «La Facultad de Humanidades en Contextos de Encierro» de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), indagando también sobre otras propuestas educativas identificadas por ellxs en el contexto de la unidad penal, y algunas cuestiones acerca de sus trayectos educativos formales previos.

Concretamente, realicé el trabajo de campo en el marco del Taller de Extensión de Música del mencionado Programa, que se dicta en la Unidad Penal N° 1 «Dr. Juan José O'Connor», de la ciudad de Paraná, durante el segundo cuatrimestre del año 2022.

Sin embargo, el trabajo de campo no inició cuando fui por primera vez al penal, sino mucho antes, cuando quien era en ese entonces la profesora del Seminario de Tesis me pasó el contacto de la coordinadora del Programa. Desde allí comenzaron las notas de solicitud de autorización para poder ingresar, tanto al Director de la Unidad Penal como a la Universidad. En principio mi ingreso fue aprobado por las autoridades de la Unidad Penal y luego de unos meses de espera, por la Facultad (FHAyCS).

Así fue que el día 9 de agosto del 2022 quedé en reunirme con Matías Finucci Curi, responsable pedagógico del Programa y además coordinador académico de la Diplomatura en Derechos Humanos en Contextos de Encierro de la Facultad de Trabajo Social de la UNER, para ir por primera vez al penal y realizar allí una entrevista con él.

De aquel día recuerdo la presencia de mujeres en la entrada, con bolsas de alimentos para sus hijos y maridos. Una de ellas lloraba y gritaba desesperada en la puerta de la unidad penal *«No me voy a mover de acá, soy la madre»*, *«me lo van a devolver muerto a mi hijo»*, *«casi lo matan»*[3].

Mientras entrábamos, los policías que estaban en el puesto de ingreso nos hicieron algunos comentarios que también registré: «*lo que menos quieren es trabajar estos»*, *«guardá el celu que te lo van a afanar»*.

En otra oportunidad, cuestionaron mi manera de vestir (ropa deportiva): *«esto es una cárcel y acá hay presos, no te podés vestir así, tenés que vestirte más formal porque venís de parte de la facultad»*. Este tipo de comentarios, prejuiciosos, estigmatizantes y discriminatorios, volverían a aparecer luego en boca de distintos actores.

Al ingresar a la Unidad Penal de varones de Paraná, se puede observar una cancha de fútbol, una vista general de algunos de los pabellones, una capilla y ropa colgada secando al sol. Para llegar a donde se llevan adelante las actividades universitarias, el salón de usos múltiples

[3] Registro de campo 09/08/2022

(SUM[4]), hay que cruzar un puesto policial y una reja. Pasando esa reja, a la izquierda, en el piso, suele haber pertenencias de quienes se encuentran detenidos: colchones, bolsas con diferentes objetos, ropa, que están allí por algún traslado o cambio de pabellón.

A la derecha de la reja, al lado del puesto de oficiales, hay una celda pequeña donde se alojan quienes recién ingresan a la cárcel.

Pasando la reja y una puerta hay que recorrer una calle a cielo abierto, a la cual dan varios pabellones. A lo alto y también abajo, por pequeñas ventanas, se asoman las miradas de quienes los habitan y se suelen escuchar algunos comentarios dirigidos hacia quienes caminamos la calle, saludando y haciendo pedidos.

Cuando se llega al SUM, parece ser un mundillo aparte, de hecho cada vez que volvía allí para hacer las entrevistas que se sucedieron posteriormente, solía olvidar que estaba en la cárcel. Es un gran salón con techo de chapa, lo que lo hace más bien parecido a un galpón, al fondo tiene tres aulas, a la derecha una sala de computación y un espacio de biblioteca, y dos baños muy precarios a la izquierda de la entrada.

El SUM es referido en las entrevistas como *«el espacio universitario»*. Allí se llevan a cabo actividades educativas, culturales y recreativas no exclusivamente organizadas por la UADER, pero dentro del cual se encuentran las aulas destinadas a las clases que dicta esa Universidad en la Unidad Penal N° 1 (en adelante UP 1). Según plantean Magno y Rolón en su tesis de grado (2014), este espacio fue reacondicionado a partir del financiamiento de un proyecto de voluntariado universitario de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Es un lugar que rompe en cierta medida con la lógica carcelaria, ya que se establecen relaciones que tienden a la horizontalidad más que a la verticalidad, y quienes circulan son estudiantes, docentes y talleristas, así como también personas que asisten *de afuera* en ocasiones o eventos especiales. El SUM constituyó el escenario donde transcurrió el trabajo de campo, que -como mencionamos anteriormente- consistió en la realización de observación participante de las clases del Taller de Música, luego de los cuales realicé registros y entrevistas semiestructuradas concertadas.

El universo de análisis estuvo compuesto por estudiantes inscriptxs en el Programa «La Facultad de Humanidades en Contextos de Encierro», mientras que la unidad de análisis por estudiantes participantes del Taller de Extensión de Música, dependiente de dicho Programa.

[4] La foto de la portada de esta tesis pertenece a la puerta de ingreso al SUM. En sus paredes pueden verse plasmados murales realizados en el taller de comunicación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

La muestra se conformó con cuatro varones asistentes frecuentes al taller de música y una estudiante mujer, que si bien se encuentra alojada en Unidad Penal N° 6 de mujeres «Concepción Arenal», participa de este taller y aportó información relevante respecto de nuestro problema de indagación. Además, entrevisté a uno de los docentes del taller y al responsable pedagógico del Programa y mantuve conversaciones informales con docentes y referentes educativas de la unidad penal.

Las entrevistas semiestructuradas implican una decisión anticipada del tipo de información requerida, volcada en en una guía de preguntas bastante extensa, que luego fueron realizadas de forma abierta para recoger información más rica a partir de lo que sucedía en el marco de la misma. También requirieron flexibilidad y apertura progresiva y en algunos casos establecer ciertos ajustes o modificaciones.

Según Spradley, retomado por Steinar (2008), las entrevistas semiestructuradas posibilitan comprender el mundo del entrevistadx, desde su punto de vista, de la forma en que conoce, y a partir de allí conocer y comprender el significado otorgado a su experiencia. Mediante la entrevista en vivo, con la voz del entrevistadx, su expresión facial y corporal, acompañado de sus declaraciones, se proporciona un acceso más rico a los significados.

Schettini y Cortazzo sostienen, además, que la finalidad primordial de la entrevista -en investigación cualitativa- es acceder a la perspectiva de lxs sujetxs; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones. Así es que: «la entrevista no estructurada será la que nos acerque más naturalmente a la perspectiva de los sujetos, dándole mayor libertad para exteriorizar sus sentimientos, significados, vivencias» (Schettini y Cortazzo: 2015 22)

Según Badano:

> «implica dominar la construcción interpretativa y teórica como proceso inductivo deductivo. Es decir, supone la construcción de las categorías analíticas y teóricas desde abajo hacia arriba: desde lo empírico, las significaciones "personalizadas", los conceptos cercanos a la experiencia a las categorías teóricas que buscan comprender y explicar» (2021:1).

Las preguntas que orientaron las entrevistas se elaboraron a partir de ciertas categorías o ejes temáticos en relación con la pregunta de investigación y también en función de lxs distintxs actores a entrevistar: estudiantes, profesor del taller y responsable pedagógico del Programa; y se volcaron en una guía que cubría los temas definidos a abordar en cada caso.

En la entrevista a estudiantes, en primer lugar, incluimos preguntas referidas a la educación, a la propuesta educativa específica en la que participé dentro del Programa y otras a la oferta más amplia, considerando que algunxs estudian también otras carreras, además del taller de extensión en música, también preguntas referidas específicamente a la relación con la música y lo que significa en sus vidas y finalmente algunas referidas a la trayectoria de vida y educativa antes del encierro. Relevé a partir de estos interrogantes cuestiones relativas al conocimiento de la oferta universitaria, características del acceso a la misma, motivos de la participación y de elección de la propuesta, expectativas y hallazgos, relaciones interpersonales, gustos, conocimiento previo de la universidad en la cárcel y valoración acerca de su presencia, así como otras cuestiones derivadas, que por su reiterancia y relevancia en relación a los objetivos de mi trabajo, retomé en el análisis, tal como la cuestión de la diferenciación *nosotrxs/otrxs,* entre otras que desarrollaré más adelante.

Lxs estudiantes entrevistadxs fueron expuestxs al mismo guión, considerando -sin embargo-, la apertura a nuevas preguntas, profundizaciones o direcciones, a medida que la entrevista transcurría y aparecía como oportuno y/o pertinente. Cabe reconocer que a medida que avanzan las entrevistas y dependiendo del momento, algunas preguntas fueron omitidas en tanto resultaban redundantes por haber sido contestadas en otra pregunta.

Al comienzo de cada entrevista les informaba sobre las preguntas que iba a realizar y sobre la confidencialidad de su identidad.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo en diferentes espacios del SUM, algunas en las aulas y otras en el salón general. Es importante aclarar que en el espacio del SUM -que como decíamos es un galpón con techo de chapas- el sonido retumba y a la vez es concurrido por muchas personas, por lo cual solía haber mucho ruido y distracciones, como así también interrupciones.

Coordinar las entrevistas con lxs estudiantes requirió de un gran compromiso y responsabilidad, debido a que no había posibilidad de comunicar algún cambio o inconveniente que dificultara o impidiera la realización de la entrevista.

Generalmente, los días martes en que concurría a la clase de música, le preguntaba a algunx de lxs estudiantes si quería realizar una entrevista la semana siguiente, acordando en ese momento el horario. No obstante, surgieron imprevistos, por ejemplo: si un profesor faltaba, no podía ingresar sola al penal, por lo cual la entrevista no se podía realizar. En ese caso, trataba de comunicarme con otros profesores de otras materias. En caso de no poder asistir, me comunicaba con la referente educativa para que avisara al estudiante que no podría asistir, sobre todo para respetar el tiempo de la persona. Recupero esto aquí

porque en muchas ocasiones lxs estudiantes me contaron de situaciones donde ante la falta algún profesor no los buscaban (los oficiales celadores, para llevarlos al SUM), ni tampoco les avisaban por lo que se quedaban esperando en el pabellón varias horas.

En relación a la técnica de observación participante, me permitió *estar ahí,* observar y registrar las actividades propias del grupo en el lugar que ocurren los hechos, pudiendo conocer mejor a estudiantes, docentes, a la propuesta educativa y a ésta dentro del contexto carcelario. Siguiendo a Schettini y Cortazzo (2015) considero que la observación participante es una técnica que permite aprender el lenguaje, las reglas, los modos de comportamiento e incluso los valores y actitudes de los sujetos con los que interactuamos. Lo cual tiene especial importancia en la construcción de significados que construyen los sujetos acerca de la educación en las clases mismas y en ese sentido fue una técnica relevante para el presente trabajo de investigación. También coincido con las autoras en que otra de las ventajas de esta técnica es que permite observar los hechos en el momento en que suceden y realizar acciones de comparación entre lo que los sujetos expresan verbalmente y lo que hacen; identificar los diversos modos de organización social, formal e informal presentes en la institución.

Las observaciones fueron realizadas durante todo el proceso de trabajo en el campo, en el tiempo-espacio del Taller de música principalmente, pero también en diferentes actividades llevadas a cabo en el SUM (obras de teatro, muestra de fin de año) como así también en otros espacios como la escuela primaria que funciona en la UP, que tuve la oportunidad de conocer. Estas observaciones fueron plasmadas en registros de campo, cuya información fue incluida en los análisis, así como la de las entrevistas.

Considero que la metodología utilizada y las técnicas elegidas me permitieron un acercamiento al mundo significativo de las personas privadas de la libertad en relación a lo que dicen, hacen y sienten respecto a la educación universitaria.

Al respecto, Alfred Schütz (1932) refiere que el significado reside en la mente del actor y que una acción sólo tiene un significado subjetivo que es el del actor mismo. Para el autor: «el uso de los términos –sentido- o -significado- sólo quiere decir que un ser racional asume una cierta actitud hacia un objeto cualquiera con el que se enfrenta» (Schutz,1932: 2). De esta manera el significado de una vivencia es una explicación de un aspecto de la experiencia propia del sujeto, constituyendo un fenómeno intersubjetivo. En

palabras del autor: «El significado es una cierta manera de dirigir la mirada hacia un aspecto de una vivencia que nos pertenece» (Schutz,1932:71)

La construcción de significados implica el acto de reflexión, reconocimiento e identificación sobre las vivencias. Es decir que, es en ese momento y en virtud del acto de «dirigirse hacia» que la experiencia adquiere significado.

En relación al observador/investigador que quiere estudiar la construcción de significados de otrxs, el autor sostiene: «Solo se justifica que pregunte qué quiere significar otra persona cuando supongo a) que realmente quiere significar algo, y b) que yo puedo averiguar lo que es, tal como puedo averiguar el significado de mi propia conducta» (Schutz, 1932:50). En otras palabras, la investigación del significado de las acciones de los otros implica suponer que quieren significar, dar sentido a algo, y que podemos interpretar las acciones de lxs otrxs.

Para este autor, nunca vivenciamos la mente de otro, sino objetos físicos por lo cual el otro, su cuerpo, sus movimientos y las consecuencias de sus movimientos, tienen significado para mí. Pero el significado que descubro en ellos no tiene por qué ser e idéntico al que tenía en su mente la persona que los produjo.

Schutz cita a Scheler:

> «creemos con certeza que conocemos directamente la alegría de otra persona por su risa, su pesar y dolor por sus lágrimas, su vergüenza por su rubor, sus súplicas porque extiende las manos, su amor por su mirada de afecto, su cólera porque rechina los dientes, sus amenazas porque cierra el puño, y el contenido de sus pensamientos por el sonido de sus palabras» (Schutz,1932: 53).

No obstante, se plantea el problema de que por simple observación directa no podemos acceder al mundo de significaciones de otro actor o qué acciones considera significativas, tiene que existir una intención comunicativa de parte del actor.

Schütz avanza en la idea de una comprensión interpretativa que incluye la comprensión observacional, que es la que ejercemos cotidianamente en nuestras relaciones con otros, objetivando lo observado y dándole una interpretación, pero sin arriesgar una interpretación de lo que el actor intenta significar. Y la comprensión motivacional que implica un conocimiento del actor, de su configuración, y del significado que podría darle a su acción, de modo que la observación dé lugar a una interpretación que atribuya motivos a la acción (Schütz, 1932).

Para que exista auténtica «comprensión», el observador debe superar la instancia de la mera observación para penetrar en el conocimiento del sentido que la acción observada tiene para el actor.

Tradicionalmente se postuló en ciencias, la idea de mantener una distancia prudencial entre el investigador y los actores con el fin de asegurar una neutralidad valorativa en aras de la objetividad científica. Hoy, se asume lo subjetivo no como «límite» sino como «posibilidad» para la comprensión de los hechos sociales, y en estos términos concibo la relación establecida en este recorrido con las personas que se configuraron como interlocutores informantes.

El análisis de datos constituyó un gran desafío que fui realizando de manera artesanal y modificando a medida que avanzaba el proceso de elaboración de la tesis, siempre teniendo presente y/o volviendo a la pregunta de investigación, la perspectiva conceptual y la metodología elegida; buscando nuevos recursos teórico-metodológicos en la medida que el trabajo con la información de campo lo iba demandando.

Analizar los datos implica, según Steinar (2008), desarrollar los significados de las entrevistas y de los registros de campos (construidos estos a partir de observaciones participantes), sacar a la luz la propia comprensión de lxs sujetxs y también la provisión de nuevas perspectivas por parte de quien investiga.

Siguiendo a este autor, tomamos su propuesta de análisis a través de las operaciones de codificación, condensación, e interpretación del significado.

> «Codificar implica asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración, mientras que la categorización implica una conceptualización más sistemática de una declaración, susceptible de cuantificación; sin embargo, los dos términos se utilizan a menudo de manera intercambiable (...) La codificación del significado de un texto en categorías hacía posible cuantificar con qué frecuencia se abordaban temas específicos en un texto, y la frecuencia de los temas se podía comparar y correlacionar entonces con otras mediciones» (Steinar, 2008:7-8).

> «La codificación abierta se refiere al proceso de descomponer, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos» (Straus y Corbin, en Steinar, 2008: 8).

Los códigos entran en un análisis cualitativo de las relaciones con otros códigos y con el contexto. A la vez, mediante la categorización, el significado de largas declaraciones de entrevista se reduce a unas pocas categorías simples.

> «Categorizar las entrevistas de una investigación puede proporcionar un panorama general de grandes cantidades de transcripciones y facilitar las comparaciones y la comprobación de hipótesis» (Steinar, 2008: 8).

> «La condensación del significado por su parte: «implica un resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones más breves. Las declaraciones largas se resumen en otras más breves en las que el significado principal de lo que se dice se expresa de otra manera en unas pocas palabras» (Steinar, 2008: 9).

Por último, la interpretación del significado de los textos de entrevistas:

> «va más allá de una estructuración de los contenidos manifiestos de lo que se dice, hacia interpretaciones más profundas y más críticas del texto (...) El intérprete va más allá de lo que se dice directamente para concebir estructuras y relaciones de significado que no son aparentes de modo inmediato en un texto» (Steinar, 2008: 12).

Ello implica una expansión del texto y de las declaraciones iniciales.

Estas operaciones las fui realizando en distintas matrices de análisis: Por un lado, realicé una matriz de análisis por cada entrevista, con cinco columnas: entrevista (donde volqué las preguntas y respuestas en el orden que fueron realizadas), comentarios (síntesis de las respuestas), frases significativas (recortes textuales de las respuestas), categorías/ejes temáticos e interpretación/preguntas/reflexiones. Las categorías/ejes temáticos fueron identificados en relación a los tópicos principales del guión de entrevista (a su vez construida, como ya dije, en base a poder obtener elementos que me permitieran abordar la pregunta y los objetivos de la investigación), y también surgieron algunos no previstos.

Luego, confeccioné dos matrices de análisis generales, donde volqué la totalidad de entrevistas realizadas. En una primera fui copiando y pegando los fragmentos de entrevistas que hacían referencia a cada eje temático y en la segunda matriz fui identificando categorías y ejes emergentes de cada pregunta. Este trabajo me permitió ordenar lo que en las entrevistas aparecía de forma desordenada, reuniendo los tramos de conversación

en que se habla sobre una misma cuestión y separando aquellos en que se alude a más de un aspecto de interés en un mismo párrafo u oración.

Dicho procedimiento resultó en una cantidad de categorías, que finalmente agrupé en nuevos ejes temáticos que consideré significativos en relación al tema de estudio en cuanto emergentes propios del trabajo de campo, prestando especial atención a la identificación de frases significativas y a la relación con las construcciones conceptuales producto del trabajo con el marco teórico, todo lo cual considero permitió enriquecer el texto final, cuya organización detallo a continuación.

ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS DE LOS CAPÍTULOS

En el primer capítulo introduzco la perspectiva de Educación y de la Educación en Contextos de Encierro (ECE) asumida en esta tesis, desde una postura ético-política, en relación con el trayecto formativo de la carrera, las lecturas teóricas, los antecedentes revisados y lo emergente del trabajo de campo. Asimismo, recupero algunos aspectos del marco normativo respecto a la ECE, en tanto regula y habilita la existencia de espacios y propuestas educativos en las cárceles.

Considerando que la cárcel no sólo es el contexto institucional donde se despliega la propuesta universitaria objeto de estudio, sino también porque -como veremos- le imprime rasgos de su propia lógica a los espacios educativos a la vez que influye en la construcción de subjetividades de las personas estudiantes, en el capítulo dos, recupero algunas definiciones teóricas sobre la cárcel como institución de encierro, su genealogía, lógicas y efectos, desde autores clásicos como Foucault y Goffman, pero también perspectivas contemporáneas que proponen otras formas de pensarla y entenderla que me han servido para acompañar las diferentes versiones que las propias personas privadas de la libertad entrevistadas fueron desplegando. A la vez introduzco en este apartado una descripción y algunas especificaciones sobre la Unidad Penal N°1.

Continuando con el desarrollo, en el capítulo tres, realizo algunas aproximaciones al lugar de la universidad en la cárcel a partir de recuperar el trabajo progresivo pero sostenido que vienen realizando desde la vuelta a la democracia distintas universidades del país, conformando redes para desarrollar objetivos en común que van más allá de garantizar la educación superior de las personas privadas de la libertad, y describo el Programa «La Facultad de Humanidades en Contextos de Encierro» de la UADER, desplegando los

primeros sentidos identificados alrededor del conocimiento y acceso a la oferta universitaria, expectativas, recursos y condiciones materiales.

En el capítulo cuatro, describo específicamente sobre el Taller de Extensión de Música, de donde se desprenden significaciones en torno a las clases, al coro, así como sobre la música en el contexto de la cárcel y algunos sentidos de la educación universitaria en contextos de encierro.

El capítulo cinco comprende las principales cuestiones alrededor de los interrogantes ¿por qué y para qué estudian? Y acerca de las rupturas significativas que produce la educación o la participación de lxs estudiantes en las propuestas educativas. Considero que aquí se condensa el núcleo más fuerte en relación a la pregunta que guía la investigación. A partir de estas preguntas se desprenden significaciones en torno a las motivaciones, al tiempo, al espacio y a las relaciones que se establecen en el marco de las propuestas educativas, en contraposición a la lógica general de la cárcel.

Llegando al final del desarrollo, en el capítulo seis, a partir de la recurrente aparición en las entrevistas de una diferenciación entre un *nosotros/otros*, aludida por quienes cursan el Taller de extensión de música, doy cuenta de cuestiones teóricas respecto de la selectividad del sistema penal en relación con la construcción discursiva de quiénes cometen delitos y de éstos como un *otro* peligroso -a quien se le quitan los rasgos de humanidad para justificar el castigo y el encierro-, y donde *la sociedad* aparece como un *nosotros* -bueno y correcto. A la vez vemos que esa diferencia *nosotrxs/otros* se refleja también al interior de la cárcel. Las personas entrevistadas buscan diferenciarse de otros presos. En este punto -Nosotros/otros- desarrollo algunos conceptos en relación al estigma y a los prejuicios, a partir de la palabra de los propios entrevistados.

Finalmente, en el capítulo siete, planteo algunas conclusiones de la investigación en relación a los capítulos recorridos y a los grandes ejes temáticos, así como nuevas preguntas y sugerencias.



Capítulo I

Perspectivas de educación y educación en contexto de encierro

En un contexto de privación de libertad como la cárcel, donde rigen lógicas tendientes a la deshumanización, adquiere vital consideración la perspectiva de educación de uno de los más influyentes pedagogos latinoamericanos del Siglo XX, el brasileño Paulo Freire, quien concibe a la educación como práctica humanizante y liberadora, y propone pensarla no sólo en los procesos y experiencias educativas institucionales, sino en las relaciones de las personas *co*n el mundo y *en* el mundo, en un sentido amplio.

En su libro *Educación como práctica de la libertad* (2015) Freire sostiene que la humanización de las personas se lleva a cabo mediante la educación. La educación humaniza a las personas, y en casos donde éstas han sido deshumanizadas, les devuelve la condición de humanos y de sujetos de derechos. Pero no es cualquier educación, el autor identifica dos concepciones, por un lado la educación bancaria, al servicio de la dominación de las personas, y por otro lado, la educación problematizadora y concienciadora, al servicio de la liberación, fundamentalmente de los sectores excluidos. Esta última es la que el autor defiende y es la que fundamenta este trabajo investigativo.

Educación que ofrezca al pueblo el poder de reflexionar sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre los problemas, sobre el mundo. Educación para la decisión, para la responsabilidad social y política, que propicie condiciones reales de participación.

En palabras de Freire: «La educación tendría que ser ante todo un intento constante de cambio de actitud, de hábitos de pasividad a hábitos de participación e injerencia» (2015: 88). Educación como acción y reflexión social, como praxis.

Desde esta perspectiva, sostenemos que todo acto educativo es un acto político y en ese sentido ofrece oportunidades para la acción emancipatoria. Constituye un medio para que la persona que participa activamente de la experiencia educativa, adquiera conciencia de su condición de ser histórico, al visualizar las relaciones que mantiene con otros sujetos y con el mundo en que vive, como así también de sus posibilidades de realización como persona, de las condiciones de opresión en que se encuentra y de las posibilidades de emancipación que puede construir (Meza, 2009)

En su libro *Pedagogía del Oprimido*, Freire afirma:

> «la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B sobre la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y otros, originando visiones y puntos de vista en torno a él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas, que implican temas significativos, en base a los cuales

> se constituirá el contenido programático de la educación. Uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de buen hombre, se olvida de la situación concreta, existencial, presente, de los hombres mismos. El humanismo -dice Furter- consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto» (Freire, 1985:108).

Freire ve la educación crítica como aquella que tiende a la concienciación, brindando la posibilidad de romper con las realidades de opresión existentes.

En la misma línea, el pedagogo francés Philippe Meirieu en su libro *Frankenstein Educador* (2003) sostiene que la educación debe posibilitar al sujeto su constitución como sujeto en el mundo, inscripto en una historia, comprendiendo el presente y con posibilidad de superar esa historia y de construir su futuro. Es decir, debe centrarse en la relación del sujeto con el mundo, en el mundo.

Así como Freire discute con la educación bancaria, Meirieu lo hace con una perspectiva de la educación como fabricación de sujetos-objetos, proponiendo en su lugar una educación para la formación tendiente a la autonomización, que permita:

> «movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes fundacionales, y los subvierta con respuestas propias […] Que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido, que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado [...] y por último (citando a Pestalozzi, 1994) que pueda «ser obra de sí mismo» (Meirieu, 2003:3).

Así, Meirieu entiende por aprendizaje aquello por medio de lo cual un sujeto se construye, se supera a sí mismo, se modifica:

> «supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle» (2003:8). Aprender es «un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos

> los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es "hacerse obra de uno mismo"» (Meirieu, 2003:8)

Considero especialmente importante traer estos planteos para pensar la educación en un contexto donde suele adquirir sentidos -como sostendré más adelante- relacionados a un *beneficio otorgado por otro*: el Servicio Penitenciario, y considerado sólo para algunxs.

En este sentido, asumo y defiendo en esta tesis una perspectiva de educación como bien social y como derecho humano.

Recupero para esto a Francisco Scarfó, pedagogo argentino especializado en educación en prisiones, quien considera a la educación como un derecho social que hace a la condición de ser humano, entendiendo que a partir de la educación se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva, a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana, y que la misma es:

> «un componente insoslayable de la construcción social y de la co-producción de subjetividad que permite el abordaje de conocimientos de diversa índole, distribuye el capital cultural, socializa y asocia saberes e incorpora actores, permite recordar mitos, tejer vínculos con lo desconocido, con los conocimientos, con los otros y con el mundo. Entendida así [y como el mismo Scarfó recupera de la pedagoga Violeta Nuñez] es un imperativo para la construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humana» (Scarfó, 2006:20).

Para este autor, quien no reciba o no haga uso de este derecho pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, de participar de manera real y de constituirse en ciudadano, y es lo que nos preocupa y ocupa respecto de las personas privadas de la libertad.

En la misma línea, también retomo a Pablo Gentili, quien desde su trayectoria como investigador en el campo de las políticas educativas y los estudios sobre exclusión social en América Latina, afirma que:

> «la educación reside, desde el punto de vista de los derechos humanos, en que la misma constituye un bien que abre, construye, potencia y afirma otros derechos (...) La educación es un derecho humano fundamental porque es la base, el inicio, y, al mismo tiempo, la aspiración, el punto de llegada, de toda lucha por la justicia social y

> la igualdad. De toda lucha contra la humillación y el desprecio al que son sometidos millones de seres humanos por haber nacido pobres» (Gentili, 2009: 47).

Marta Laferriere (2006) -una de las fundadoras del pionero «Programa universitario en cárceles UBA XXII»- piensa a la educación como un proceso permanente, una modalidad de socialización y comunicación que facilita la inclusión de los individuos y su participación en los significados y bienes culturales de la sociedad. En ese sentido, no hay «*limitaciones legales en el derecho a aprender*» (Laferriere, 2006:17).

Para la autora, la educación influye positivamente en la autoestima y estabilidad emocional de las personas privadas de la libertad a través del desarrollo de aptitudes y vocaciones; afirmando además que en contextos de encierro la oferta educativa es válida en sí misma y que los contenidos deben ser comprendidos en el marco de la política educativa general.

Así lo enmarcan las diferentes leyes que regulan la educación en contextos de encierro. Según Herrera y Frejtman (2010) en un contexto de crisis y exclusión, fueron importantes políticas públicas tendientes a la distribución de las riquezas simbólicas y económicas, instituyendo los diferentes marcos normativos y leyes que definen y regulan la Educación en Contextos de Encierro. Lo cual da cuenta de que la Educación constituye un derecho fundamental e inalienable a todas las personas y del reconocimiento y posicionamiento, responsabilidades y garantías del Estado en materia de derecho a la Educación.

Según se define en el Capítulo XII, artículo 55, de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas que pasan por una situación de privación de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho -según plantea esta ley- no admite limitación ni discriminación alguna, y debe ser puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

En esta ley se otorga a la educación el status de *bien público y social,* cuya garantía es responsabilidad del Estado y se afirma que es un *derecho universal.*

En los artículos 56 al 59 se desarrollan diferentes aspectos relacionados a la misma, tales como objetivos, organismos responsables de articular acciones para garantizarla, el deber de ofrecer atención educativa para niñxs nacidxs y/o criadxs en este contexto y aspectos relativos a la garantía de la escolaridad para niñxs y adolescentes privadxs de la

libertad, algunos de los cuales nos parece importante recuperar y resaltar, porque hacen a la Educación Universitaria en Contexto de Encierro (EUCE), en particular:

El Artículo 56 explicita que los objetivos de esta modalidad son:

a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.
b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.
c) **Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior** y un sistema gratuito de educación a distancia.
d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.
e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.
f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.
g) **Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.**

El Artículo 57 establece que: «Para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacionales y provinciales y de universidades. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo».

Por otra parte, en la Ley Nacional N° 26.695 (2011), llamada *Ley de estímulo educativo en establecimientos penitenciarios* -modificatoria de la N° 24.660-, de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, se establece que todas las personas privadas de su libertad deberán tener acceso pleno a la educación pública integral, permanente y de calidad, en todos sus niveles y modalidades, de conformidad con las leyes 26.206 de Educación Nacional, 26.058 de Educación Técnico-Profesional, 26.150 de Educación Sexual Integral, 24.521 de Educación Superior

y toda otra norma aplicable, responsabilizando a los Estados nacional y provinciales a que ello se cumpla. Es decir, esta ley reglamentó la implementación del reconocimiento del derecho de las personas privadas de su libertad a la educación, poniendo importancia en la obligación de la gestión pública educativa de proveer lo necesario para su garantía.

La Procuración Penitenciaria de la Nación plantea que el estímulo educativo «es un mecanismo por el cual es posible avanzar en el régimen de la progresividad en función de la acreditación de niveles escolares, terciarios y universitarios y cursos de formación profesional o equivalentes».[5] Así, quienes acrediten la aprobación de los distintos niveles educativos tienen la posibilidad de conseguir un adelantamiento en los plazos para obtener algunos beneficios, tales como son la progresividad del régimen, las salidas transitorias, la libertad condicional.

Según Correa (2019) las disposiciones de la Ley de Educación Nacional se expresan en las resoluciones del Consejo Federal de Educación, teniendo especial importancia la Resolución N° 127/10, ya que allí se evidencia la idea vertebradora de la política para esta modalidad consistente en la consideración de la educación de las personas privadas de la libertad es parte de la educación común que provee el Estado a todos sus ciudadanos.

Acin (2019) plantea además que esta Resolución, mediante la aprobación del documento *La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional*, explicita la diferencia de la concepción de educación en relación con la estipulada por la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad Nº 24.660, que la consideraba parte del tratamiento penitenciario:

> «el documento propicia que se revise la concepción de la educación como parte del tratamiento o un beneficio que se otorga discrecionalmente y determina que en todas las unidades de detención del país las ofertas educativas de los niveles obligatorios y los docentes a cargo dependen de los sistemas educativos» (Acin, 2019:61).

Y lo que consideramos más importante retomar aquí -si bien en su caso refiere a la escuela, pero pensamos podría extenderse a pensar la función de la universidad-, la investigadora plantea que:

> «atendiendo a esas consideraciones [del Documento contenido en la Resolución CFE N° 127/10], la función de la escuela en estos contextos es ayudar

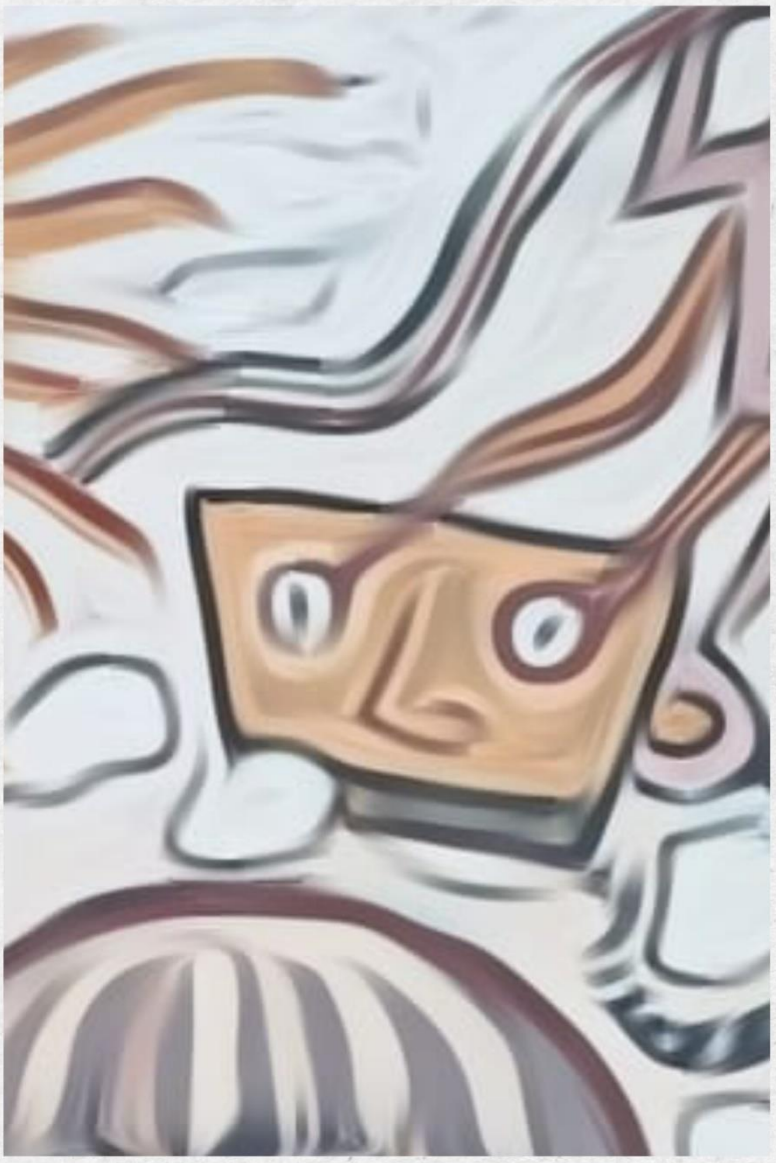
[5] Procuración Penitenciaria de la Nación. Instructivo Detenidos/as sobre el Estímulo Educativo (Art. 140 Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. Publicado en www.ppn.gov.ar

> a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación de los alumnos en el ámbito personal, emocional y social, a partir de concebir a los detenidos como sujetos de derecho» (Acin, 2019:61).

Por otro lado, para Gutiérrez (2012), lo novedoso de esta ley radica en su lenguaje pedagógico y en la regulación de la misma bajo la autoridad educativa correspondiente, en el marco del sistema educativo desde una perspectiva de restitución de derechos.

Otra ley importante en materia del derecho a la educación es Ley de Educación Superior, de 1995 y su modificatoria de 2015; leyes 24.521 y 27.204 respectivamente. La misma establece que el Estado es responsable del financiamiento, la supervisión y fiscalización de las Universidades Públicas, de garantizar la igualdad de oportunidades, de proveer becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos, de promover políticas de inclusión educativa que reconozcan las diversas identidades de género, establecer las medidas necesarias para equiparar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, etc. Como así también la obligatoriedad del Estado nacional y provinciales de asegurar a las y los estudiantes la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso, lo cual, (implícitamente) incluye a los estudiantes que se encuentran en los contextos de encierro.

> «La educación superior en cárceles [...] se trata, fundamentalmente, de garantizar el derecho a la educación y el acceso a la cultura, que se entiende como una obligación de la universidad pública que debe ser extensiva a todos los ciudadanos, más allá de su condición legal. Sin menoscabo de ello, también se pone de relevancia que la Universidad, como todo trayecto educativo, construye vínculos de diverso orden, funda el compromiso de pertenencia a la sociedad y construye ciudadanía. Reconocer a los estudiantes [privados de la libertad] como sujetos de derecho es un vector para la resignificación de sus biografías y para la construcción de un proyecto de vida extramuros» (Bixio y otros; 2016:30).



Capítulo II

Aproximaciones a la cárcel

La cárcel es abordada en esta tesis como institución moderna de encierro y como institución total, a partir de autores clásicos como Foucault (1983) y Goffman (2001), y también se incluyen otras perspectivas que proponen *descarcelizar la cárcel*, como las sostenidas por las autoras Kalinsky (2016) y Ferreccio (2017). Estas últimas se incorporaron al marco teórico luego del trabajo de campo, a partir de constatar que la cárcel tiene otros significados para algunas personas que la habitan.

En cuanto institución moderna de encierro, desde finales del siglo XVlll, la cárcel, con la privación de la libertad, constituye la pena por excelencia, es decir, la modalidad de castigo para quienes transgreden las normas social y legalmente establecidas. A ella le anteceden el cepo, el látigo, la horca, las quemaduras, el yugo, y demás técnicas de suplicios.

Para Foucault (2015) la cárcel institucionaliza el poder de castigar. Desde su inicio, ha estado ligada a un proyecto de transformación de los individuos e inmersa en una red de instituciones disciplinarias (como la escuela, la fábrica, el hospital), resultado del desarrollo del poder disciplinario, en el marco de una sociedad disciplinaria. El autor sostiene así, que la prisión no surge sola, sino ligada a toda una serie de otros dispositivos en apariencia muy distintos, pero que tienden, como ésta, a ejercer un poder de normalización. (Foucault, 2015: 358).

En su célebre libro *Vigilar y Castigar*, plantea que la prisión:

> «[…] se ha constituido en el exterior del aparato judicial, cuando se elaboraron, a través de todo el cuerpo social, los procedimientos para repartir a los individuos, fijarlos y distribuirlos espacialmente, clasificarlos, obtener de ellos el máximo de su tiempo y el máximo de su fuerza, educar su cuerpo, codificar su comportamiento continuo, mantenerlos en una visibilidad sin lagunas, formar en torno de ellos todo un aparato de observación, de registro y de notaciones, constituir sobre ellos un saber que se acumula y centraliza […] para volverlos […] dóciles y útiles, por un trabajo preciso sobre sus cuerpos» (Foucault, 2015: 265).

Foucault describe también los principios invariables de la prisión, que recaen sobre los sujetos detenidos:

Aislamiento: en relación al mundo exterior, a cualquier contacto con todo lo que tenga que ver con la potencial motivación a cometer infracciones, y aislamiento respecto a los demás detenidos.

La pena debe ser individual e individualizante, porque se supone que esto garantiza que se pueda ejercer sobre los detenidos/los presos un poder que no será contrarrestado por ninguna otra influencia. Así, la soledad es condición de la sumisión total.

Trabajo: se considera útil por los efectos que provoca en relación a los principios de orden y regularidad. Produce individuos mecanizados según las normas generales de la sociedad moderna industrial. En palabras del autor: «pliega los cuerpos a unos movimientos regulares, excluye la agitación y la distracción, impone una jerarquía y una vigilancia que son más aceptadas y que se inscriben más profundamente en el comportamiento de los penados» (Foucault, 2015: 279).

Modulación de la pena: este principio refiere a que la pena pierde su valor correctivo si se fija de una vez y para siempre, por lo cual debe ajustarse a la transformación del individuo considerada «útil».

Estos principios tienen como finalidad transformar a las personas privadas de la libertad en individuos dóciles, posibles de dominar.

Pero además, según Foucault, la prisión se caracteriza por un aparato disciplinario exhaustivo. Es decir, que se ocupa de todos los aspectos de la vida del individuo: de su educación física, de su aptitud para el trabajo, de su conducta cotidiana, de su actitud moral, de sus disposiciones, a partir de una disciplina incesante: omnidisciplinaria, que no tiene exterior ni vacío y es ininterrumpida; una disciplina despótica, en el sentido de que ejerce un poder casi total sobre los individuos y opera con mecanismos represivos y de castigos. Constituyendo un mecanismo de disciplinamiento, que tiene por objetivo transformar a los individuos.

El sistema carcelario reúne en una misma figura discursos y arquitecturas, reglamentos coercitivos y proposiciones científicas, efectos sociales reales y utopías invencibles, programas para corregir a los delincuentes y mecanismos que solidifican la delincuencia (Foucault, 2015: 315).

Lo expuesto hasta aquí, sintetiza a la cárcel como institución que se funda en la privación de la libertad y se construye sobre tres pilares fundamentales: a) el aislamiento que implica la desterritorialización y reterritorialización en un nuevo espacio; b) el espacio panóptico como método de vigilancia constante; c) en un tiempo que será instrumento de modulación de la pena. A partir de estos mecanismos, se constituye lo que Daroqui (1999) denomina *tecnología penitenciaria.*

En los términos de Goffman, la cárcel constituye una institución total en cuanto «lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de

la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente» (2001:13).

Tal como plantea el autor, las instituciones totales se caracterizan por cooptar la totalidad de la existencia de las personas que allí residen, con consecuencias subjetivas objetivizantes que «metamorfosean el yo», perturban la capacidad de la persona de tener autonomía sobre su vida y sobre las acciones que realiza cotidianamente, implicando un proceso de desocialización y despersonalización.

Las personas privadas de la libertad asumen de manera no consciente nuevas conductas y valores generados por la cultura subcarcelaria[6] que afectan su conducta y que tienen consecuencias psicológicas. Algunos efectos de la prisionización[7] son: baja autoestima, ansiedad, insomnio, ausencia de expectativas a futuro, pérdida de control en relación a la acción y decisión, pérdida de vínculos familiares y sociales, pérdida de intimidad y privacidad, síntoma amotivacional, disfunción sexual, consumo de sustancias, depresión, reexperimentación del trauma, evitación y embotamiento emocional, despersonalización, transformación de la personalidad, comportamiento atípico, daños neuropsicológicos. (Moreno García Conde: 2018).

Siguiendo esta caracterización, en Argentina, según lo estipulado por Ley[8], la ejecución de la pena privativa de libertad, en todas sus modalidades, tiene por finalidad lograr que el condenado adquiera la capacidad de respetar y comprender la ley, así como también la gravedad de sus actos y de la sanción impuesta, procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad, que será parte de la rehabilitación mediante el control directo e indirecto.

El Servicio Penitenciario, según la Constitución Nacional, tiene la función de garantizar el cumplimiento de la medida impuesta por el sistema judicial tanto a condenados como a procesados en condiciones de seguridad para ellos y para la sociedad, y procurar que durante su detención lleven una vida digna y adquieran aptitudes y actitudes para la reinserción social.

[6] Costumbres, creencias, actitudes, valores y estilos de vida, al margen de las normas y reglamentos formales, de las personas privadas de la libertad dentro de una cárcel en particular.

[7] Concepto introducido por primera vez por Clemmer (1940) refiere a la asimilación, por parte de las personas privadas de la libertad, de hábitos, usos, costumbres, y cultura de la prisión, así como a una disminución general del repertorio de su conducta. Supone tanto la aceptación de normas y códigos institucionales -de la cárcel como institución- como de las propias reglas y jerarquías entre las personas privadas de la libertad.

[8] Ley Nacional N° 27375 (2017) de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, modificatoria de la Ley N° 24.660 (1996).

Sin embargo, consideramos importante retomar distintxs autorxs, en su mayoría investigadorxs universitarixs contemporánexs de la educación en cárceles, quienes coinciden en que la pena privativa de la libertad ha fracasado (Kouyoumdjian y Poblet Machado, 2010; Herrera y Frejtman, 2010; Gutiérrez, 2012; Laferriere, 2006; Correa, 2019; Bustelo, 2017; entre otros) en tanto no repara el daño causado, no constituye una herramienta para la resocialización, e, incluso, por el contrario -debido a las condiciones de vida indignas en las cárceles que destruyen los rasgos de humanidad, identidad y la subjetividad de las personas-, favorece la reincidencia.

Según Parchuc:

> «estudios recientes han documentado el hacinamiento y condiciones degradantes de vida en el encierro, la escasa alimentación y la falta de atención médica, las trabas en el acceso a la educación, la capacitación y el trabajo. Siendo más grave aún las denuncias de la persistencia de la tortura, la violencia y el maltrato» (2015:21).

Por su parte, Laferriere plantea que «no es posible reeducar, resocializar, en aislamiento, redignificar y reinsertar en la sociedad por medio del castigo» (2006:15) y que dentro del arsenal punitivo, la cárcel es una pieza esencial, la más severa y última herramienta para controlar las conductas consideradas antisociales.

Su fracaso en su función resocializadora, según Daroqui (1999), pone de manifiesto su verdadero objetivo: secuestrar a aquellos sujetos señalados como amenaza concreta o latente del orden social y con ello garantizar la continuidad del mismo en términos políticos y económicos. Así, la «ideología re»"[9] se instala con la intención de otorgar al encierro una función terapéutica, invisibilizando la característica fundante del sistema penal como productor de una violencia selectiva. En síntesis, el sentido que cobra la cárcel para la autora, es el de ser una institución que alberga a aquellos que el sistema penal selectivamente ha determinado privar de su libertad.

Por todo esto, reconocemos como significativos en relación con la pregunta y objetivos de esta tesis, los aportes de quienes -como las investigadoras antes nombradas-, sostienen

[9] Las "teorías re" son parte de una perspectiva que otorga a la cárcel una finalidad resocializadora, considerando que el paso por la cárcel contribuye a una futura reintegración social.

una actitud militante contra las cárceles a la vez que siguen insistiendo en que la educación y la socialización de conocimiento sobre las mismas, son herramientas fundamentales para transformarlas.

Si bien resultan de importancia para la comprensión del origen y evolución de la cárcel, de sus lógicas y efectos, así como para repensar su función social en cuanto que institución estatal, las perspectivas teóricas que la analizan exclusivamente como institución total limitan la posibilidad de reconocer el complejo entramado de sentidos otorgados a las prácticas sociales que se despliegan en ese contexto, por parte de distintos actores.

En particular, la identificación a partir del trabajo de campo de cuestiones significadas por lxs entrevistadxs en términos de *«oportunidades»* y de *«posibilidades»* -que desarrollamos más adelante- me llevaron a tomar en cuenta perspectivas que plantean «descarcelizar o descentrar los estudios de la cárcel». (Ferreccio, 2016; Kalinsky; 2016).

Vanina Ferreccio, en su libro *La larga sombra de la prisión. Una etnografía de los efectos extendidos del encarcelamiento* (2016), sostiene una postura crítica respecto a las perspectivas carcelo-céntricas, entendiendo que estas impiden la reflexión respecto a la cárcel y sus complejas relaciones con el aparato represivo en general, incluyendo los lazos que la prisión entabla con el conjunto de las relaciones sociales. Define a la cárcel como una institución social ambivalente y sostiene que la experiencia carcelaria no se explica en términos absolutamente negativos ni positivos, así como que tampoco puede comprenderse bajo una única perspectiva, ya que presenta diversas facetas. Propone lo que llama «*descarcelizar los estudios de la prisión*», que implica apartarse del énfasis en el carácter (sólo) negativo de la cárcel como manifestación máxima del mal, así como del carácter total de la institución; para poder percibir e identificar los elementos a través de los cuáles la prisión se convierte en un elemento más del *paisaje urbano* de algunas familias, personas, identidades y en cómo el tiempo de vida en la cárcel se naturaliza al punto de ser parte del sistema de vida o el desenlace de una trayectoria vital. En otras palabras, sostiene que para algunas personas la cárcel es constitutiva, es decir, está dentro del abanico de sus posibilidades.

En la misma línea, Beatríz Kalinsky (2016) investiga sobre los *usos de la prisión* por parte de mujeres encarceladas, reconociéndolos como «*la otra cara de la institucionalización*». Sostiene que la cárcel se ha convertido en una agencia del Estado que cumple el papel de dadora de servicios de salud, vivienda y educación, por ejemplo, inalcanzables en la vida libre. Planteando la paradoja del caso de mujeres que se sienten protegidas y cuasi-liberadas dentro de uno de los medios más represivos de un Estado democrático.

La autora no sugiere que la cárcel sea un lugar placentero, pero para las mujeres de su estudio (muchas de las cuales viven en entornos familiares y sociales violentos), la misma ha constituido un lugar de seguridad y protección, un descanso de las presiones sociales (mandatos sociales relacionados al rol de la mujer como madre, ama de casa, cuidadora), del sufrimiento ya vivido y de la violencia estructural; del mismo modo, abre registros emocionales y perceptivos respecto a proyectos de vida y a lo que les ha significado el acceso a derechos como vivienda, salud, alimentación y educación.

La perspectiva que sostiene Kalinsky de ninguna manera implica una defensa a la cárcel -que ella define como una *institución al borde del orden democratico, sinónimo de pena y dolor*-; sino que da cuenta de la *deuda de la democracia* con importantes sectores de la sociedad en lo que refiere a los derechos humanos, y nos deja una pregunta y una respuesta que considero importante retomar aquí para cuestionarnos los parámetros y condiciones de vida que aceptamos como sociedad: «¿Pueden las personas haber transitado por vidas que sean aún más marginales y violentas que un ámbito carcelario? Sin duda la respuesta es afirmativa"» (Kalinsky, 2006: 24).

Por lo desarrollado, y coincidiendo con estas autoras en que a la cárcel no se la puede concebir sólo a partir de su delimitación geográfica y la institucionalización de su gestión, sino que hay que concebirla como un espacio híbrido, desde una perspectiva integradora de sus aspectos políticos, económicos, culturales, relacionales, y en sus diferentes dimensiones sociales, en esta tesis abordo el aspecto vinculado a la educación, en este espacio híbrido, relevando también algunos otros aspectos de la dinámica interinstitucional, pero sobre todo, intentando reflejar las propias concepciones y significaciones de quienes estudian en una propuesta universitaria en *esta cárcel*, la cárcel de varones de Paraná, sobre la cual a continuación realizo una breve descripción.

La Unidad Penal N° 1 «Dr. Juan José O' Connor de Paraná» se encuentra ubicada en calles Marcos Sastre y Ruperto Pérez, dentro de los márgenes céntricos de la ciudad de Paraná.

Respecto de la estructura edilicia: las oficinas, pabellones para el alojamiento de la población penal, los espacios de producción industrial y espacios verdes se despliegan a lo largo y ancho de cuatro hectáreas (Martínez, 2007). Los pabellones son más de 20 y en cada uno de ellos conviven de 4 a 75. A su vez hay 6 celdas de alojamiento individual. Los pabellones se organizan según el tipo de delito, existiendo pabellones para ex funcionarios de fuerzas de seguridad, delitos contra la integridad sexual o infracción a la ley N°

23.737 (venta o transporte de estupefacientes). También cuenta con un sector de cocina, una cancha de fútbol, un espacio para visitas íntimas, una casa de pre-egreso, un SUM, y las escuelas primaria y secundaria.

En relación a la población penal, según el informe del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) del año 2022, la misma era de 891 entre condenados (807), procesados (80) y otros (4). La mayoría varones, de entre 25 a 44 años, procedentes de contextos de exclusión y pobreza, observándose un incremento en los últimos años.

La Unidad Penal N°1 es la cárcel más grande de la provincia y en los últimos años han sido muchos los anuncios, por parte de autoridades políticas provinciales acerca del traslado de su funcionamiento a otro edificio a construirse en una zona menos urbanizada. Pero los proyectos no han prosperado.

La construcción donde funciona fue construida en 1887 (Schneider, 2019) durante la gobernación del General Eduardo Racedo, en el marco del proyecto político nacional propuesto por la generación del 80, dependiente del Servicio Penitenciario de Entre Ríos. Su nombre se debe a Juan José O' Connor, abogado, docente, empleado judicial y juez federal, nacido en Entre Ríos, que trabajó supervisando cárceles y denunciando condiciones de vida degradantes e indignas para las personas alojadas allí. O'Connor fue un pionero en la implementación de protocolos de higiene y alimentación, como así también de políticas educativas y laborales; fue un promotor de la humanización de la pena y resocialización del condenado.

Con los cambios que estas reformas trajeron aparejados, en 1930 se implementó el sistema conocido como «Cárcel Abierta» (inspirado en el sistema de la prisión Wakefield en Inglaterra), dicho modelo formaba parte de un proceso de modificación y de reforma de la legislación de unidades penitenciarias provinciales, cuyo objetivo fue acercar la cárcel a la comunidad. Entre 1946 y 1947 -en el marco de la presidencia de Juan Domingo Perón y a manos del enfoque impulsado por quien fuera Director del Servicio Penitenciario Federal, Roberto Pettinato- se profundizó este paradigma reformista al calor de transformaciones que afirmaban la humanización de la pena y la resocialización del condenado, como fundamento de la política penitenciaria de nuestro país, replicándose en Paraná y en las cárceles provinciales del país (Schneider, 2019).

El sistema de cárcel abierta implicó un proceso de rehabilitación que incluía trabajo, aprendizaje de oficios especializados para reclusos seleccionados, programas de educación y recreación, basado en la confianza y el desarrollo de la responsabilidad del interno.

En esa línea se desarrollaron diferentes actividades y talleres educativos y socioproductivos con el fin de reinsertar a las personas -con condenas judiciales cumplidas o a punto de serlo- a la sociedad a partir de haber sido alfabetizadas, formada en oficios y haber adquirido alguna experiencia en tareas productivas.

El modelo de cárcel abierta finalizó en los múltiples períodos dictatoriales y luego, aún con la recuperación democrática, continuó priorizandose la seguridad. Las actividades educativas y productivas volvieron a funcionar en 2004 luego de la intervención policial posterior a un motín que hubo en la UP 1 en 2001.

Actualmente, los espacios educativos y laborales llevados a cabo en la UP1 se fundamentan en las teorías «re» (reinserción y rehabilitación) que constituyen la base de una perspectiva tratamental y terapéutica. En el marco de la progresión penal que cada persona condenada debe cumplir, hay estadios o momentos en los cuales debe incorporar ciertos valores y conductas aceptadas socialmente que, desde esta perspectiva, lo habilitarán a la reinserción social una vez recuperada la libertad, es decir cumplimentado el tiempo de condena dictaminado por el sistema judicial.

Si bien rige una premisa de seguridad y control, la cárcel se ha abierto y vuelto permeable a diferentes instituciones y actores de la sociedad civil como universidades, organismos estatales, gremios, sindicatos, que llevan a cabo actividades educativas con distintos fines. Asimismo, las recientes reformas de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad, como la Ley del Estímulo Educativo en 2011, más algunas adhesiones a tratados internacionales como la Reglas Mandela, abonaron a que se generen avances en materia de acceso a derechos, como la multiplicación de espacios educativos y laborales que apuestan no sólo a la rehabilitación sino al buen vivir de las personas privadas de libertad.

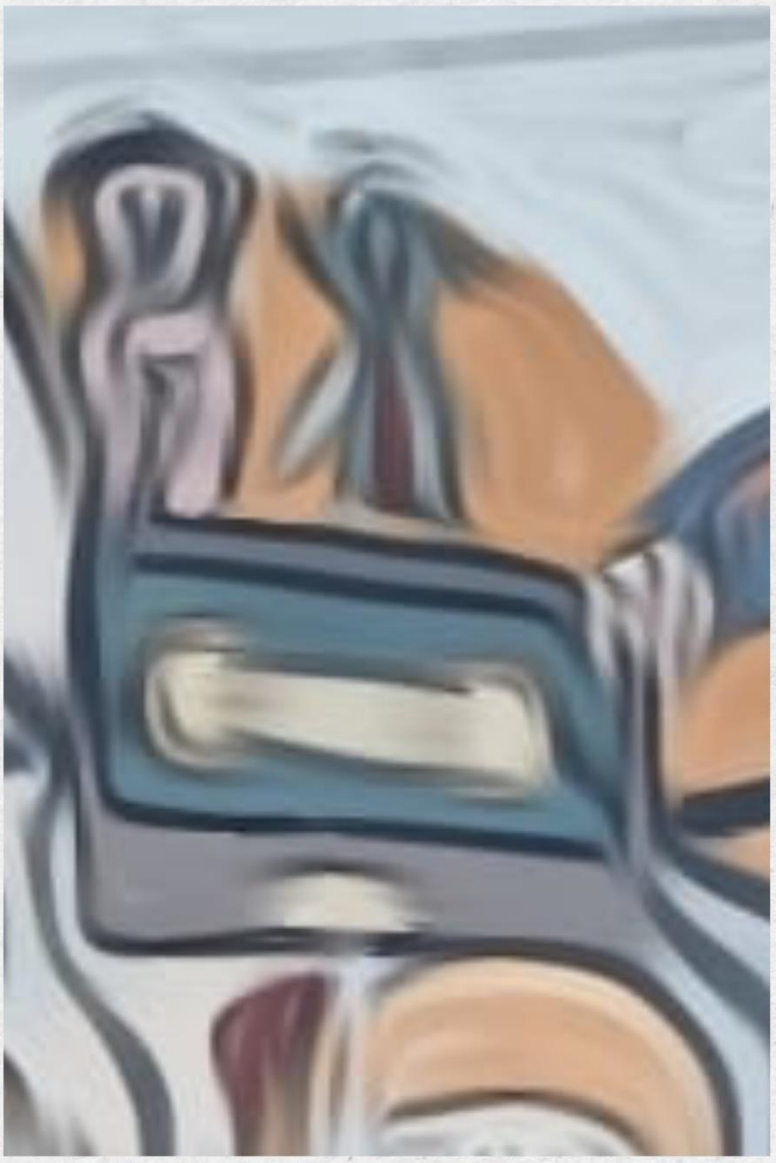
Al momento de realización del trabajo de campo de esta tesis, funcionaban en esta unidad penal las siguientes instituciones y actividades educativas, dependientes de diferentes organismos:

- Escuela Primaria para Jóvenes y Adultos Nº 27 «Vicente Fidel López».
- Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos N° 29 «Dr. Esteban Laureano Maradona».
- Cursos dependientes de la Secretaría de políticas sociales, inclusivas y comunitarias de la Municipalidad de Paraná: Portugués Nivel l y ll.
- Cursos dependientes de la Dirección de Jóvenes y Adultos del Consejo General de Educación: Operador informático básico; Auxiliar en carpintería, Carpintero;

Asistente en restauración de muebles, Peluquería; Auxiliar en Pintura y Manualidades; Albañil en construcciones tradicionales, Auxiliar en gestión de PyMES; Auxiliar en Gestión Jurídica; Ajedrez Educativo.

Respecto a la educación universitaria, que es el recorte que nos interesa en esta investigación, funcionaban dos Programas de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER): el Programa «La Facultad de Humanidades en Contextos de Encierro», de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales -que desarrolla actividades en la UP 1 desde el año 2006- y el Programa «Educación Universitaria en Contextos de Encierro», de la Facultad de Ciencia y Tecnología, que lo hace desde 2011. A su vez, la UADER ofrece talleres abiertos de Alfabetización, de Música y Taller de Música (Práctica Profesorado - FHAyCS).

Por su parte, la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) se hace presente en la cárcel sostenidamente desde 2005 a través de Proyectos y Programas mayormente centrados en la extensión y la integralidad de funciones, que incluyen talleres y actividades culturales relacionadas con el derecho a la comunicación, a la educación y a la cultura de las personas privadas de la libertad, dependientes de la Facultad de Ciencias de la Educación, y años anteriores también hubo algunos de la Facultad Trabajo Social.



Capítulo III

Las universidades públicas argentinas en las cárceles y el Programa universitario «La Facultad de Humanidades en Contextos de Encierro» de la Universidad Autónoma de Entre Ríos

¿Qué relaciones mantiene la universidad con y en la cárcel? ¿Qué lógica propone? ¿Qué dinámicas se generan?

En relación con lo que veníamos diciendo, las cárceles constituyen espacios donde las personas privadas de la libertad construyen sus subjetividades, atravesadas por las condiciones materiales y simbólicas de existencia que se producen y que a la vez las producen. Allí, diferentes propuestas educativas, artísticas y culturales, impulsadas desde diferentes instituciones y sostenidas por los actores sociales involucrados, permiten fisuras, huecos, que posibilitan la palabra y la construcción de algo diferente, de otras relaciones, de otras formas de ver y mirar el mundo y a las personas.

La universidad pública es, por definición, una institución educativa que se dirige a garantizar el acceso a estudios superiores y que reconoce el derecho de lxs ciudadanxs al estudio y a la formación académica, artística y cultural.

Es una institución del Estado en tanto depende para su funcionamiento del presupuesto estatal nacional y responde a sus normas y preceptos, como también en el sentido más amplio y fundamental que es la regulación de la vida en común de los ciudadanos y poblaciones (Rinesi, 2015).

Entre otros varios objetivos, la educación superior plantea los siguientes, que nos parecen relevantes en relación a este contexto en particular:

- Desarrollar actitudes y valores de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, respetar al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático;
- Profundizar los procesos de democratización en la educación superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;
- Promover variedad en los estudios de nivel superior, con atención a las necesidades de la población, del sistema cultural y de la estructura productiva.

En línea con esto, las universidades nacionales de Argentina vienen desplegando distintas estrategias tendientes a democratizar y garantizar el derecho a la educación superior en las cárceles del país y a encontrar fisuras o -como me gusta decir- abrir ventanas en los muros.

Castro, Scarfó y Godoy (2018) -integrantes del Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles (GESEC)- afirman que:

> «Argentina es reconocida en Latinoamérica como una de las sociedades más avanzadas en cuanto a educación universitaria en el ámbito carcelario, sin embargo, aún queda mucho por caminar. Aunque los datos estadísticos sobre la

> reducción de la reincidencia de quienes acceden a una carrera universitaria no debe ser la única razón que justifique el valor de la educación como derecho en las cárceles, tales datos no dejan dudas del efecto restaurativo que ésta tiene en la subjetividad de los/as que no tuvieron acceso a la misma antes de entrar a la cárcel» (Castro, Scarfo, Godoy, 2018:47).

Pero además, nuestro país es precursor a nivel mundial en llevar la universidad a la cárcel, a través del ya mencionado Programa UBA XXII, creado en 1985 tras un convenio firmado entre la Universidad de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Federal. Dicho Programa inició en los primeros años de la recuperación democrática y abriendo camino desde entonces, a distintas universidades públicas de distintos puntos del territorio nacional que se fueron sumando a promover instancias de acercamiento y articulación tendientes institucionalizar la educación universitaria en las cárceles como derecho, así como a producir conocimiento acerca del funcionamiento del sistema penal, de la realidad carcelaria y de lo que retomamos especialmente en esta tesis: la propia educación universitaria en estos contextos.

En esta línea, integrantes del Programa Universitario en la cárcel (PUC) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba hacen hincapié en la relación de encadenamiento entre el surgimiento en los primeros años del 2000 de la mayor parte de los programas universitarios en cárceles y el fuerte reconocimiento de la función social de la universidad en el país. Incluyendo por un lado la legislación, que -como planteamos- contempla específicamente este derecho en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006); pero además lo que plantean como el empoderamiento y exigencia de los grupos invisibilizados respecto de la ampliación de sus derechos en general; y el reconocimiento del deber de la universidad pública de garantizar los estudios superiores a todos quienes lo deseen. (Acín et. al, 2016:23).

Por otra parte:

> «desde el año 2010, funciona la Mesa Interuniversitaria Nacional sobre Educación en Contextos de Encierro, en el marco de la Red Nacional de Extensión Universitaria (Rexuni), dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Y, en septiembre de 2014, se conformó la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y Educación Carcelaria del Mercosur, con alrededor de quince

> universidades argentinas, además de las provenientes de Brasil y la República Oriental del Uruguay» (Parchuc, 2015:19-20).

Además, en el año 2012, en el Acuerdo Plenario Nº 834, el Consejo Interuniversitario Nacional recupera el Documento «Educación en Contextos de Encierro», elaborado a partir de la Segunda Reunión Interuniversitaria realizada en el marco del X Congreso Iberoamericano de Extensión (UNL, 2011) y recomienda a las Instituciones Universitarias que lo integran tomar en cuenta lo que allí se postula:

> «(...) Las Universidades Nacionales Públicas tienen una responsabilidad significativa a la hora de intervenir en los sectores más vulnerables de nuestras comunidades, apuntando a la restitución de derechos y recurriendo a estrategias alternativas al Control Social Punitivo Represivo. Las acciones apuntarán a reconstruir redes vinculares, grupales y a producir en los destinatarios, modificaciones de índole subjetivas; El derecho a garantizar educación, genera una obligación para todas las instituciones educativas públicas en el país, que podrán desarrollar acciones a través de programas, proyectos, actividades de docencia, investigación y extensión, con el objetivo de facilitar el acceso y ejercicio de dicho derecho para las personas privadas de su libertad en los diversos contextos de encierro. Las Universidades Nacionales Públicas, se comprometen a consolidar y realizar acciones concretas orientadas a facilitar el acceso a la educación de las personas privadas de su libertad (…)».

Actualmente, y desde 2020, funciona la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (UNECE), conformada por los programas y proyectos institucionales -que durante diez años conformaron la Mesa Interuniversitaria Nacional sobre Educación en Contextos de Encierro-, de más de veinte universidades de todas las regiones del país, entre las cuales se encuentran las dos universidades que tienen Programas en la cárcel de varones de Paraná (UNER y UADER).

Las universidades que conforman esta red despliegan programas y proyectos en alrededor de cincuenta unidades penales, en vinculación con otras redes interuniversitarias y con diferentes actores, instituciones y organismos estatales, tales como: servicios penitenciarios, órganos de gobierno y agencias estatales, mecanismos locales y nacionales de prevención de la tortura e institutos contra la discriminación, así como con organismos

de derechos humanos, sindicatos, cooperativas de trabajo, asociaciones civiles y otras organizaciones y movimientos sociales.

En la presentación de la Red UNECE, en su página en internet, se reconoce que:

> «las cárceles en nuestro país están marcadas por desigualdades estructurales, por graves y múltiples violaciones a los derechos humanos: sobrepoblación, hacinamiento, condiciones degradantes e indignas de encierro, torturas y malos tratos, deficiencias en la atención a la salud y la alimentación, y restricciones a derechos como la educación, la cultura y el trabajo, entre otros. Todo lo cual se ve agravado por el mal funcionamiento y los patrones discriminatorios de la justicia penal, las reformas punitivas, y los discursos de odio amplificados por los medios de comunicación hegemónicos, que simplifican las causas de la delincuencia y limitan las posibles respuestas frente a los conflictos sociales y la inseguridad».

Frente a ese panorama, la red se plantea como objetivo fortalecer las intervenciones universitarias, desde una perspectiva integral, contribuir a la formación de nuevos programas y proyectos, y aportar al diseño, la implementación y la evaluación de políticas públicas que garanticen y amplíen los derechos a la educación, la salud, la cultura y el trabajo para las personas privadas de libertad y liberadas.

Desde esta postura ética de defensa y promoción de los derechos humanos, de abrir ventanas, de acercar la cárcel y la comunidad, de irrumpir, hacer fisuras, es que pensamos en esta tesis a la universidad en la cárcel.

EL PROGRAMA UNIVERSITARIO «LA FACULTAD DE HUMANIDADES EN CONTEXTOS DE ENCIERRO»

Este Programa universitario se enmarca en un convenio firmado entre el Servicio Penitenciario de Entre Ríos y la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, en el año 2006.

El mismo tiene como fin efectivizar el derecho a la educación universitaria de las personas privadas de su libertad en relación a los marcos legales estipulados en la Ley Federal de Educación 24.195 (1993) que en su artículo 8 establece que todo habitante del país tendrá derecho a la educación, sin discriminación alguna; y en la Ley 26.206 de Educación Nacional (2006), que en el capítulo XII específica sobre la educación en contextos

de privación de la libertad como una modalidad más del sistema educativo, como vimos en el apartado normativo.

El Programa brinda la posibilidad de acceder a estudios universitarios a aquellas personas que se encuentran en situación de privación de la libertad en la Unidad Penal N°1 «Dr. Juan José O' Connor», en la Unidad Penal N°6 «Concepción Arenal» –ambas de Paraná, Entre Ríos- y en la Unidad Penal N° 4 «General Justo José de Urquiza», esta última ubicada en Concepción del Uruguay, Entre Ríos.

Prima en la fundamentación de creación del Programa la idea de educación en contextos de encierro como la posibilidad de elevar la invulnerabilidad de los sectores criminalizados y de restituir derechos, y como una práctica para la emancipación de la persona.

Sus objetivos iniciales[10] fueron:

- Generar, dictar y sostener espacios curriculares en relación a cada una de las carreras ofrecidas por la FHAyCS.
- Profundizar la institucionalización del nivel universitario en las unidades penales de la ciudad de Paraná, de modo de garantizar a las personas privadas de libertad ambulatoria, su derecho a la educación.

En 2022 el Programa ofrecía las carreras Prof. en Psicología, Lic. en Psicología, Prof. en Historia, Lic. en Historia, Lic. en Filosofía, (29 estudiantes ingresantes y avanzados); y los siguientes cursos: Taller de Alfabetización (15 estudiantes), Taller de extensión Música (15 estudiantes), Taller de Música (Práctica Profesorado) (30 estudiantes) y Taller de Cerámica (15 estudiantes).

De las carreras ofrecidas, se dictan intramuros sólo las materias troncales que corresponden al primer año de cursado: Epistemología, Teoría social y Semiótica. El resto de las materias se rinden en condición libre, a menos que lxs estudiantes estén en una fase de la condena donde estén autorizadxs a salir y asistir a clases en la sede universitaria extramuros. Las salidas dependen no sólo de la fase de la condena, si no también de informes favorables, de la disponibilidad de recursos del sistema penal para el traslado, entre otras cuestiones. Al momento de la realización de esta investigación, sólo había un estudiante autorizado a cursar en la sede universitaria extramuros.

Para lxs estudiantes que ya cursaron las materias troncales y están en condición de libres, el Programa cuenta con un equipo tutores, cuya función es acompañarlxs mediante clases de apoyo, a la vez que colaboran en facilitar el acceso al material de estudio y en

[10] Resolución CD-FHAyCS N° 1714/2014

la comunicación entre los responsables del Programa, profesorxs y estudiantes. Las tutorías funcionan por campo de conocimiento, no por materias ni carreras, y eran los días lunes, martes y viernes.

En la entrevista que mantuvimos aquel primer día, Finucci comentaba que en el caso del Programa de la FHAyCS no había ningún graduado y que a nivel nacional son muy pocos los estudiantes que finalizan sus estudios universitarios estando presos. Entre otros motivos porque «*ningún estudiante universitario tiene tanto tiempo de condena como para llegar a graduarse y porque el gran problema que tienen los Programas, paradójicamente, es la libertad*», en alusión al post-encierro y las condiciones en que ocurre.

En general, las condenas suelen ser más cortas que la duración de las carreras universitarias de grado y una vez recuperada la libertad la mayor parte de quienes han comenzado estudios intramuros no pueden sostener el cursado en la Facultad al salir de la cárcel por distintos y complejos motivos, sobre todo porque la prioridad es conseguir trabajo, y porque tienen otras cuestiones urgentes y responsabilidades familiares y sociales de que ocuparse una vez afuera.

Finucci compartía también que antes se dictaban en la UP 1 todas las carreras de la FHAyCS, pero que además de la dificultad de la graduación, centrarse en la oferta de carreras académicas apunta a una población mínima, dejando a muchxs afuera, ya que la mayoría de las personas privadas de su libertad no ha finalizado la escuela primaria, ni secundaria, o no cuentan con la documentación necesaria para inscribirse. Y los esfuerzos, por lo tanto, se comenzaron a centrar en algunas de las carreras, ampliando además la oferta de talleres y propuestas de extensión universitaria, en base a una lectura situada respecto a la educación en el contexto particular de las unidades penales, teniendo en cuenta a lxs estudiantes, sus deseos, dificultades, necesidades, para realizar propuestas que fueran significativas en ese sentido. Sin embargo, y al mismo tiempo -según Finucci- si bien esa focalización redujo la oferta de carreras, se hizo con vistas a que a largo plazo puedan dictarse esas mismas carreras completas en la sede intramuros.

En el marco del Programa, por una cuestión de disponibilidad de días y horarios, comencé a asistir al Taller de Extensión de Música -justamente una oferta derivada del Profesorado universitario en música- los días martes y luego también los miércoles. No obstante, allí conocí estudiantes que también participaban de otras propuestas académicas como la Licenciatura en Psicología, el Profesorado de Historia y la Licenciatura en Accidentología Vial, lo que me permitió poder tener un panorama en relación a distintas ofertas educativas de la UADER, y a la

vez acotar el trabajo de campo para que fuera factible, considerando la complejidad y particularidades que conlleva el acceso a una unidad penal para alguien externo, incluso contando con los respaldos institucionales de las universidades.

Mi participación fue progresiva durante los meses de agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre de 2022, tiempo en el fui conociendo a quienes asistían al taller y construyendo la confianza necesaria para poder ir realizando las entrevistas y observaciones.

Quienes accedieron a la propuesta de Taller de extensión de música y sostuvieron la asistencia semanal regular hasta finalizar el ciclo lectivo en 2022, fueron siete varones alojados en la UP N° 1 (en el pabellón 19 de seguridad), y una mujer que se encuentra cumpliendo condena en la UP N° 6, quien era trasladada con custodia a las aulas donde se dictaba el taller en la UP1, dentro del SUM, todos los días de clase. De este grupo pude entrevistar a cuatro varones (R., M.E, C., y MS.) y a la única estudiante mujer (N.), a quienes en adelante mencionaremos con estas iniciales para resguardar sus identidades. Son personas oriundas de distintas ciudades de la provincia de Entre Ríos: Diamante, Paraná, Concepción del Uruguay, Gualeguaychú; y sus edades rondan entre los 24 a los 60 años. Todxs tienen experiencias educativas previas a ingresar a la cárcel, en algunos casos han finalizado estudios secundarios, otros terciarios y uno de ellos cuenta con titulación universitaria.

Así como anteriormente planteé cómo fue mi acercamiento a la universidad en la cárcel y a este Programa de la UADER en particular, ésta fue una de las primeras cosas que indagué en las entrevistas con estxs estudiantes.

CONOCIMIENTO Y ACCESO A LA OFERTA UNIVERSITARIA

> *«Cuando llegué a la Unidad, que te hacen una entrevista de ingreso, ahí ya se venía hablando de lo que se iba a dar al otro año, porque como yo llegué en septiembre del año pasado no me podía inscribir en nada. Mi intención era tirarme para el lado de Acompañante Terapéutico, que era una Tecnicatura que se estaba dando, después se dejó de dar. Entonces terminé con Accidentología vial, me enganché en esa más que nada por la carrera que yo tengo afuera -tenía números y esas cuestiones- y seguí por ahí»* (M.E. Estudiante de Accidentología Vial y del Taller de extensión en música).

> *«Me enteré* [de que se podía estudiar] *cuando vine acá al penal, condenado. Ya habían empezado las clases…Yo vine en enero, estuve un mes, me fui y después ya me*

> *condenaron y volví en mayo. Quise empezar y no me dejaron, las chicas de educación no me dejaron, tenía que tener un tiempo de adaptación, eso en torno a la condena en sí y al penal en sí, las normas del penal. Entonces ya no pude arrancar la carrera. Cuando ellos* [sus compañeros] *tenían unas presentaciones, ahora, no tenían percusionista entonces ahí sí, me colé con ellos, me vieron las chicas de educación y ya me dejaron, después ya me agregué a las clases, y bueno quedé (...) me habían puesto de oyente en Accidentología vial… cuando me enteré de la carrera de Música me fui a la de Música, preguntando a los profesores nada más, pero sin darle intervención a las chicas de educación»* (R.).

R. dice que los primeros tres meses no les dejan hacer nada, y que *«si bien es difícil, es necesario porque uno tiene que acostumbrarse a estar con otras personas, sin ver a la familia, a entender que están encerrados»*. Pero que como quería salir del pabellón, buscó diferentes talleres para participar[11].

Al ingresar a la unidad penal -como refieren M.E y R.- deben esperar un cierto tiempo de adaptación. A partir de una entrevista con las referentes educativas, son puestos en conocimiento de las propuestas a las que pueden acceder. Por otra parte, no pueden comenzar a estudiar en cualquier momento del año, sino al inicio del año lectivo.

Las profesionales que integran el Área Educativa de las Unidades Penales de Entre Ríos, configuran un actor clave en la posibilidad de acceder a las distintas ofertas educativas de los distintos niveles. A partir de las entrevistas que mantienen con quienes ingresan a las UP, se definen las inscripciones en alguna de las propuestas, y también son quienes median con lxs docentes y responsables institucionales de la universidad y de las otras instituciones educativas que funcionan en las cárceles, así como con el personal penitenciario que tiene la responsabilidad de buscar y llevar a lxs estudiantes desde los pabellones hasta el espacio donde se dictan las clases.

> «Las Áreas Educativas son dependencias en las unidades penales de Entre Ríos que aún no están reglamentadas en la orgánica del Servicio Penitenciario Provincial. Forman parte de la División de Tratamiento Penal de cada unidad penal, donde la educación es parte del régimen de cumplimiento de la pena. A su vez,

[11] Registro de campo 04/10/2022

esta área articula con el Departamento Educativo que depende de la Dirección General y donde se generan lineamientos en relación a la administración de espacios educativos desde la institución penitenciaria y en articulación con otras instituciones (CGE, universidades, ONGs, etc.)» (Schneider, 2019: 41).

Lxs participantes del Taller de extensión de música, además de evidenciar conocimiento de las propuestas ofrecidas por el Programa de la FHAyCS y otras, tres de ellxs al momento de entrevistarlxs estudiaban en simultáneo otras carreras de grado: Lic. en Accidentología vial, Lic. en Psicología y Profesorado de Historia.

«(...) Recién llegaba y estaba conociendo lo que es un penal y todo eso, entonces en el equipo técnico está la encargada de educación, ella me ofreció otras propuestas (...) me ofreció las carreras que se cursan acá al frente, en el penal y me dijo que estaba la Facultad de Humanidades y la de Ciencia y Tecnología, y yo tiraba más para Humanidades, y la que más me gustó era Psicología y empecé ahí. Y al año, los chicos de Música -porque ahí en el SUM hay varias aulas y en los recreos por ahí nos juntábamos con otra clase-, me invitaron a ir» (N. Estudiante de la Lic. en Psicología y del Taller de extensión en música).

«Yo había estado afuera, había querido estudiar Historia, millones de trabas. Vengo acá y las chicas de acá [referentes educativas] *me dicen: "No, mirá, podés estudiar esto, esto…"»* (C. Estudiante del Profesorado de Historia y del Taller de extensión en música).

Sin embargo, respecto a si antes de ingresar a la cárcel sabían que se podían hacer estudios universitarios, algunxs dan cuenta de un desconocimiento o de una imposibilidad de pensarlo como tal, asociado a prenociones y significaciones en relación a la cárcel misma y a una mirada estigmatizante de su población -que abordaremos más adelante.

Por su parte, C y M.E tenían algún tipo de conocimiento indirecto o se imaginaban que existían actividades y espacios educativos.

«Saber, no lo sabía, suponía que era posible que hubiera algo» (C).

«Tenía conocimientos sí, de que había, por cuestiones de haber hablado con gente que ya había estado acá» (M.E.).

EXPECTATIVAS

Respecto de las expectativas, una vez que se enteran de la posibilidad de acceder a propuestas de la universidad, la oferta académica les resulta más de lo esperable o incluso refieren a una cuestión de *suerte,* que da cuenta de una idea de educación como *beneficio* o *privilegio,* sobre todo cuando hacen alusión a tener acceso al cursado presencial en la propia cárcel y acompañado por docentes, tutores y compañerxs.

> *«Yo no esperaba nada. Suponía que iba a estudiar solo e ir a rendir libre nada más, por lo que yo conocía de afuera, pero no que viniera algún profesor, algún tutor (...) yo pensé que me iban a dar un material, que iba a estar allá en la pieza* [pabellón] *leyendo, y bueno tal día se rinde y voy y rindo»* (C.).

> *«Tenemos la suerte de que los profesores vienen, y los que no tenemos, tenemos las tutorías y se hace más ameno el tema del estudio»* (M.E.).

RECURSOS

Tanto en las entrevistas como en algunas conversaciones informales, lxs estudiantes plantean algunas cuestiones que identifican como dificultades (mayores que en el contexto extramuros) y/o que expresan a modo de crítica en relación a las condiciones materiales y simbólicas que influyen en el acceso y permanencia en las propuestas educativas: escasez de materiales de estudios y dificultades para acceder a los mismos, limitantes de espacios y mobiliario suficientes y acordes, cambios imprevistos de aulas y de modalidad u horarios de cursado, ausencia de docentes sin aviso. Sin embargo, en su mayoría retoman la idea -que de algún modo parece justificarlo-, de que es *más de lo esperable,* en clara alusión a lo esperable en/del contexto carcelario, más que a lo esperable de la universidad.

> *«Por ahí esperaba un poco más de material, papel más que nada, porque no disponemos de medios para leer, investigar, profundizar de las materias, pero dentro de todo lo que se puede llegar a dar, la facultad cumple y digamos… Se puede cursar, se puede hacer la carrera y era más de lo que esperaba»* (M.E.).

En la misma línea C. decía:

> *«se nos complica por ahí tener continuidad con el tema de las materias, nosotros hacemos todo libre, entonces a veces los materiales… (…) me he puesto hacer cosas, me han salido y es como que quiero hacer más y a veces llevan a que no se pueda, por ejemplo tener todo el material ya para el año que viene darle con toda a las materias que me quedan y eso no depende de una sola persona, depende de varias personas»* (C.).

Respecto de lo que no le gusta, M.E criticaba enfáticamente el no tener lugar físico estable para cursar, dando cuenta de que conoce sobre ese aspecto extramuros y cómo podría ser o querría que fuera:

> *«lo edilicio, el tema de no tener un lugar fijo, estar cambiando a cada rato [de aula], me parece bochornoso porque por ahí si uno tuviera el espacio fijo del aula fija, que pasa en cualquier Facultad, ¿no? Pero si uno tuviera el aula fija, sabés qué te metes ahí, o si falta el profesor tenés un lugar donde poder estudiar, sabés que a esa aula no te la toca nadie, porque es para esa materia, para esa carrera y el hecho ese de estar afuera, esperando para entrar, que no sabés… O que sentís que te van a tirar, vas a tener clases de la Facultad y es como que te tiran, ¿entendés? a clase»* (M.E.).

Además, sus expresiones «*si uno tuviera un aula fija… no te la toca nadie*» o «*sentís que te van a tirar en clases*», dan cuenta de la poca institucionalidad, del lugar casi de «descarte» que parece tener para quienes son responsables de garantizar las cuestiones de traslados desde los pabellones hasta las aulas, así como de problemas de organización respecto de la distribución de espacios y cumplimento horarios.

M.S. comparaba (diferenciando) las condiciones de estudio tanto dentro de la cárcel como en la casa:

> *«vos adentro del pabellón estudiás y uno está escuchando música de una clase en un lado, en el otro de otro, o sea…concentrarte es medio complicado y como que te cuesta un ochenta por ciento más que estudiar desde la comodidad de tu casa»* (M.S.).

Tanto M.E como M.S., si bien reconociéndolos como perjudiciales, planteaban que *se las rebuscan* o se adaptan a estas dificultades o contratiempos, haciendo hincapié en que para estudiar se requiere *esfuerzo y voluntad personal o individual.*

> *«Lo que no me gusta, el tema de las sillas…no hay, o si hay las sacan, o hay un evento y te sacan las sillas y quedas dando vueltas, bueno eso también, el tema del espacio, nosotros nos la rebuscamos, pero en cierta forma te perjudica porque es tiempo que perdés, tras que es poco…»* (M.E.).

En el mismo tono, M.E relataba distintas estrategias implementadas para organizarse a fin de sobrellevar las complicaciones de tiempos y espacios, incluso viéndole el lado positivo:

> *«Tiempos de estudios -te decía-, las clases a las tardes. Yo como curso Música y Accidentología, los días martes me divido en dos personas. Los martes hago la mitad de la clase de matemáticas y la mitad de la clase de música, hasta ahora no me ha perjudicado en el sentido de estudio y nota (...) Los miércoles ya se hace un poco más tedioso, tengo química, música y mecánica, todo superpuesto. Química de 14 a 16, música de 13 a 17 y mecánica de 16 a 18. Entonces ahí tuve que ubicar mis horarios, conlleva a tener que estudiar más afuera, ver lo que se da en una clase, llevarlo, agarrar el libro después, pero está bueno dentro de todo, porque afuera… afuera del sum, ya en los pabellones, tener esa actividad…ya te hace ocupar las horas del día ¿no? Entonces ya estás enfocado en otra cosa, no sé si queda bien decir "rellenás", pero aprovechás ese tiempo en estudio y lo tenés ahí».*

Si bien se reconocen aspectos y condiciones materiales y simbólicas que complejizan la posibilidad de sostener la práctica de estudio, lxs estudiantes mencionan y/o destacan el rol de las referentes educativas y de docentes en lo que respecta a la posibilidad de acceder a los materiales de estudio, así como a cumplir con requisitos que les plantea la universidad, que se relacionan con insumos con los que no cuentan estando en la cárcel.

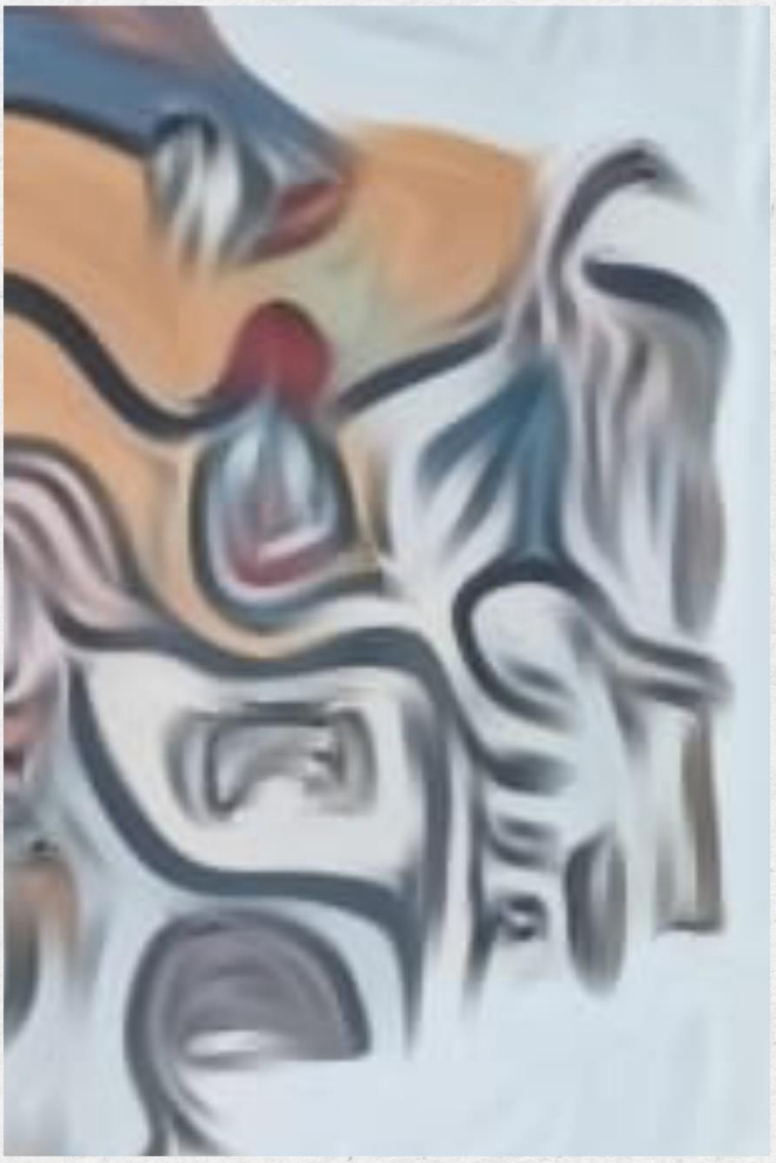
> *«Dentro de todo las chicas de acá [referentes educativas] te ayudan con el tema de los materiales, la chica Estefania y Romina hacen el contacto con Matías [asesor pedagógico], fotocopias, eso… Los trabajos prácticos que tenemos que*

entregar, ¿viste?, nos pasa que nosotros tenemos computadoras, pero no impresoras, entonces ellas nos imprimen y entonces ahí los mandamos, últimamente, después de la pandemia han aceptado los emails» (C.).

«Yo lo primero que hago es pedir una guía y bueno después todas las fotocopias y libros si es necesario, la mayoría de las veces te dan un cuadernillo o varios cuadernillos con fotocopias, para que lo tengas» (N.).

«Lo que es la profesora de planimetría en UADER, creo que se han puesto en campaña porque tenemos todo lo que es el material para esa materia específica que es tableros, escuadras, reglas, compás, portaminas, gomas blancas, cintas, hojas, que son materiales caros y son difíciles de conseguir y bueno acá los tenemos, esa suerte y ventaja» (M.E.).

«Dentro de todo», «a pesar de todo», «tenemos esa suerte y ventaja», son frases que dejan entrever una perspectiva de educación como *privilegio*, relacionada fundamentalmente al contexto particular de la cárcel, y a su función resocializadora.



Capítulo IV

El Taller de Extensión de Música

En el texto del Proyecto de extensión de Música «Introducción a la música y ensamble musical», se da cuenta de que el Programa «La Facultad de Humanidades en Contexto de Encierro» garantizó durante mucho tiempo el dictado del Profesorado Universitario en Música y la Tecnicatura en Instrumentista Musical –opción guitarra-, y de que tras varios años de experiencias, desde el Programa buscaron traducir ciertas demandas surgidas del estudiantado en otras propuestas académicas que pudieran viabilizar los proyectos musicales que surgieron como consecuencia de los espacios, talleres e intervenciones artísticos transitados.

El Taller de Música como taller de extensión surgió en ese marco de repensar las propuestas educativas, teniendo como objetivo «capitalizar la experiencia del camino recorrido diseñando una propuesta en la que se aborden saberes del campo de las músicas y brindar herramientas y conocimientos para que quien participe pueda tener un acercamiento a diferentes instrumentos musicales, aprender a ejecutarlos e interactuar ya sea de forma personal, pero también en grupo si lo desea»[12].

Es importante destacar que quienes participan pueden visualizar objetivos a corto y mediano plazo, con la posibilidad de acceder a una serie de titulaciones que certifican los saberes producidos, que en el contexto de privación de libertad adquiere suma importancia, como veremos más adelante.

Los objetivos del proyecto del Taller de Extensión de Música son los siguientes:

- Explorar distintas manifestaciones musicales como herramientas creativas y comunicacionales.
- Promover espacios musicales dentro del contexto carcelario.
- Orientar al y la estudiante en la búsqueda expresiva mediante el lenguaje musical.
- Fomentar un espacio donde el accionar individual cobre sentido y sirva para alcanzar objetivos y metas comunes al grupo coordinado por los docentes.
- Promover la manifestación creativa como un canal de expresión mediante letras y la ejecución de instrumentos musicales.

En palabras de uno de los profesores:

> *«lo pensamos más que nada para aportar elementos de lenguaje musical, un poco más teórico, que les dé herramientas a los alumnos para poder desenvolverse por sí solos a la hora de sacar una canción, componer una canción, y*

[12] Proyecto de extensión de música-FHAyCS-UADER.

también de enseñar, nuestro objetivo es ese. Y también poder trabajar el ensamble de distintos instrumentos» (Juanjo).

Los requisitos administrativos para la inscripción y participación en el Taller de Música son los siguientes: acreditar título secundario o, en caso de tener más de 25 años, acreditar haber concluido la primaria.

La cantidad de estudiantes inscriptxs en 2022 eran quince, no obstante durante el tiempo que duró mi participación en el espacio, asistieron regularmente siete.

Avanzado el tiempo de trabajo de campo, pude saber que la mayoría de los varones que cursaban este taller pertenecían al pabellón de seguridad Nº19, donde se alojan mientras cumplen condena quienes han sido parte de alguna Fuerza de Seguridad del Estado. Saber esto resultó para mí un gran desafío ya que antes de iniciar mi proceso de tesis y de elegir esta temática específica -como planteé en la Introducción-, el tema que me interesaba era la violencia institucional de la policía y la selectividad del sistema penal con los pibes de los barrios populares, aquellos considerados peligrosos por usar visera y zapatillas deportivas. Cuando ingresé a la cárcel, quería encontrarme con esos pibes, trabajar con ellos, que sus voces se expresaran en esta investigación.

Aunque resulte una obviedad, considero importante explicitar que no es que estos pibes no estén en la cárcel, la cárcel está llena de ellos; sino que no participan de este espacio universitario en particular, o bien participaron en algún momento, pero al cabo de un tiempo dejaron o abandonaron -como pasa con otras propuestas universitarias y educativas- por distintos motivos, algunos de los cuales, a través de otras voces, tratamos de reconstruir en esta tesis.

En este mismo sentido, Matías Finucci -como responsable pedagógico del Programa pero también como investigador de educación en contexto de encierro- reconoce que la mayoría de la población privada de la libertad en la UP 1 -como en el resto de las cárceles argentinas- son jóvenes de sectores sociales empobrecidos, con trayectorias educativas incompletas y con historias de trabajo informal, pero que quienes estudian y sostienen las trayectorias universitarias -como es el caso de quienes conocimos en esta tesis- son aquellos jóvenes y no tan jóvenes que ya poseen alguna experiencia universitaria o de escolaridad previa, autónomos en lo que respecta al estudio y lectura; por lo cual ofrecer carreras de grado, apunta a una población mínima. Sostiene que esto se relaciona con las preguntas y debates constantes que se hace y debe hacerse la universidad, y que yo (me) hago en esta investigación, respecto de ¿cuál es su sentido y su

rol en la cárcel?, ¿qué es lo significativo para quienes estudian estando privados de la libertad?, ¿qué pasa con quienes no?

Finucci plantea que en el Programa de la UADER, a partir de esas preguntas acerca de los sentidos, han surgido giros en las propuestas -el cambio en la oferta de una carrera universitaria a un taller de extensión en música es uno de ellos-, respondiendo a relecturas de contexto, de necesidades concretas, sobre algunas de las cuales recogimos apreciaciones de los propios participantes, y otros cambios aún están pendientes de plantearse.

LAS CLASES DE MÚSICA, EL CORO Y LA POSIBILIDAD DE MOSTRAR(SE)

Las clases de música tienen lugar los días martes (con el profesor Juanjo) y miércoles (con Octavio) de 14 a 17 horas aproximadamente. Los estudiantes detenidos en la UP1 asisten ambos días y los miércoles se suma N., procedente de la UP 6.

El lugar de realización de la clase, varía dependiendo de la disponibilidad en relación con otras actividades simultáneas, a veces en el aula 1, a veces en el 2, y la última clase fue en el aula 3, que se encuentra en un entrepiso, subiendo las escaleras, todas al fondo del SUM. Son espacios reducidos, pero suficiente para esa cantidad de estudiantes, con algunas sillas y pizarra.

> *«La primera clase, es como que estás diciendo: 'bueno, estoy trabajando en una cárcel, hay algo ahí que nos hace un poco de ruido, ¿no? Pero en un momento, cuando me di cuenta, estaba en un aula, teníamos todos bancos, tenía muchas comodidades por ahí que a veces en la facultad de música no las tenemos, y bueno,* ***me di cuenta que estaba dentro de un aula, no dentro de una cárcel****»* (Juanjo-Profesor).

Además de en el SUM o en las aulas, los estudiantes varones ensayan en el pabellón, ya que están todos alojados en el mismo.

Para asistir a las actividades universitarias, los estudiantes son *buscados* por un agente penitenciario que cumple funciones de *coordinador,* encargado de pasar por los pabellones donde se alojan quienes figuran inscriptos en las listas que les pasan las referentes educativas en el horario correspondiente, para acompañarlos a que se trasladen al sector del SUM, y al finalizar el horario de clase, hacer el procedimiento inverso. En el tiempo que participé, esta función la cumplía C.

Una de las referentes educativas me comentaba que los coordinadores son grandes facilitadores en el acceso a la educación, que generalmente tienen una buena relación con las personas privadas de la libertad y a la vez son parte del servicio penitenciario.

La mayoría de las veces, cuando yo llegaba con los profesores, los estudiantes ya se encontraban en el aula, tocando.

Los instrumentos musicales que utilizaban en algunos casos les pertenecían -por lo cual los llevaban y traían del pabellón al SUM-, y otros -que según me enteré por el profesor Octavio, eran donados- los solicitaban en la biblioteca donde estaban guardados -disponibles sólo para ser usados en el horario y espacio del Taller.

Dispuestos en círculo, en cada comienzo de clase se dedicaban unos minutos para hablar sobre cómo había sido la semana para lxs estudiantes y para los profesores. Luego, generalmente el profesor preguntaba qué habían trabajado con el otro docente la clase anterior, para tratar de dar una continuidad a los contenidos.

Las clases son planificadas por los profesores del taller desde la premisa de trabajar los elementos teóricos de lenguaje musical, que es lo que en música se conoce como lenguaje musical o audioperceptiva, según me explicaba el profesor Juanjo en la entrevista:

> *«lo que es ritmo, melodía, armonía, la parte más teórica, y luego sí, ya pensando en la parte práctica, en la de enseñar a tocar, guitarra -en mi caso-, muy poco de percusión, y luego trabajar el ensamble. Esa viene siendo la planificación de las clases hace un tiempo, cuando empezamos a ver también que el ensamble era lo que más rendía en el grupo. Antes, cuando yo era tutor de la carrera, tenía que planificar pensando en los distintos espacios que eran historia de la música, armonía, otras materias más teóricas como teoría social del estado, del tronco común».*

En los encuentros, lxs estudiantes son participativxs, se nota una relación amigable con los profesores, proponen y dan su punto de vista o bien hacen sugerencias respecto a las clases. Incluso realizan reclamos a lxs profesores cuando faltan o llegan tarde, ante lo cual Octavio me explicaba que si ellos faltan un día, lxs estudiantes suelen recordarlo, ya que esperan toda la semana la clase de música[13].

A la inversa, y en una sintonía parecida, el docente Juanjo también lxs instaba o alentaba a asistir. Luego de una clase en que les dijo: «*Como siempre les digo, ojalá que no*

[13] Registro de campo 12/10/22

estén acá el año que viene, pero si están, vengan a música», al preguntarle porqué les había dicho eso me respondió:

> *«yo soy consciente de que todos ellos, lo que menos quieren es estar en contexto de encierro ¿no? Entonces, por eso les digo 'mejor si no nos vemos, mejor nos vemos afuera', un poco acompañando ese anhelo de la libertad. Pero también les digo que si están vengan a [las clases del taller de] Música porque se logran cosas buenas, y creo yo que hacen a su formación como personas. No sé, es quizás mi realidad, pero yo creo que el que vive con un interés en algo y no solamente pasar el tiempo, por ahí afronta la vida de otra manera ¿no? Y por eso rescato mucho que ellos puedan ir al espacio y me interesa que se pueda cuidar y sostener y eso lo he visto en un grupo de alumnos que están muy agradecidos Y siempre con ganas de seguir aprendiendo, no sólo con el taller de música, sino con todas las ofertas educativas de la facultad que hay dentro de la unidad penal».*

En estos discursos de los profesores se puede identificar no sólo su propio parecer, si no la importancia otorgada a los espacios educativos por parte de lxs estudiantes.

M.S. es músico y tenía una banda antes de ingresar a la UP1, y sobre su experiencia en el taller de música, compartía lo que le aporta, en términos de *enriquecimiento*:

> *«me beneficia en enriquecerme en lo musical (...) las cosas teóricas que estamos dando acá yo no las sabía, porque lo que yo aprendí lo aprendí de oído y nada más. Me enriqueció saber qué es lo que estoy haciendo. Antes lo hacía y no sabía lo que hacía, tocaba».*

Los entrevistados varones participan además de un coro, que sucede informalmente a partir de una iniciativa de uno de los estudiantes de música, a quien luego una Psicóloga, le propone instituirlo en el marco de un taller de musicoterapia.

> *«El año pasado se hizo una propuesta con una psicóloga, se enteró que yo daba clases de canto en el pabellón, entonces me llamó y quería hacer musicoterapia y quería encararlo por el lado de canto. Y bueno, presenté el año pasado, en diciembre, una propuesta, un proyecto y le gustó, ella puso su parte de psicología y bueno se aprobó y en febrero empezamos, así que prácticamente ya*

llevamos un año, nos reunimos los viernes, a veces los miércoles y yo digamos estoy en la parte de la dirección, así que estoy con eso» (M.E.).

En el marco de ese coro y del taller de música lxs estudiantes suelen participar y tocar en actos de la escuela secundaria y primaria y en algunas fechas alusivas como el día de la madre, de la primavera y en el cierre de ciclo lectivo. Este hecho es altamente significativo, mencionado así por ellxs:

R. me comenta que en esos actos y eventos tocan:

«los rock más conocidos, los más pegadizos y tenés que meter sí o sí una cumbia… La otra vez hicimos con el coro "el murguero", "se viene el tuta tuta tuta" ¿viste?, cosas para que levanten…».

C. recuerda emocionado:

«el público ya lo teníamos asegurado y tocamos, en el segundo tema empezaron a saltar, nos agarraban los instrumentos, se enloquecieron. Eso fue lo que pasó, re lindo sinceramente (...) el 21 de septiembre, la semana anterior (...) bueno esa fue la experiencia, la mayor fue esa. Estuvo lindo. (...) y viste que, bueno, Octavio lo dijo, que a él le gustó, pero yo te juro que mirá, estaban ahí parado y ahí se pusieron a bailar, bailaban, como que me agarró un… me quedé callado» (C.).

Sin embargo, R. explica que es difícil tocar en la cárcel, porque según él, el público (población penal) es difícil:

«tenés gente marginada, por decirlo así, grande… que viene porque tiene que venir nada más, porque son los actos y tienen que venir y es como un público difícil (...) pero estuvo bueno, se enganchó la gente y respondió bien».

Por su parte, N. comenta lo siguiente en relación al evento de cierre del ciclo lectivo que se hace cada año en diciembre, donde desde la UADER junto con el Área Educativa de la UP organizan la entrega de certificados de los cursos y carreras y algunos grupos realizan presentaciones o participan de distinta manera compartiendo algo de lo que aprendieron ese año y sobre todo toca el grupo de música, frente a personas de distintos pabellones, docentes y autoridades de la universidad:

> *«Es lindo cuando se hacen las despedidas a fin de año porque* ***nos juntamos toda la facultad,*** *digamos, y tenemos las presentaciones de lo que hicimos durante el año, por ejemplo en Música. En Psicología no tanto, pero en Música hacemos la presentación y ahí van otros chicos de otras carreras o de otro pabellón y es lindo mostrar lo que una aprendió durante el año y poder compartir aunque sea un día»* (N.).

Mostrar lo que hacen implica ser vistxs de otra manera, reconocidxs y valoradxs, a la vez que disfrutan y hacen disfrutar a otrxs. Comparten algo distinto a lo rutinario, que tiene relación con lo que han logrado en el proceso como estudiantes.

Poner en práctica, compartir y disfrutar algo distinto, donde lxs estudiantes y su música son protagonistas, parte de *«toda la facultad»*, aparecen como acciones significativas, realizadas en momentos puntuales, pero por eso también muy esperadxs estando privadxs de la libertad.

LA MÚSICA EN LA CÁRCEL

«Frases en la vida te acompañan
que con melodías te regañan,
que buscan solo darle fuerzas al alma
y emparchan las heridas de la razón»[14]

En relación con el eje de la formación universitaria que recuperamos en esta tesis, la música, encontramos diferentes significaciones asignadas por lxs estudiantes entrevistadxs. Para pensarlas o analizarlas, recuperamos a Padilla López (2016) quien realiza una investigación en el marco de su tesis de grado en Criminología, respecto a la música como una vía para la reinserción social. Si bien no es la significación que lxs estudiantes entrevistadxs dan específicamente a la música, ni la perspectiva que adoptamos en tanto consideramos valiosos en sí mismos los espacios educativos (y no solamente para una posterior reinserción), algunos de sus aportes resultan interesantes para comprender ciertas implicancias emocionales, sociales, psicológicas y relacionales de la música, algunas de las cuales identificamos en los dichos de lxs estudiantes, y que a su vez se contraponen a los efectos y padecimientos subjetivos del encierro punitivo, ya caracterizados en el capítulo de aproximación teórica sobre cárcel.

[14] Estrofa de una canción compuesta en el taller de música por un estudiante.

Padilla Lopez (2016) sostiene que la intervención musical puede constituirse como estrategia para el enriquecimiento personal y social de las personas, reconociendo la relación entre la música y la transformación de una persona que se encuentra en una situación de riesgo y exclusión social, como es el caso de las personas que están privadas de la libertad. La autora llega a la conclusión de que la educación musical es un medio socializador muy eficaz, ya que la música no sólo actúa como una técnica terapéutica, sino que resulta ser un factor clave en su reinserción.

> «La música ha sido empleada en todas las culturas como medio de comunicación y de expresión entre las personas. Tiene la capacidad de provocar en nosotros una serie de respuestas emocionales tales como la alegría, la tristeza, el odio o el miedo, entre otros» (Padilla Lopez, 2016: 9).

La música se considera un arte universal, que no ejerce ni admite discriminación y que cumple diversas funciones: es una herramienta óptima para la regulación de las emociones de cada uno de nosotrxs; es capaz de influir en nuestra capacidad de relajación, excitación o a tener una adecuada respiración; sirve de distracción, generador de energía, para la concentración, entre otras.

Así, para lxs estudiantes del Taller de extensión, la música es significada como:

- **Una posibilidad inmediata de evadir mental y emocionalmente los muros y lógicas de la cárcel,** ya sea escuchándola en los pabellones o bien ejecutándola en el taller de música.

> *«**Acá es muy importante porque donde nos quedamos en silencio ya se te empieza a comer la cabeza** así sea pensar en tu familia, en el afuera, en que te querés ir, en todo. No se si hay algún pabellón donde no se escuche música, así sea la que sea, siempre hay» (*N.).

> *«El tema es que la música nos lleva, **te transporta a otro lugar** ¿no, o te hace volver atrás; eso es lo atrapante, que por ahí no necesitas vos ejecutarla, (...) sino sólo escucharla (...) tiene que ver más con el interior de uno ¿no?, que **te hace transportar**»* (C.).

> *«Me gusta lo que implica la música, que es que vos **te olvides de todo,** más que nada en un lugar así donde estamos»* (R.).

> *«Yo tengo una frase **"para mí la música es el arte que tiene la capacidad de transportarte sin moverte de donde estás**", eh… sin discriminar a las otras artes. Pero por*

ahí vos tenés que levantarte a ver un cuadro, sin embargo la música no, vos estás sentado, escuchás y te vas, sea para bien o para mal, sea melancolía o sea alegría, vos te vas. Y hasta a veces te puede transportar… estas acá y escuchás una canción que por ahí escuchabas cuando eras chiquito con tu papá y ya te fuiste, yo estoy en Paraná… te fuiste a Concepción del Uruguay. Yo escucho una música que escuchaba en el sur y ya te fuiste para allá y te empezás a acordar de cosas que hiciste allá, entonces eso… ***Para mi lo importante en lo diario es eso****»* (M.E.).

- **Un recurso *terapéutico*.**

«Todo lo que sea música. Porque bueno ***es terapia,*** *yo te dije, dejé la cocaína y es un vicio muy raro de dejar de un día para el otro y a mí me ayudó mucho eso»* (M.S.).

- **Un modo de expresión.**

«Y otra cosa, que ***te empuja*** *-vos has estado en las clases de música nuestras. Una vuelta yo dije "la música es el reflejo del alma" y esa vuelta estaba hecho pedazos y era así la canción, pero yo lo vivo así. Tengo la música en la vida o la vida en la música»* (M.E.).

La composición se constituye en un medio de expresión, que les permite reflexionar sobre las vivencias, sobre la identidad y sobre el potencial propio. Habilita un espacio de auto-análisis, en tanto se produce una distancia de lo que pasa interiormente, externalizándolo.

R. M.E. y M.S. -que se reconocen así mismos como músicos, tienen o tenían bandas, y han estudiado más allá del taller de extensión de música- escriben canciones y han llevado a las clases sus producciones sobre las cuales han trabajado de manera conjunta con los profesores y el resto del grupo.

La frase que abre este apartado es parte de la letra de una canción que llevó M.E a la clase; se había peleado con su novia y estaba triste. Me explicaba que la música que escribe es un reflejo de cómo suele sentirse.

R. también me contó que cuando llegó al penal escribió sobre cómo creía que tenía que ser y sobre cómo era la vida allí:

«yo me imaginaba un hombre acá y cómo tiene que ser, o el día a día, o cómo tiene que ser con los demás, y fluía (...). ***Como es acá nada más, la vida y todo eso, no confiar en nadie, más o menos estar solo y que pase el tiempo, te llaman***

y después ya no te llaman más y así*…Porque es así, primero te llaman todos, después no te llaman más*».

- **Una herramienta que permite la incorporación de capacidades y habilidades** que pueden constituirse en una **salida laboral.**

En una de las clases, el profesor Octavio les habló de las potenciales posibilidades laborales y económicas de la composición musical: «*yo les tiro la punta del ovillo, ustedes no saben qué puede suceder el día de mañana; si no se cruzan a un productor que les quiera comprar las canciones*», mencionándoles como ejemplo a Marcos Nieva, un ex privado de la libertad que registró sus canciones en la Sociedad Argentina de Autores y Compositores (SADAIC).[15]

En esta línea, C. se animaba a pensar que:

> «*la música, si aprendés a ejecutar bien un instrumento, te da una posibilidad de dedicarte a eso, y bueno, quizás el día de mañana sea… Cuántos grupos que sabían tocar la guitarra y después se hicieron famosos y su vida fue hacer música y aprendiendo a hacer mientras lo hacían. De hecho, yo miro las películas, y si vos te vas a la historia de Los Beatles, ellos no eran muy duchos, sino que se animaron a hacer algo diferente en un momento que ya estaba todo dado y rompieron con todos los esquemas (...) Y ninguno era profesor de música, sino que estudiaron un poco de música, aprendieron, practicaron*».

Estos sentidos diversos que le otorgan lxs entrevistadxs a la música, también se hacen eco en las ideas de uno de los profesores respecto de por qué cree que lxs estudiantes eligen el taller de música y a su vez qué sentidos tiene para él como docente que ellxs lo tomen así:

> «*muchos, y esto es lo lindo, toman al espacio como un lugar donde desconectan de su realidad y lo disfrutan un montón y son muy felices ahí, entonces eso es lo que a uno lo llena de orgullo. Otros lo piensan como la posibilidad de obtener algún beneficio, como decía antes, y otros simplemente van un rato, a pasar un rato, a veces con ninguna expectativa, a veces se enganchan más, bueno esa es la mirada que creo yo, tienen ellos del taller*» (Juanjo).

[15] registro de campo 05/10/2022



Capítulo V

Estudiar en la universidad estando en la cárcel

MOTIVACIONES Y (RE)CONFIGURACIONES DEL TIEMPO Y EL ESPACIO

Las motivaciones para querer participar del taller de música, y también en algunos casos de estudiar otras propuestas universitarias, si bien tienen sus matices singulares, coinciden en una base relacionada a una trayectoria educativa previa extramuros, a la experiencia o práctica de estudiar y a un interés por hacerlo, concebido como parte de una trayectoria vital posible y hasta deseada.

Incluso, en uno de los casos, aparece mencionado como un *sueño* o anhelo previo, pero que se concreta o se da al estar en la cárcel, privado de la libertad, porque la facultad también está allí:

> *«y lo fantástico me pareció, bueno* ***tener la facultad acá adentro del penal****, estando privado de la libertad poder estudiar, algo que afuera ponele yo…* ***mi sueño era esto,*** *afuera no me daba por el tiempo. Yo era policía afuera, no me daba el tiempo, por los recargos, las adicionales, bueno mi vida afuera personal y bueno,* ***venir acá, cursar la facultad, hacerla y después anotarme en algo que yo quería que era la música, me pareció genial****»* (M.S.).

> *«Más que nada porque yo* ***venía de la calle con el pensamiento de que uno termina el colegio y tiene que empezar una carrera****.»* (N.).

De todas formas, y avanzando en las particularidades del estudiar estando *en la cárcel*, esta relación o interés previo se enlaza con motivaciones vinculadas a la *ocupación del tiempo* y/o *búsqueda de despeje de la cabeza*, que aparece también en lo que desarrollaré más adelante en términos de *rupturas significativas* y, en menor medida, con la posibilidad de acceder al *estímulo educativo:*

> *«porque algo tenía que hacer.* ***Me gusta estudiar, afuera estudiaba, entonces acá dentro no me podía quedar quieto con eso****. Más allá de los descuentos, que muchos buscan eso, primero es una superación personal (...) después bueno el tema de la música, siempre estuve en la música desde chico y como se abrió un espacio acá me interesó poder profundizar un poco más (...) Mi intención era tirarme para el lado de*

Acompañante terapéutico (...) después se dejó de dar. Entonces terminé con Accidentología vial, me enganché en esa más que nada por la carrera que yo tengo afuera, tenía números y esas cuestiones y seguí por ahí» (M.E.).

«Hay dos posibilidades: me quedo ahí en el pabellón acostado esperando que pase el tiempo y que no pasa nunca, cuando vos esperas que pase el tiempo no pasa nunca, o tengo que ***tener la cabeza un poquito más despejada****, voy a entretenerla en algo, ¿qué hago? Y cuando vine con la oferta académica de la UADER, ofrecen Historia (...) Entonces veo Historia que me había gustado y Música (...) Como había materias que coinciden… entonces* ***yo sé que si apruebo en una, puede ser que me la reconozcan en la otra****»* (C.).

A partir de las respuestas a la pregunta por las motivaciones, nos acercamos a conocer la particular relación que se establece entre las percepciones de *tiempo* y *espacio*, y los sentidos de la educación universitaria en contextos de encierro**.**

«Me gustó salir del pabellón y ya venir acá. Estoy sentado leyendo, pero ya es otra cosa, ***es otro ambiente*** *y eso estuvo bueno»* (C.).

«Es un espacio que ***te sirve mucho para despejarte, para olvidarte que estás en una cárcel*** *(...) uno va y se despeja,* ***y ve otras caras y es otro ambiente****»* (N.).

El tiempo de la educación es significado como un tiempo activo y potente en contraposición al tiempo pasivo-inacabable del encierro, que se extiende más allá del encierro físico y por lo tanto, también el espacio que dispone la universidad para hacer otra cosa en/con el tiempo -aún con las limitaciones y complejidades antes mencionadas-, simbólicamente configura un modo de *salir*.

Tiempo y espacio son dos coordenadas que aparecen recurrentemente en los estudios sobre educación en cárceles. Me resultó de interés reconocer cómo se conjugan en la interacción entre institución educativa e institución penitenciaria en este contexto en particular, ya que entre ellas se establecen complejas relaciones de poder, que influyen a su vez en los sentidos acerca de la educación universitaria que despliegan las personas privadas de la libertad.

Así, Martínez (2017) en su tesis de Lic. en Trabajo Social denominada *«Narrativas Autobiográficas de estudiantes universitarios privados de su libertad ambulatoria, sobre*

el ingreso a la universidad en la Unidad Penal», afirma que la educación universitaria se constituye a la vez como un *espacio de resistencia* -en tanto hay que negociar con el sistema penitenciario- y un *espacio de libertad.*

Por otra parte, Actis y Kostenwein (en Gutiérrez, 2012) sostienen que la educación en cárceles está asociada a una forma de recuperar el tiempo perdido afuera y aprovechar el tiempo dentro. Lo cual tiene que ver con el impacto de la cárcel en las subjetividades: estudian, entre otras cosas, para *salir del pabellón* y para *salir (dejar) de sentirse presxs.*

El tiempo en la cárcel se considera tiempo muerto, pasivo, quieto, perdido, y los espacios educativos contrarrestan ese efecto. Esto vuelve a aparecer también al momento de preguntar sobre por qué consideran importante que existan estas propuestas de la facultad en la cárcel:

> «***para que uno no se quede. Imaginate acá estamos encerradas todo el día y si vos no buscás estudiar, aprender cosas, te quedás****, tu cabeza se va para cualquier lado. Y aparte es como****… Yo siento que uno no avanza, eso es perder el tiempo,*** *no querer estudiar, no seguir aprendiendo cosas nuevas, como que estás perdiendo el tiempo prácticamente*» (N.).

En la cárcel todas las acciones están controladas y supervisadas, no se decide qué ni cuándo se come; no se puede salir del pabellón ni circular por otros espacios si no es indicado por alguna autoridad, lo que produce en las PPL una pérdida de autonomía, de independencia, y de capacidad de decisión, reconfigurándose su subjetividad en relación a un nuevo marco temporo-espacial impuesto a partir de este tipo de confinamiento institucional, que va modificando la percepción del mismo. Por eso, todo aquello que implique la posibilidad de salir del pabellón, se convierte en un motivo de anhelo. Hay una concepción del tiempo unidimensional, que sólo puede tener una dirección: de cuenta regresiva, construyendo el espacio en la mera espera.

Santos (2020), quien analiza la temporalidad y espacialidad que caracteriza a las instituciones carcelarias, mirando el rol de la educación, la ética y la política, sostiene que el tiempo presenta una importancia crucial ya que constituye el eje de la cuenta regresiva para obtener la libertad ambulatoria, pero también en relación a la espera para alguna de las actividades que significan algún margen de libertad. Así:

> «se cuentan los años y meses que faltan para estar en libertad, los días y horas restantes para salir a jugar a la pelota o a un taller, lo que falta hasta el jueves que sus familiares les llevan los "paquetes" con lo que necesitan, lo que falta hasta el domingo para que alguien los venga a visitar» (Santos, 2020: 483).

Respecto de la dimensión espacial, además de ser excluidas física y simbólicamente del lugar donde solían habitar y recluidas en el espacio particular de la cárcel, las personas son obligadas a convivir en un mismo tiempo y espacio con otros desconocidos. «*Acá no estás nunca solo*», me decía R.

En la misma línea, M.S., M.E. y N. refieren a que la convivencia forzada dificulta el estudio, ya que compartir espacios reducidos con otras personas, con intereses diferentes y donde se realizan distintas actividades al mismo tiempo (unxs miran tele, otrxs escuchan música, otrxs hablan) imposibilita la concentración y silencio necesarios para poder estudiar y leer en condiciones óptimas.

Se produce así una pérdida de identidad, y una consecuente re-identificación, en la interacción e intercambio con otros (o en su falta) y en las vivencias que irán moldeando su subjetividad, *metamorfoseando el yo* (en términos de Goffman) (Santos, 2020).

> «El espacio moldea inevitablemente el ser, y por ello no es lo mismo estar todo el día en una celda a poder estar al aire libre en el patio, participar de talleres socio-educativos o hacer deportes con otros compañeros» (Santos, 2020: 483).

El espacio y tiempo carcelario se caracterizan, además, por la transitoriedad y la incertidumbre. Casi no existe lo permanente, duradero y certero. Las requisas (con la consecuente pérdida o destrucción de pertenencias) y cambios de pabellón son constantes; y una acción considerada por el servicio penitenciario como mala conducta puede significar la interrupción en la asistencia a un espacio educativo, al recreo, entre otras.

Por lo desarrollado anteriormente, salir del pabellón y asistir a los espacios y propuestas educativas universitarias es valorado positivamente por las personas privadas de la libertad.

Son espacios de construcción colectiva, que promueven ciertas transformaciones, a partir de la reconfiguración del lugar que habitan y en el que redefinen su identidad como sujetos sociales.

El taller de música, en este sentido, constituye un espacio horizontal de circulación de la palabra e implica una particular disposición y acción corporal: Allí se canta y se tocan instrumentos.

En espacios educativos como este taller, las PPL encuentran libertad de expresión, de pensamiento y de acción, objetivo de la universidad. Son lugares de creación (composición de canciones, de textos, de trabajos prácticos), de reflexión y de compartir, de los que lxs estudiantes se apropian. Allí interactúan con otrxs y tienen vivencias diferentes a lo que sucede en el resto de los espacios y en la mayoría de las actividades que realizan en la cárcel.

A la vez generan una identificación común; comparten comidas a fin de año, tocan en actos y eventos dentro de la unidad penal, ensayan en el pabellón.

En ese sentido, se constituyen en espacios que significan una alternativa a la lógica de seguridad y punitiva de la cárcel, un espacio de invulnerabilidad, de resistencia.

De esta manera: «*la disciplina, el orden, el silencio, no logran permear toda la estructura carcelaria*» (Santos, 2020: 487), y se puede ir reconociendo una compleja red de relaciones de dominación, subordinación, solidaridad y cooperación entre actores e instituciones.

Por último, en este punto me interesa retomar y anticipar algo que problematizaré en otro capítulo, ya que algunos estudiantes, al hablar de otras PPL, refieren que: «*hay mucha gente que viene para salir del pabellón*» o por el *estímulo educativo*, valorándose esto como una falta de compromiso con los procesos educativos, o una irresponsabilidad. Sin embargo, a partir de lo desarrollado en relación a las resignificaciones del tiempo y del espacio, considero que esta es una motivación válida en sí misma, ya que si los espacios educativos pueden brindar otras formas de relación y de subjetivación, habrán cumplido parte de sus objetivos.

SENTIDOS DE LA EUCE: ENTRE EL PRIVILEGIO Y EL DERECHO

La particularidad de la educación en contextos de encierro reside en que se produce una superposición de dos instituciones diferentes, con roles y funciones sociales diferenciadas, al menos en el plano discursivo, los cuales pueden distar de la práctica.

Por un lado la cárcel, con su función resocializadora, rehabilitadora, encauzadora de las conductas concebidas como *desviadas*, y por otro lado la universidad, cuya función es promover, generar y garantizar la libertad de pensamiento y la construcción de conocimientos críticos (Chiponi y Machado, 2017). Por un lado, reconocemos elementos que

rigen y configuran el funcionamiento de la institución carcelaria, tales como el disciplinamiento, la vigilancia y el castigo, utilizados para garantizar la gobernabilidad [16] penitenciaria. Por otro lado, nos encontramos con las propuestas educativas, entre las cuales están las universitarias, que tienen como premisas desarrollar procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje que promuevan el desarrollo integral de las personas.

No obstante, vale aclarar que no se trata de poner todo lo negativo, conservador o antiderechos en el plano carcelario, ni lo positivo en el plano universitario, ya que como se mencionó, las diferenciaciones en cuanto a funciones y objetivos son más claras en el plano formal que en el plano de las prácticas concretas.

Más allá de esto, y a partir de lo que recogimos en esta investigación, coincidimos con Chiponi y Machado (2017) y Daroqui (1999) cuando sostienen que ambas instituciones se ensanchan, amplían, democratizan y son transformadas en el encuentro y vínculo.

Sin embargo, no nos parece menor reconocer -insistiendo en el rol que puede ocupar sobre todo la universidad en esto- que la manera en que se resuelva esa tensión interinstitucional será el sentido que adquiera la educación: como tratamiento terapéutico o la educación como derecho. (Kouyoumdjian, y Poblet Machado, 2010). Ya que, de acuerdo a la concepción de educación que se adopte, la intervención en las instancias educativas pueden ser un punto de partida para configurar un escenario que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación, o de reproducción del orden dominante al interior de la cárcel.

Así, entre los sentidos identificados en lxs estudiantes respecto de la educación universitaria, podemos mencionar:

Algunos preponderantes, asociados a la lógica del *beneficio* o *privilegio* (más propia de la lógica tratamental):

- Cuando se concibe en términos de ***suerte,*** que la facultad esté en la cárcel o que haya propuestas universitarias en este contexto, que *vayan* lxs docentes, que se pueda cursar intramuros: «*tenemos **la suerte** de que los profesores vienen, y los que no tenemos, tenemos las **tutorías** y se hace más ameno el tema del estudio (...) dentro de todo lo que se puede llegar a dar, la Facultad cumple y digamos, se puede cursar, se puede hacer la carrera y era más de lo que esperaba*» (M.E.).

[16] Con *gobernabilidad* se hace referencia a la gestión de la vida en la cárcel y del tiempo de las personas privadas de la libertad, de manera tal que se mantengan ocupadas. En síntesis: mantener a los presos o internos ocupados provechosamente, minimizando riesgos, daños y peligros.

- Cuando se la concibe como ***premio o beneficio,*** al referir a que depende y requiere de *«buen comportamiento y cumplimiento»* que los celadores les habiliten asistir a las actividades educativas, y no de criterios pedagógicos. Lo cual, tácitamente, implica que no cumplir con determinadas reglas del servicio penitenciario, es castigado con el impedimento de asistir.

Esto se expresa claramente en el discurso de R:

> *«las posibilidades las tenés, si te portás bien salís (...) generalmente es así, pero… vos podés estar en el peor pabellón y te anotás en música, y vas y cumplí y cumplís y cumplís, y* ***el que te saca o el celador, sabe que vos y cumplís y que vas a estudiar,*** *no es que… o sea está en vos (...) Vos a las herramientas, las tenés. Que una vez no te saquen, ponele. Pero no dejás la carrera porque no te sacan (...).*
>
> *Nosotros no somos mejores, pero tuvimos una educación,* ***tuvimos gente que nos mande, estar en una fuerza entendés, vos te aguantás un reto, que alguien te mande, osea es tu trabajo eso… pero hay gente que no****».*

La permanencia en los espacios educativos depende -según R.- de una cuestión de voluntad, de esfuerzo, de disciplina, de buen comportamiento, de saber acatar órdenes o retos. Apareciendo aquí una asociación entre recibir educación con aceptar que existe una cadena de mandos y que hay que acatar o aguantar lo que indica quien ocupa un lugar de poder o rango superior; ideas propias de la formación de las fuerzas de seguridad. Y en este caso, una idea de verticalidad y superioridad de los agentes penitenciarios de la unidad penal por sobre los actores universitarios responsables de la oferta educativa.

Otros sentidos, asociados a la idea de *oportunidad,* pero también relacionados *con la lógica de la reeducación penal* en tanto ***oportunidad que te dan*** *(otros) de ser mejor o* ***mejorar,*** de ***aprovechar bien*** el tiempo (que se puede asociar a las teorías "re"):

> *«Los que vienen acá sí, por ahí vienen con la idea, que se yo… yo supongo que de mejorar, ¿no?»* (C.).
>
> *«Es la* ***oportunidad que te dan*** *para* ***mejorar,*** *para salir, para aprovechar el tiempo,* ***aprovecharlo bien****»* (R.).

La educación como parte del tratamiento penitenciario hace referencia a una perspectiva que identifica a la educación con una función normalizadora y de adaptabilidad de las personas, expresado en los términos resocialización, readaptación, reeducación del *delincuente.* Así ha estado enmarcada históricamente en los establecimientos penitenciarios, anteponiéndose a la perspectiva de derecho planteada por Scarfó (2010). La idea de resocialización tiene razón de ser por una concepción del *delito como patología*, que a su vez requiere de un *tratamiento* que apunte a la transformación del transgresor[17].

Así lo explica Haddad:

> «hoy los métodos de intervención de la ciencia penitenciaria en su función vinculada a la rehabilitación implicarían influencias sobre los hábitos, actitudes y conocimientos del sujeto preso, a partir de un proceso de aprendizaje; aprendizajes especializados, pero voluntarios, que cooperen en el proceso de readaptación del interno; intervención individual o grupal que genere una reflexión y toma de conciencia sobre las decisiones pasadas relacionadas con la vida delictiva; formación dirigida a la toma de conciencia de la no conveniencia de infringir normas» (1999: 34).

Daroqui (1999) afirma que la cárcel en su modelo correccional centró su accionar en el tratamiento para reformar, reeducar y resocializar al delincuente, y en la modulación de la pena que le permite al sujeto mejorar su condición penitenciaria y obtener beneficios a partir de su conducta y comportamiento. Así, las personas privadas de la libertad muestran una actitud favorable en relación a los cambios de conducta, son recompensados.

«El paradigma punitivo premial, es quizá, la herramienta más idónea para lograr ese buen gobierno de la cárcel, ya que instala la posibilidad de negociación que permite a presos y presas adherir a propuestas tratamentales a cambio de reducir su tiempo de encierro» (Daroqui, 1999: 12) midiéndose el grado de obediencia de las personas privadas de la libertad, donde los más proclives a exhibir un cambio de actitud son recompensados.

Esto trae consigo la dificultad de los sujetos de auto pensarse como sujetos portadores de derechos y por el contrario se consideran sujetos observados y evaluados en sus derechos, constituidos en objetos del tratamiento penal. Así, en el plano práctico, como vimos, la educación es considerada mayormente como un beneficio, regulado por un sistema de premios y castigos impartido por los agentes penitenciarios.

[17] Lo cual será desarrollado en el próximo capítulo.

> «Si es un derecho todos aquellos que cumplan con [ciertas] condiciones pueden ejercerlo, si es un beneficio dependerá de lo que considere la autoridad penitenciaria, los responsables del tratamiento penitenciario o el juez de ejecución, que pueden asignarlo conforme su parecer» (Pérez, 2021: 3).

Como venimos mostrando, históricamente la ECE ha estado preponderantemente asociada a una perspectiva tratamental, funcional al sistema penitenciario y al paradigma de seguridad y control, sin embargo, y pensando especialmente en el lugar que ha ido ocupando la universidad y sus propuestas de educación superior, retomamos nuevamente a Laferriere para insistir con ella en que:

> «no es válido asignar a la educación en la cárcel el valor instrumental de actividad para ocupar el tiempo y así conservar el orden. La oferta educativa en los establecimientos penitenciarios es válida en sí misma, y los contenidos deben ser, en todo lo posible, similares en calidad y cantidad dentro y fuera de la cárcel» (2006:17).

Una perspectiva más relacionada con la idea de educación como derecho implica asumir que la educación juega un papel político, cultural y social fundamental. Autores como Acín (2009, 2016); Acín y Correa, 2011; Frigerio, 2003; Meirieu, 2007 y Nuñez, 2002; sostienen que la misma, además de transmitir y distribuir los conocimientos socialmente relevantes y del legado cultural producido históricamente por la humanidad, permite la «apropiación y reelaboración de dicho legado y la construcción del lazo social que posibilite la plena incorporación de las personas y el sentido de pertenencia a la sociedad de la que forma parte» (Correa, 2019: 113).

En términos de Frigerio (en Correa, 2019), educar es una forma de recibir y hospedar a los nuevos, una forma de hospitalidad social, responsabilidad del Estado y de la sociedad con sus miembros. Para Meirieu (2003), la educación debe crear las condiciones institucionales y subjetivas para que la persona ingrese al mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes de la cultura y sea obra de sí mismo, en contraposición a una concepción del hombre objeto, moldeado y fabricado, con un destino prefijado.

En esta línea, identificamos también en lxs estudiantes universitarixs de la UADER sentidos de la educación universitaria como *dignificación/humanización* y como *transformación*; como descubrimiento de la propia capacidad de aprender, de ir más allá de

unx mismo, como herramienta para ampliar los márgenes de pensamiento, como posibilidad de tener proyectos a futuro, de cambiar de perspectiva respecto a la propia vida, e incluso, de sentirse *libres*.

Al consultarles si consideran importante que existan estos espacios formativos o que las facultades vayan a las cárceles, unánimemente respondieron que sí, argumentando con descripciones y valoraciones sobre diferentes cuestiones y aspectos de la propia experiencia:

C. refiere a la lectura y educación como herramientas para ampliar los márgenes de pensamiento y sostiene que deberían ser obligatorias, porque *una lectura cambia la cabeza.* Permite ir más allá de la capacidad y de las limitaciones personales.

> *«Yo creo que hay que obligarlos. Porque es obligarlos a que se hagan un bien para ellos, es como una vacuna ¿viste? [...] Vos sabés que* ***una lectura le va a cambiar la cabeza*** *[...] porque si es por voluntad propia no, siempre se trata de hacer lo menos posible [refiriéndose a otros] menos sacrificio, menos obligaciones, pero si vos lo obligás a que tenga una lectura de algo, yo creo que ahí les va a entrar la curiosidad o* ***se dan cuenta de que son capaces*** *de otras cosas, como me pasó a mí… No dudo que los va a hacer querer mejorar. Yo creo que uno cree que llegó al límite de lo que puede dar y no, es* ***uno el que se limita, y con todo esto te das cuenta que uno puede mucho más****»* (C.).

En relación a su propia experiencia afirma:

> *«No te digo que mi cabeza cambió al cien por ciento, pero me di cuenta que había también una posibilidad de cambiar»* (C.).

Thomas Mathiensen (en Gutiérrez, 2012) sostiene que el encierro estatal no es defendible bajo ninguna teoría o enunciación, pero que, sin embargo, la educación en contextos de encierro constituye ese espacio para que suceda algo dentro de ese indefendible, ya que en ella se depositan expectativas genuinas de cambio, hacia la autonomía y libertad.

Por su parte, Freire (2015) refiere que la educación problematizadora asume un carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad en transformación, en proceso. Por lo tanto, a medida que las personas van aumentando su campo de percepción, reflexionando sobre sí mismas y simultáneamente sobre el mundo y sus relaciones, van percibiendo cosas que antes no, van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo y de la realidad que se percibe en constante

transformación: «Toda comprensión lleva tarde o temprano a una acción. Si la comprensión es crítica, la acción también lo es» (Freire, 2015:98).

Se produce un cambio de perspectiva respecto a la propia vida y a los proyectos. C. es muy contundente al respecto:

> *«hicieron un taller y mirá como tenía la cabeza yo, que me dicen "¿cómo se ve dentro de diez años?" Bueno, hicimos unas preguntas y a lo último teníamos que hacer un dibujo.* ***¿Qué hice yo? Un cajón de muerto, porque estaba mal*** *[...]* ***Hoy por hoy yo tengo proyectos. Esto me cambió todo****. Imaginate vos de estar tan mal, mal. No, ahora yo… no sé, tengo muchos proyectos. Sinceramente me cambió mucho el hecho de venir, estar acá, pensar, leer, estudiar, salir, rendir».*

En este punto vuelve a aparecer una idea de tiempo relacionado a la autopercepción o autorepresentación como preso, a futuro, sin hacer nada, igual o sinónimo de muerto; pero también como estudiante, proyectando otros horizontes/futuros posibles.

Los espacios educativos son determinantes en la proyección social, humana, cultural y vivencial, así las personas privadas de la libertad encuentran razones que les permiten seguir pensando y configurando su vida, a pesar de la cárcel y sus efectos.

M.E. refiere a la educación como ***práctica humanizante***, que dignifica y devuelve la condición de seres humanos en un contexto institucional estructuralmente degradante donde predomina el control cotidiano, cuando dice:

> *«¿Viste que dicen "el trabajo dignifica"?* ***Yo creo que la educación dignifica*** *(...) Me parece sí fundamental [que haya en la cárcel estos espacios y propuestas educativas universitarias] porque* ***las personas que lo hacen se sienten dignificadas, se sienten personas****, que es difícil sentirse acá dentro. Por ahí nosotros tenemos ya una pantalla y nos prejuzgamos nosotros mismos. Cuando viene gente de afuera… así como vos, los profesores -y no se como nos verás vos-, pero por ahí los profesores que nos ven y nos hablan como uno más, entonces eso te hace… no sé si olvidar que estas acá, pero si no que pensás: "no soy un trapo de piso después de todo"».*

Considero así, como propone Iglesias (2017):

> «que la educación en ámbitos de encierro podría generar un espacio destotalizante, entendiéndolo como las posibilidades de brindar a los sujetos privados de libertad herramientas que permitan neutralizar los efectos totalizantes, deteriorantes y reproductores del sistema carcelario [...] La posibilidad de inserción de la educación en las cárceles implica una disputa al interior de la institución en términos de identidades y clasificación» (Iglesias, 2017: 14).

Volviendo a traer -en relación a lo que planteaba M.E- la noción de Freire (2015), para lxs estudiantes la educación se torna en este contexto principalmente una *práctica humanizante*, en tanto colabora en que puedan liberarse de aquello que no lxs deja reconocerse como personas, como así también posibilita el cuestionamiento de identidades estigmatizadas. Ignació Lewkowicz (en Gutiérrez, 2012) sostiene que la condición de estudiante, en la cárcel, les otorga humanidad.

RUPTURAS SIGNIFICATIVAS

La educación en contextos de encierro constituye una práctica de la libertad, en un espacio quieto y signado por la violencia, que permite la posibilidad de emanciparse del propio pensamiento, promover autonomía moral, apropiarse de contenidos sociales significativos, la posibilidad de estar en mejores condiciones para participar en la vida social, la posibilidad de simbolizar, de pensarse, de proyectarse, de recuperar el sentido del ahora y del futuro. Permite comprender la diferencia fundamental entre ser y estar preso y en ese sentido permite ser y estar en el mundo de otra manera (Laferriere, 2006).

Ese ser y estar en el mundo de otra manera se expresa aquí en *rupturas significativas* que se han producido en lxs estudiantes a partir de la experiencia educativa.

Con *ruptura significativa* refiero a un quiebre o cambio de perspectiva por parte de las personas privadas de la libertad en relación a un tema o cuestión relevante en sus vidas, incluso antes del encierro. Se produce una resignificación en relación a una experiencia, situación, proyecto de vida.

Resignificar una experiencia quiere decir otorgarle otro significado, es una transformación respecto a la manera de ver una situación pasada, presente o futura. Es la capacidad de otorgar un sentido diferente al pasado a partir de una nueva comprensión en

el presente, dar un nuevo sentido al presente, tras una interpretación distinta del pasado y proyectar un futuro, construirlo.

Como venimos viendo, la presencia de la universidad en la cárcel promueve otros sentidos subjetivantes en quienes participan, a partir de reconocerse pudiendo pensar y hacer cosas distintas a las pensadas o hechas en el propio contexto carcelario o anteriormente, fuera de la cárcel.

M.S. refiere a que le ayudó a salir y a enfocar su mente en otros intereses, distanciándose de una situación de adicción previa:

> *«a mí me ayudó y varios que yo conozco les ha ayudado para insertarse en la sociedad. Si no hubiera esto es como que estás todo el día en el pabellón. Y por ejemplo, yo consumía mucha cocaína y fumaba cigarrillos, y desde que entré acá dejé de consumir cocaína y de fumar cigarrillos, y* ***esto del estudio me re sirvió también porque tenía la cabeza ocupada en otras cosas, en otros intereses que en consumir, por eso te digo que es muy importante****. Yo me voy el martes y me voy con cinco años sin haber consumido ningún tipo de estupefacientes ni cigarrillos».*

C., M.S. y M.E. cuentan que pudieron hacer algo que siempre quisieron hacer pero que antes no pudieron: *ser obra de sí mismos.*

En relación a lo que aprendió o estudió antes de ingresar al penal, C. dice:

> *«no lo comparo con lo que he aprendido acá, a aquello, porque lo hacía inconsciente, en cambio esto no, esto es bien consciente y porque en realidad* ***yo quería hacer algo para mí.*** *Siempre sentí, o sea, estando acá, me di cuenta que afuera hice cosas que no eran para mí (...) y acá dije no, quiero hacer algo para mí, pero para mí», mientras que sobre el participar del taller de música y el aprender a tocar diferentes instrumentos sostiene: «me sorprendí con la facilidad que yo encontré en mí de poder hacer algo diferente».*

En la misma línea, M.S. habla de que siempre quiso estudiar música:

> *«me pareció, bueno tener la facultad acá adentro del penal… estando privado de la libertad poder estudiar algo que fuera ponele yo…* ***mi sueño era esto,*** *afuera no me daba por el tiempo. Yo era policía afuera, no me daba el tiempo,*

por los recargos, las adicionales, bueno mi vida afuera personal, y bueno venir acá, cursar la facultad, hacerla y después anotarme en algo que yo quería que era la música, me pareció genial (...) ***siempre, siempre lo quise****».*

M.E. siempre quiso dirigir un coro y es lo que hizo durante el 2022:

*«****mi idea siempre fue dirigir un coro,*** *que estaba lejos, afuera, porque yo era militar y me dedicaba a otra cosa que nada que ver, y al haber estado acá, que no es de mi agrado, pero dentro de lo malo, lo menos malo, pude concretar eso. Eso puedo destacar».*

R. menciona una ruptura respecto de sus propios prejuicios:

«otra cosa que a mí me sacó venir acá, que yo te contaba el otro día, es el prejuicio, juzgar a la gente. La gente a la que yo le pegaba una cachetada y la llevaba presa, acá me está enseñando un oficio, ¿me entendés? O estoy compartiendo con ellos, o tocando música, o lo que sea, viste…» El compartir con otrxs, como privado de libertad y como estudiante, propicia el reconocimiento del otro como igual.

Retomando las perspectivas descarcelocéntricas propuestas por las autoras Ferreccio (2016) y Kalinsky (2016), observamos cómo para algunas personas privadas de la libertad algo de lo que sucede en la cárcel o bien algo de lo que allí se les ofrece constituye una «posibilidad» o una «oportunidad» distinta en relación a sus modos de vida previos al encierro o a sus modos de vida fuera de la cárcel.

En este sentido y en relación con las rupturas significativas o resignificaciones C. refiere:

«un compañero me dijo "no te hagas problema, la reja es todo psicológico", y es verdad porque… a ver… yo afuera, mi cuerpo era libre, pero mi cabeza estaba… tenía una reja, acá dentro mi cuerpo no puede deambular por donde quiere pero mi cabeza… ¿que prefiero? y sí, ***prefiero que mi cabeza esté libre*** *(...) Te digo que no hay mal que por bien no venga, en mi experiencia…yo me he beneficiado mucho, en mi crecimiento personal, es increíble, quisiera volver el tiempo atrás pero con la cabeza de ahora.*

Yo que estaba afuera creía que me la sabía todas, no sabía nada, por eso estoy acá y está bien. Viste que dicen que no hay mal que por bien no venga (...) Viste

> *que los chinos o japoneses dicen que en cada crisis hay una oportunidad, y es verdad* ***yo acá tuve oportunidades que afuera no tuve*** *(...) Vos me preguntas ¿cómo estoy acá? Bien. No te voy a mentir, lógico que me quiero ir, pero no estoy mal y que todos los días puedo hacer algo…yo todos los días vengo acá [al SUM] (...) Cuando vine acá [cárcel] creí que no iba a pasar un día, dos, pero sin embargo… mantuve, y mantengo la cabeza ocupada pensando…»* (C.).

C. refiere a que su cabeza es libre y a que la reja es mental, lo cual nos lleva a considerar lo propuesto por Freire sobre la *educación como práctica de la libertad,* aún en un contexto de encierro, sin ánimos de romantizar. Una educación que tiende a la concienciación, brindando la posibilidad de romper con las realidades de opresión existentes, sean estas estructurales o simbólicas. Considero que las afirmaciones de C. tienen posibilidad de ser, en tanto la educación abre un mundo de significaciones y un proceso de progresiva transformación.

Reconocer estas rupturas significativas a partir de las experiencias de lxs estudiantes, nos permite sostener que la educación supone una alternativa a la lógica carcelaria en la que aquellos sujetos disciplinados y cooptados en el marco de una sociedad disciplinaria a los que refiere Foucault (2015) pueden encontrar en la educación una posibilidad, una ventana, en el gran "continuum carcelario", que les permita cierta libertad de conciencia y de identidad.

OTRAS RELACIONES

El relacional es otro aspecto que adquiere diferentes significaciones en lxs estudiantes, en torno a los espacios educativos universitarios. El compañerismo y la compañía aparecen como necesarios para sostenerse, «*afrontar y sobrellevar el encierro*». *«Es otro ambiente»* y *«compartir»* se destacan en las expresiones de lxs entrevistadxs.

El *«otro ambiente»*, aparece en relación a lo que se genera en el SUM -como espacio físico pero también simbólico-, entre quienes lo habitan: estudiantes, docentes y toda persona que ingrese al SUM en el marco de una propuesta educativa o cultural. *«Otro ambiente»*, signado sobre todo, por un clima de respeto y reconocimiento.

«Compartir», es con lxs propixs compañerxs estudiantes privadxs de la libertad pero desde otro lugar, no como presxs, sino como *estudiantes* y también con quienes ingresan de afuera (docentes, tutores, estudiantes investigadores, como es mi caso, entre otrxs), con quienes también se vinculan desde ese rol, por lo tanto se establecen otro tipo de relaciones.

Así, en el apartado anterior mencionamos el caso de R. respecto a la ruptura de un prejuicio y al cambio de relación con un otrx a quien él antes (afuera de la cárcel) discriminaba: *«acá me está enseñando un oficio, ¿me entendés? O estoy compartiendo con ellos, o tocando música, o lo que sea, viste…»*

C. al hablar de las motivaciones que lo llevaron a estudiar, decía: *«Y había un muchacho, compañero mío, que también dijo "eh, bueno", nos pusimos de acuerdo, el mismo pabellón, viste que una cosa es solo y otra cuando tenés a otro compañero»*

Cuando M.E sostiene que la educación *dignifica*, pone importancia en el hecho de estar en relación y compartiendo con profesores y/o gente que viene de afuera, que al hablarle como a uno más, lo hace sentir persona, que no es un trapo de piso como lo hacen sentir en la cárcel.

En el último encuentro, de cierre de ciclo lectivo, lxs estudiantes me preguntaban si iba a continuar el año próximo, me decían que no dejara de ir, que era muy bueno lo que hacía para ellxs porque se posibilita otro tipo de relaciones[18].

R. me preguntó si iba a seguir yendo, yo le respondí que quisiera poder continuar, y me regaló un caramelo y me dijo que no dejara de ir. Otro estudiante le regaló un portacelular a su profesora de Psicología, como gesto de agradecimiento.

C. también me dijo que si podía seguir yendo que lo hiciera, ya que para ellos es importante que vaya gente de afuera porque se establecen otro tipo de relaciones y ellos entran en contacto con gente de afuera, *«salen del ambiente de los pabellones y presos»*.

En las entrevistas, cuando preguntaba acerca de la relación con los compañeros y profesores del taller, todos respondían que es buena o muy buena. Inclusive C. refirió en ese momento espontáneamente a ese agradecimiento para con todos los profesores y hasta conmigo, por *«venir de afuera e integrarnos con ellos»*: *«Yo siempre lo hablo con ellos y les agradezco porque los entiendo, inclusive a vos, vos por ahí no te das cuenta…el hecho de vos, de que sea una mujer y vengas y te integres con nosotros es algo fabuloso»*.

Santos sostiene que: «son las relaciones y lazos sociales los que permiten que en dicha cárcel exista un espacio social, donde los sujetos a través de su interrelación, actividades y acciones conjuntas determinen los modos de convivencia y vida en el encierro» (Santos, 2020: 488).

Daroqui (1999) plantea que la cárcel instituye relaciones carcelarias (caracterizadas por la violencia y un estado constante de amenaza/defensiva) en tanto hegemoniza relaciones, prácticas y discursos a partir de la tecnología penitenciaria.

[18] Registro de campo 13/12/2022

En este marco, el ingreso de la universidad a la cárcel disputa sentidos y construye otro tipo de relaciones mediadas por el respeto, por la palabra y pronunciamiento del mundo y la propia vida. Principalmente rompe el aislamiento y construye vínculos pedagógicos y también afectivos. En las actividades educativas universitarias se promueven cierto tipo de relaciones donde prima la libertad de expresión, la circulación de la palabra, el compañerismo y la solidaridad.

Así, cuando N. refiere a la importancia de estos espacios educativos, destaca que se puede hablar: *«por ahí surgen temas sobre el mismo ambiente, bueno, por ejemplo yo que estoy estudiando Psicología por ahí hablamos ciertos temas puntuales, que nos ayudan a nosotros mismos también, a afrontar acá dentro, o a saber sobrellevarlo»*.

En esta línea, Laferriere (en Gutiérrez, 2012) sostiene que la universidad en la cárcel genera espacios propicios para poner la palabra en el lugar del cuerpo y la violencia; acerca todo un universo simbólico para que las personas puedan tener un panorama más amplio que aquel al que están condenadas. También Freire (2015) destaca la importancia del diálogo en la educación.

Siguiendo a Santos, lo que humaniza un espacio tan particular y complejo como la cárcel es justamente cuando algunas personas privadas de la libertad comienzan a bajar la guardia, salen de esa posición -casi inevitable- de estar a la defensiva, con miedo y desconfianza, y comienzan a ver al otrx en tanto otrx, a ver el rostro de su compañerx. Ya que es justamente de esa forma como se logra desplazar la lógica del dominio, violencia, almas solitarias y estrategias de supervivencia individuales, posibilitando múltiples y enriquecedoras formas de reflexión, de amistad y de creación colectiva (Santos, 2020: 488).

Así como la *presencia* es valorada como tan significativa, lxs estudiantes hablan con pesar de la *soledad*, y en particular de lo que significó la experiencia del COVID-19.

La única estudiante mujer del grupo -como dijimos, procedente de la UP 6- remarcaba en reiterados momentos de la entrevista la cuestión del estudio en soledad o de la soledad en el proceso educativo como su mayor dificultad, destacando la necesidad e importancia de la presencia de lxs otrxs, sean profesores o compañerxs:

> *«Es muy difícil porque tenés que preparar las materias sola (...) tenés que encargarte de pedir o buscar los materiales, estudiás sola todo el año para rendir libre a fin de año o cuando tengas la mesa.*

> *Lo que menos me gusta es tener que agarrarme veinte libros y sentarme yo sola a estudiar, porque no tenés una guía, una orientación, una persona que te diga "esto es importante, o esto es así", no saber si lo que estás leyendo lo estás entendiendo (...) y lo difícil que es a veces estudiar en un pabellón donde tenés otras compañeras (...) por eso también es difícil porque no tenés alguien que te acompañe. Porque una está escuchando música, la otra está con la tele, la otra está hablando (...) a los gritos entonces es muy difícil.*
>
> *Yo al frente [a la UP1] solamente voy cuando tengo un profesor que me da clases, sino, no me dejan estar ahí»* (N.).

La cuestión de la soledad no es mencionada en este sentido por sus compañeros varones, ya que ellos se encuentran alojados en la misma UP1 y además comparten pabellón, donde como dijimos también ensayan, lo que favorece el acompañamiento mutuo.

En relación al COVID-19, si bien afectó la dinámica de los espacios educativos, lxs entrevistadxs manifiestan sus efectos más allá, en torno a lo relacional en términos más abarcativos, de régimen de visitas, llamadas y conexión con el mundo exterior en general.

Como es de público conocimiento, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote de coronavirus (COVID-19) como una pandemia y el 20 de marzo, a través del decreto 297/2020, el gobierno nacional dispuso el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), conocido como cuarentena, para evitar la circulación y el contagio del virus, lo cual en términos de relaciones sociales supuso un nuevo riesgo: hacer que cada ser humano revista cierta peligrosidad, apelando al alejamiento, expulsión, segregación y descolectivización (Bustelo, 2022).

Con el objetivo de evitar contagios masivos, en las cárceles se suspendieron las actividades educativas, culturales y deportivas, el ingreso de familiares y relaciones afectivas, la entrega de paquetes, las salidas transitorias, las actividades judiciales, los destinos laborales, entre otras cosas. Sobre las particularidades en las cárceles de Paraná lxs estudiantes contaban:

> *«Acá dentro en la pandemia, que fueron un año y medio más o menos, no tuvimos ni visita, ni facultad, ni actividades, ni cursos, ni nada, estábamos encerradas cada una en su pabellón (...) Y si alguna llegaba a tener fiebre o tos o algo, lo que hacían era cerrar el pabellón y no salías ni al patio, ni a buscar la comida,*

porque acá se busca la comida de la cocina y después te volvés al pabellón. Así que por eso durante dos años no hubo nada (...) me enloquecía la cabeza» (N.).

«En 2018 entré [detenido]*, hice hasta la pandemia [el cursado] vino la pandemia y después se dificultó (...) no hubo nada. Estuvimos dos años parados, dos años y algo, después retomé de nuevo»* (M.S.).

Finucci refería a que *«hubo un antes y un después con el tema de la pandemia»*; que la pandemia irrumpió un año y medio y estaba llevando tiempo reacomodar y recuperar la dinámica. Reconociendo que mientras la universidad está presente, muchos estudiantes acuden al espacio del SUM, decía:

«Era un espacio universitario, donde además se generaban otras actividades que los estudiantes además de venir a estudiar, vienen y participan (...) se generaba una permanencia estable, entonces acá había gente todo el tiempo… eso es una cosa que tiene que volver a funcionar (...) y fijate ahora acá no hay casi nadie porque eso es una cosa que se tiene que volver a aceitar… Porque un año de ausencia física de la universidad dejó eso».

N. por su parte, corroboraba que la pandemia dejó ciertas huellas en relación a la frecuencia de cursado y también de acceso a otros derechos, como las visitas:

«Antes de la pandemia teníamos clases más seguido, teníamos de lunes a viernes y las tutorías teníamos dos o tres por semana y ahora es como que dejaron todo igual [a la pandemia] un solo día (...) Terminó la pandemia y tenemos visitas cada quince días [como en pandemia]».

En relación a otras iniciativas que se dieron para tratar de sobrellevar el ASPO en las cárceles, Finucci también planteaba que las actividades educativas del Programa de la UADER no se pudieron sostener a la distancia por una cuestión de falta de conectividad y escasez de recursos, pero que aún de haberse podido, «*la presencialidad es irremplazable*».

La cuestión de la presencialidad y la virtualidad fue un debate que la pandemia vino a profundizar en los ámbitos educativos en general y se puso de manifiesto que el encuentro presencial en el acto pedagógico es constitutivo para la educación en general y en la cárcel en especial, para sostener disputas cotidianas en una institución opresiva, disciplinaria,

de control de tiempos y espacios, que imprime dolor y sufrimiento sobre los cuerpos de quienes la transitan.

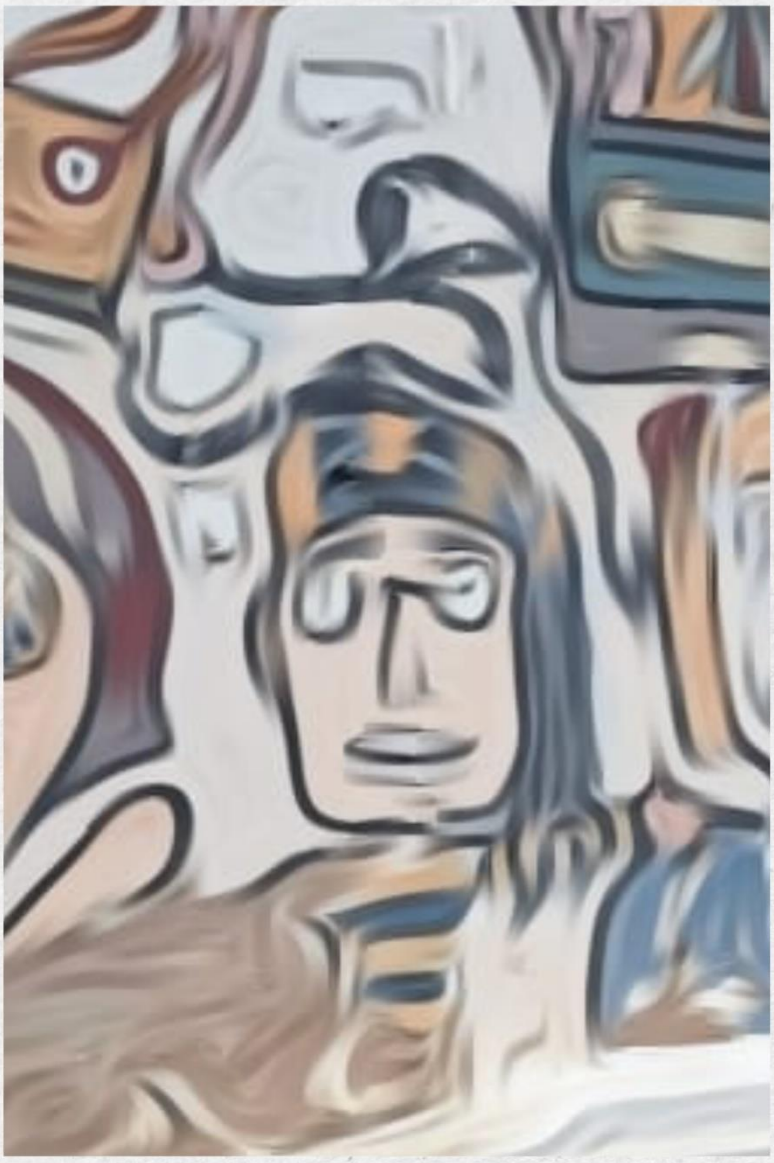
Parafraseando a Bustelo (2022), el acto pedagógico no consiste simplemente en una transmisión de conocimientos, sino que las instancias educativas, los talleres culturales y artísticos, los espacios de promoción de derechos, de acompañamientos socioeducativos son territorios definidos por esa capacidad de construir lazos.

Desde la perspectiva de educación que sostenemos en esta tesis, y a partir de lo desarrollado en este apartado, consideramos sustancial lo relacional-afectivo del acto pedagógico, con especial importancia en un contexto carcelario.

Como decía N., en los espacios educativos además de estudiar se habla, se ponen en palabras aquellas cuestiones que lxs afligen y que lxs hacen felices.

> «Es allí donde se tejen las resistencias, se traman y configuran proyectos posibles de vida, no sólo para encontrar un modo de transitar el encierro, reducir sus daños y encontrar los límites del dolor, sino para que esto tenga un impacto real, posteriormente en el medio libre, en ese "afuera" caracterizado por la inexistencia de políticas pospenitenciarias que acompañen a otros escenarios de vida para quienes egresan de la prisión» (Bustelo, 2022: 9).

La educación se construye, como sostienen las autoras Herrera y Frejtman «*más acá*» de los contenidos: en los vínculos y en la posibilidad de generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante (2010:16).



Capítulo VI

Modos de nombrar - implicancias en la construcción de identidades

«LO PEOR DE LA SOCIEDAD»: UN OTRO PELIGROSO Y DESHUMANIZADO

Quiénes están presos y por qué, fue una de las motivaciones iniciales para investigar en el contexto carcelario que volvió a emerger a partir de la construcción discursiva de lxs estudiantes entrevistadxs respecto de sí mismos y en relación o diferenciación con otros presos.

C. dice: *«lo peor de la sociedad»* y me cuenta: *«cuando vienen los profesores, yo les agradezco, porque no están viniendo a un jardín de infantes o a un convento de carmelitas descalzas, es un lugar donde lo peor de la sociedad estamos acá. (...) S: ¿Vos crees que son lo peor de la sociedad? C: No, no. Yo creo que hay mucha gente que tendría que estar acá y no está»*.

R. explica que «*hay gente pobre que no tiene plata y eso influye mucho…*», en relación a las posibles causas de la mayoría de las condenas.

El sistema penitenciario forma parte del sistema penal, cuya función, al menos en el plano discursivo, es resolver o prevenir los conflictos sociales.

Sin embargo, según Kouyoumdjian y Poblet Machado (2010) la función de la cárcel en estas sociedades, es la de albergar a aquellos que el sistema penal selectivamente ha determinado privar de libertad. Ello significa que las cárceles están habitadas no por quienes cometen delitos -al menos no por la totalidad de las personas que lo hacen-, si no por una parte de ellos que es seleccionada. Recuperando los aportes de Wacquant, los autores sostienen que:

> «los encarcelados representan esa franja de población que habiendo transgredido una norma penal no cuentan con el capital económico o simbólico para negociar su libertad es decir para evadir el encierro. Es aquel sujeto que se encuentra expulsado del mercado –único medio de inclusión valorado por las sociedades posmodernas– y dentro de la cuadriculación de la zona de ilegalismos no admitidos» (Kouyoumdjian y Poblet Machado, 2010: 2).

Son aquellos sujetos que portan ciertas características estereotipadas, a partir de las cuales se justifica la peligrosidad y se pone en funcionamiento el ejercicio del poder punitivo, siendo las personas criminalizadas no «por la magnitud de los ilícitos que cometen sino por sus características personales que las hacen vulnerables al ejercicio de poder de

los sistemas penales, que siempre es estructuralmente selectivo» (Zaffaroni,2012: 55). Es decir, hay delitos que son criminalizados y otras formas de delito refinadas, como la corrupción y evasión fiscal, la contaminación del ambiente, la explotación laboral y el atropello de derechos de grupos vulnerables, la violencia policial, etc.; que quienes los cometen, rara vez son perseguidos, juzgados, condenados. En términos de Foucault (2015) la prisión separa los ilegalismos y los administra, para ejercer presión y reprimir unos y aceptar otros.

El sistema penal a través de la policía persigue y controla a ciertas personas con características definidas, que son las propensas a ser encerradas y que son las personas con quienes identificamos que los entrevistados buscaban constantemente diferenciarse.

Como confirmaba Finucci respecto de la población de la UP 1, Herrera y Frejman (2010), -recuperando a Sileoni- van a afirmar también que las instituciones de encierro están destinadas a pobres y excluidos, individuos cuyas múltiples privaciones y conculcación de derechos se inició desde la misma cuna, aunque el delito y la transgresión atraviesan todos los sectores sociales

Para Scarfó (2006), dependiendo de cada momento histórico, en cada época se recluye, segrega y excluye a determinados sujetos que no le sirven a la sociedad, como han sido en distintos momentos lxs locxs, lxs leprosxs, lxs homosexuales, y hoy día, lxs pobres, a quienes se aparta de distinta manera del resto de la sociedad.

Por su parte, Rita Segato (2013) señala que la cárcel es una institución en la cual se posibilita la inscripción del orden racial instaurado por la esclavitud colonial. Desde esta perspectiva, la raza, en tanto instrumento de dominación social, justifica la penalización y segregación de determinados grupos sociales. Segato va a afirmar que en lo que respecta a los sistemas penales y penitenciarios latinoamericanos, estos se caracterizan por presentar una selectividad racial que castiga y discrimina a la población no blanca.

Continuando con este recorrido analítico, pensamos además con Zaffaroni (2012) -quien retoma a Foucault- que «el poder punitivo no cumple tanto una función negativa como positiva (...) El hecho de encerrar a un grupo muy reducido, del total de la población, de los estratos más subordinados de la sociedad no implica el ejercicio de un poder políticamente significativo: sino que lo importante es que con ese pretexto se nos vigila a todos los que estamos sueltos» (Zaffaroni, 2012:163). El poder punitivo opera gobernando a través del miedo y fabricando enemigos.

En otras palabras, las personas construidas como *delincuentes*, seleccionados por el sistema penal, son los que legitiman el sometimiento a medidas de control a la sociedad

toda. Se apela a la creación de un enemigo que son los *otros -malos y peligrosos-* y se crea la necesidad de control estatal para proveernos de seguridad a *nosotros -los buenos-* ocultando el efecto potenciador de control y reductor de nuestra libertad.

El que delinque se constituye como un sujeto peligroso, creando un estado de paranoia colectiva que sirve para que quien opera el poder punitivo lo ejerza sin ningún límite y contra quienes le molestan.

En este sentido, actualmente, la criminología mediática tiene un rol fundamental, a través de un discurso cotidiano, constante y repetitivo, desde los medios de comunicación y diseminado en el sentido común, que refuerza lo que venimos señalando, siguiendo los aportes de Zaffaroni:

> «La criminología mediática crea la realidad de un mundo de personas decentes frente a una masa de criminales identificada a través de estereotipos, que configuran un ellos separado del resto de la sociedad, por ser un conjunto de diferentes y malos. Se dibuja un mundo de nosotros los buenos y ellos los malos, que no deja espacio para la neutralidad, siendo la única solución de los conflictos a punitiva y violenta (...) Para formar este ellos se seleccionan cuidadosamente los delitos más cargados de perversidad o violencia gratuita; los otros se minimizan o se presentan de modo diferente, porque no sirven para armar el ellos de enemigos» (Zaffaroni, 2012: 2018-219).
>
> «Al enemigo siempre se le asigna el rol de criminal que incurre en los delitos de máxima gravedad, sin importar si en verdad los comete» (2012:334).
>
> «El mensaje es que el adolescente de un barrio precario que fuma marihuana o toma cerveza en una esquina, mañana hará lo mismo que el parecido que mató a una anciana a la salida de un banco y, por ende, hay que separar de la sociedad a todos ellos y si es posible eliminarlos» (2012:219).

En la misma línea, Kouyoumdjian y Poblet Machado (2010) también refieren al rol que ocupan los medios masivos y los programas políticos en la producción y reproducción de discursos hegemónicos que reafirman esa diferenciación *nosotros/otros* al centrarse en el *combate a la delincuencia* y más concretamente, a esos *otros/delincuentes:*

> «Curiosamente, en nuestro país, según datos oficiales, por cada persona muerta por un delincuente en asaltos violentos («inseguridad») mueren siete cómo víctimas de accidentes de tránsito («seguridad vial»). Sin embargo, el tratamiento que se le da al problema de la «seguridad vial» no es el mismo que al de la «inseguridad», ya sea de parte de los medios o de los discursos institucionales dominantes. Por lo que se ve, lo que hace que un problema adquiera mayor magnitud, no es la cantidad de víctimas que lo padecen, sino el rechazo al que se identifica como enemigo: al otro diferente. Sobre los delincuentes, los marginales, los jóvenes villeros, recae un estigma que pone en el olvido los derechos que le son vulnerados, y lo niega en su condición de persona» (Kouyoumdjian y Poblet Machado, 2010: 5).

Es a partir de la figura de un nosotros que se percibe amenazado cuando se activan los dispositivos de control social que legitiman el ejercicio de la violencia, constituyendo la reacción organizada ante la conflictividad social (Kouyoumdjian, 2011).

Las personas privadas de la libertad asumen, internalizan y encarnan la construcción que de ellas como delincuentes se hace desde el discurso dominante. De allí la pregunta de R. respecto de si era la primera vez que iba a la cárcel y su planteo de que la gente piensa que ellos son monstruos, asesinos; la de C., en relación a de qué me di cuenta cuando ingresé al penal, y la interpelación de M.E cuando me decía: *«no sé cómo nos verás vos»*.

Crespi (2011) toma el concepto de percepción de ser objeto de prejuicio recuperando los aportes de Cooper (1988) -quien refiere a éste como la actitud hostil y negativa hacia un grupo distinguible, percibida por el propio sujeto o grupo prejuiciado, que suele afectar profundamente su autoconciencia. La percepción de prejuicio social se ha identificado como un factor de riesgo importante debido al efecto negativo que provoca en la valoración e imagen personal, y fundamentalmente, en el proceso de construcción de la propia identidad (Aparicio, 1989; Morales y Yubero, 1996; Ross y Richards, 2003; en Crespi 2011).

El concepto de identidad encierra una conflictiva entre lo propio y lo común, entre la singularidad de uno mismo y la semejanza con los otros, entre lo uno y lo múltiple (Iñiguez 2011, en Crespi 2011) por lo cual se constituye como una construcción social e histórica, a partir de las relaciones con los demás en un interjuego de reconocimiento y diferenciación con otrxs.

Es decir, la identidad está dada por la conciencia que los sujetos tienen de pertenecer a un grupo o categoría social y por la apreciación de dicha pertenencia, sea esta positiva

o negativa. Grassi (1996) sostiene que las identidades se construyen en una relación constante entre autobiografía y procesos socio-históricos, allí se entrecruzan la propia historia de vida, la historia del contexto o comunidad de pertenencia, la historia familiar, las condiciones materiales de existencia, así como las representaciones sociales que los demás construyen sobre cada sujeto y sobre su grupo de pertenencia.

Goffman (1970) afirma que el estigma se comprende como un rasgo de connotaciones sociales negativas que han ido elaborando los sujetos sociales.

A partir de lo desarrollado anteriormente sobre la construcción que se hace del *delincuente* desde el discurso hegemónico, vemos cómo la sociedad atribuye a determinados sujetos o grupos, aspectos y conductas consideradas negativas y se produce una separación y diferenciación. Así, para Crespi (2011) una vez que se consolida esta identificación del delincuente en el imaginario social, el paso siguiente consiste en la segregación y castigo.

Se construye al otro a partir de la diferencia y esa diferencia es significada como negativa. El otro es definido a partir del atraso y de la falta.

Esa diferenciación entre *nosotrxs* y *otrxs* entendemos que es la misma que se reproduce al interior de la cárcel entre las propias personas privadas de la libertad, quienes internalizan y encarnan prejuicios, estereotipos y estigmas.

En ese sentido, en el análisis de las entrevistas y observaciones participantes, reconocemos ideas previas, prejuicios, y estigmatizaciones en relación a:

LA CÁRCEL Y LAS (OTRAS) PERSONAS PRIVADAS DE LA LIBERTAD:

Al consultarles respecto de si sabían -antes de ingresar a la UP- que se podían hacer estudios universitarios en la cárcel, algunos estudiantes dan cuenta de un desconocimiento asociado a prenociones y representaciones en relación a la cárcel y a las características de su población.

> *«No, no, es más, yo era de la idea de "los presos, que trabajen por su comida", "hay que matarlos a todos" … Hasta que me tocó estar de este lado(...) La gente piensa así, yo pensaba así…»* (R.).

> *«No, ni idea… yo pensé que los que estaban presos cortaban el pasto al lado de la vía ¿viste? Eso imaginaba, como lo imagina la sociedad. No me imaginaba que acá iba a ver tantas cosas recreativas para el interno, como para que se*

inserte de nuevo en la sociedad, no tenía ni idea (...) No sabía cómo iba a ser, porque era mi primera vez acá, ni idea con lo que me iba a encontrar» (M.S.).

«No, no sabía, antes de entrar acá yo pensé que, no sé, que era visto como el marginal, o que le pagaban a los presos, que eran todos unos vagos, yo los odiaba y yo decía "¿cómo puede ser que haya gente así?" Y bueno, eh… por cosas de la vida, uno nunca sabe cómo va a terminar, y cuando vine acá me di cuenta que era todo diferente. Pero no, no sabía que se podía estudiar» (N.).

LO QUE CREEN QUE LA SOCIEDAD PIENSA DE ELLXS EN CUANTO QUE PERSONAS PRIVADAS DE LA LIBERTAD:

En el segundo encuentro del taller de música del que participé, R. me preguntó si era la primera vez que iba a la cárcel, preocupado porque: «*la gente piensa que, no sé, que somos monstruos, que vamos a apuñalar y matar a alguien*»[19].

En otra oportunidad C. me comentó de una experiencia en el marco del cursado en la unidad penal de una de las materias troncales de UADER en la que participaban estudiantes del medio libre -según él, alrededor de 30 y mayoría mujeres- en la que una compañera le comentó que antes de ir tenía miedo y él le respondió que la entendía «*lógico, van a la cárcel, esperan unos animales, unas bestias, los asesinos (...) Yo pensaba lo mismo, yo… estaba afuera y decía "hay que matarlos a todos". Pensaba lo mismo hasta que me tocó estar de este lado*».

N. rindió las materias troncales -las que se cursan al interior de la UP1-, y al momento de tener que rendir otra extra-muros, a la par que otrxs estudiantes universitarixs del medio libre, sintió mucho miedo:

«cuando empezás a rendir las materias que no son troncales -digamos- te llevan afuera, a la Escuela Normal [sede de la FHyCS], creo, y bueno, como no me pidieron el traslado me pasaron la mesa para septiembre, resulta que llega septiembre y es como que yo dije… o sea había estudiado pero al no estar segura me puse muy nerviosa, y yo decía "tengo que salir y no sé con qué me voy a encontrar" (...) y yo dije "me van a ver y no quiero que me vean", y ya me puse nerviosa y no fui (...) No sé si quiero ir porque

[19] Registro de campo 27/09/2022

me da miedo (...) Es que te llevan esposada… Por ejemplo, a mi cada vez que me trasladan a algún lugar me lleva la oficial, la otra oficial, y otra más y la chofer… y eso te pone incómodo en que la gente te mire, es como si sos un extraterrestre».

Como decíamos antes, lxs entrevistadxs consideran que la sociedad los ve como «*lo peor, asesinos, ogros, extraterrestres*».

Algunxs admiten que pensaban parecido antes de estar en la misma condición y a su vez se refieren a otrxs presos, como esxs otrxs diferentes a ellxs. Asumiendo, por un lado -como plantea Crespi (2011)- el estereotipo del grupo y desarrollando una imagen negativa de sí mismos, y por otro lado, diferenciándose de otrxs, de quienes construyen también una imagen negativa.

NOSOTROS-OTROS

Cuando R. me explica: «*como te puedo decir, yo no tengo… eh, no tengo una historia para decirte, "vivía drogado"…* [a modo de ejemplo] *jamás me drogué, jamás, ni un porro toque, tomar sí… pero* ***no tengo una historia,*** *aparte yo era policía veinte años, eh…Te explico a qué voy, entonces yo no puedo decirte "yo acá, me recuperé estando acá" por ejemplo "yo vivía drogado y vine acá y no toqué más la droga",* ***yo no tengo una historia así o de golpeador, violador, nada que ver****…*»[20], dando cuenta de ciertas ideas acerca de otrxs presos y de la cárcel como institución para la reinserción de esos *otrxs,* me pregunto: Esa diferenciación entre nosotrxs/otrxs sobre la que vuelven lxs entrevistadxs: ¿Es un mecanismo de defensa para sobrevivir en el encierro? ¿Es un modo de despegarse de sentidos extendidos sobre un estereotipo de presxs, relacionado con lo desarrollado anteriormente?

Me interesa tomar esta cuestión, porque es uno de los tópicos emergentes imprevistos del trabajo de campo, y considero da cuenta de significaciones de un *nosotrxs* diferenciado de un *otrxs,* asociadas a su vez a las significaciones respecto de los distintos aspectos indagados acerca de la educación.

Su aparición recurrente en los discursos de lxs entrevistadxs, me llevaron a darle un especial lugar en esta tesis, y a renovar algunas inquietudes y hacerme nuevas preguntas, tales como: ¿De qué o de quiénes se quieren diferenciar y por qué? ¿Quiénes pueden estudiar y ser estudiantes universitarixs y quiénes no? ¿Por qué?

[20] Más adelante en la entrevista, aclara que cuando dice *«no tengo una historia»*, se refiere a un *testimonio* de vida marginal.

A partir del rumbo que fue tomando la entrevista, al preguntarle explícitamente a R. por qué cursan el taller sólo los de un mismo pabellón, y por qué creía que no había otra gente, él me aseguraba que *la posibilidad está,* que es una decisión personal, pero que para salir (que los saquen a las actividades educativas) hay que *portarse bien y cumplir.*

> *«Vos podés estar en el **peor pabellón** y te anotás en musica, y vas y **cumplis y cumplis y cumplis**, y el que te saca o el celador, sabe que vos y cumplis y que vas a estudiar, no es que… o sea esta en vos (...) Todo influye, porque nosotros [refiriéndose a los que comparten pabellón siendo ex fuerzas de seguridad] no somos mejores, pero tuvimos una educación, tuvimos gente que nos mande, estar en una fuerza entendés, vos te aguantás un reto, que alguien te mande, o sea es tu trabajo eso… pero hay gente que no, gente que por ejemplo, todos los que vinieron a la presentación, el acto que tocamos, se dieron cuenta que no hicieron nada y no vinieron más, ¿viste? Esos desafíos no se toman (...).*
>
> *Es como que **nosotros somos responsables,** no somos mejores que los otros (...) yo voy todos los días [al trabajo] menos el viernes que tengo el curso, pero voy de lunes a jueves, y los otros locos van un dia o dos, un dia, el otro, chorean lo que pueden… entonces y la gente, los profes, los maestros, celadores, saben que con nosotros no van a tener problemas, nosotros cumplimos, que no van a tener que … ellos, por ejemplo, que ahora no están en ninguna materia, cursando… se paran en la reja con los bolsitos [señala unas carteras de UADER que les dan para estudiar], vienen y le abren y se vienen para acá, pero todo eso se ganó, el respeto… porque saben que no van a andar de pabellón en pabellón, llevando cosas, comprando cosas (...) Nosotros pedimos para ir a enfermería y vamos a enfermería y volvemos, ¿me entendes? **No somos mejores, porque algo hicimos y estamos acá, somos iguales que los otros, pero en nosotros confían y eso choca también (...) no somos mejores, pero yo vengo a estudiar y vengo a estudiar, no vengo a hacer boludeces,** que se yo. Así, quedamos únicamente nosotros, así en los laburos también…nosotros hacemos todos (...) somos cuarenta y cuatro y trabajamos veinticinco vagos. Y en los otros pabellones trabajan tres. Esa es otra, fijate el nivel de responsabilidad»* (R.).

Algo parecido deslizaba M.S. al preguntarle por la relación con sus compañeros del taller de música: «*los que vienen a estudiar no vienen a hacer su historia digamos, acá, o a hacer sus negocios, generalmente los que vienen, vienen a estudiar, entonces bien la relació*» (M.S.).

En este cruce discursivo entre el auto-posicionamiento/identificación con características y comportamientos *correctos o buenos* y la comparación/diferenciación con otros *incorrectos o malos,* aparecen entonces esxs otrxs a lxs que -como mencionaba anteriormente- no pude acceder durante el trabajo de campo sino a través de la palabra de lxs entrevistadxs, a quienes ellxs -en relación a la educación-, refieren como *los que molestan, los que atrasan, los que no quieren estudiar,* los que van a clases *simplemente para salir del pabellón.*

Para Balbuena (2009) la valoración negativa hacia determinadas personas o grupo de personas en base a un estereotipo, constituye un prejuicio que traducido en prácticas o encarnado en el accionar de una persona respecto a ese grupo, se produce discriminación. Implica un proceso de diferenciación, distinción y separación de un sujeto o grupo, situándose en una posición de inferioridad, convirtiendo en naturales los prejuicios ideológicos.

Los prejuicios y estereotipos son la base de la discriminación. Ésta, a su vez:

> «se entronca con un modelo de concepción de la salud y del cuerpo humano basado en esta lógica de "normalización" de la identidad; una lógica de conformación de ciudadanos idénticos, "productivos y civilizados" que tuvo fuerte presencia en el modelo del "higienismo social" de herencia francesa. La "normalización" también se aplica a los modos de comprender las identidades sexuales, a los papeles normativamente establecidos para hombres y mujeres, a la falta de productividad de los adultos mayores, a la estereotipificación de la "delincuencia" y su asociación con ciertos sectores sociales, nacionales o culturales» (Villalpando, Waldo y otros, 2005; en Balbuena, 2009).

Específicamente, en relación a todo lo que sucede en los espacios educativos, lxs estudiantes sostienen:

> *«Bueno, con los que vienen acá, hay mucha gente que viene para salir del pabellón, sí hay muchos que empiezan… A veces me da risa porque yo los escuchaba*

que hablaban por teléfono (tenemos un teléfono público donde te llaman si quieren comunicarse con vos) y yo escuchaba que decían 'voy a la facu'. Pero ellos creían que era el hecho de venir acá y sentarse, escuchar y se van» (C.).

«Lo que no me gusta, no sé, ***los que atrasan*** *pero… Pero atrasan porque no se ponen ellos, no le dan bola o se anotan para hacer algo, para que figure, para que descuente y todo eso, y eso se ve reflejado a la hora de tocar.»* (R.).

Uno de los profesores, al explicar que una presentación no salió tan bien como esperaban, me decía: «S*e sumaron muchos chicos nuevos que estaban más atrasados, eso retrasa a quienes están más avanzados en términos de avances en la música*». Explicando que eso a la vez genera problemas entre ellos mismos, y que muchos de los nuevos no están muy interesados en tocar sino en ir a pasar el rato.

De ello volvimos a hablar con el mismo profesor cuando íbamos saliendo del SUM. Yo le daba mi parecer de que era entendible que quisieran salir un rato del pabellón, a lo que me decía que sí pero que eso generaba conflictos. En ese momento, justo nos encontramos a uno de estos jóvenes, en las calles internas de la UP, y se generó el siguiente intercambio:

- Muchacho: *«Hola profe»*
- Profesor: *«Justo hablando de los que no van…»*
- Muchacho: *«Me tiene que* ***pedir*** *profe, me cambiaron de pabellón»*

En ese momento le pregunto si ellos (profesores) cuando falta algún estudiante *lo piden* (reclamar-preguntar a los celadores), a lo cual responde que sí, pero que no depende mucho de ellos[21].

En el sentido de lo que vengo desplegando y de las preguntas anteriores, me pregunto y propongo reflexionar: Ese nosotrxs/otrxs: ¿es algo que impone el sistema penitenciario con su lógica y sus prácticas y que se extiende al ámbito educativo universitario que se supone tiene otras lógicas y prácticas? ¿Hay un tipo de presxs encarnado en ese *«nosotrxs»* que por ser o actuar de determinada manera logra acceder y sostenerse en la EUCE, y ser considerado estudiante; y otrxs que no, por no cumplir ciertas características o no reunir ciertos requerimientos?

[21] Registro de campo 05/10/2022

«Pero cuando vienen las obligaciones para un trabajo práctico, chau.. abandonan. Ven una obligación "no, no es para mí", ni hablar cuando es un exámen, pero bueno, ellos ya se sentían fantásticos de decir "voy a la facu" (...) Éramos más, muchos más. Y lo que pasa es que cuando está la obligación de que… Porque la música es lindo ¿no? Vos te divertís, cantás, todo… pero tenés la obligación de practicar y ya ***cuando hay una obligación, se le hace más fácil acostarse a dormir que practicar,*** *que te salga y coordinar después acá»* (C.).

Además de las alusiones respecto de que quienes no participan o no continúan participando del Taller es por falta de *voluntad*, *compromiso* o por *mal comportamiento,* en el que se advierte un sesgo meritocrático y un sentido de la educación atado a la lógica que la concibe como un premio o beneficio, algunxs entrevistadxs interpretan en esos otrxs limitaciones relacionadas con falta de confianza o de autoestima, contextos familiares y sociales de procedencia y trayectorias educativas previas desfavorables, así como con la falta de conocimiento, como posibles causas de la interrupción de los estudios.

«Algunas porque directamente no les gusta, otras porque no les interesa o porque vienen de un entorno familiar o no sé cómo decirle, en donde no es importante, o como no conocen no saben lo que es, o dicen "no, es muy difícil" o cosas asi (...) supongo que no lo hacen tampoco porque es algo que no conocen (...) He visto chicas que, por ejemplo, mujeres de más de cuarenta años que no saben ni leer ni escribir y uno las motiva, o las chicas que vamos a cursos las motivamos para que empiecen y por ejemplo de principio de año a ahora ya saben por ejemplo escribir su nombre, leer o por lo menos interpretar. Pero supongo que no lo hacen tampoco porque es algo que no conocen» (N.).

«Porque debe estar cómodo en su lugar, debe sentirse cómodo. O quizás, siente que no es capaz (...) Yo creo que por comodidad, cuando les pones obligaciones…y quizás también no se dan cuenta, por eso yo te hablo de las posibilidades, porque quizás no se dan cuenta que pueden dar más, pero eso tiene que ver también con sus recorridos, con su vida, con la realidad (...) ellos mismos se limitan y como creen que hasta ahí aprenden "no, esto no es para mí" y lamentablemente hay gente que también a veces les dice "no, esto no es para vos", esas son las relaciones tóxicas ¿no? (...) y a algunos eso los limita y dicen "si la verdad que no voy a llegar, es más fácil dormir"» (C.).

Refiriéndose incluso a sus propios compañeros de pabellón en un sentido similar, C. dice:

> *«es gente instruida ¿no? gente que ha tenido su posibilidad, y por ahí creen que hasta ahí le dio la cabeza y se encuentran limitados en eso».*

M.S., por su parte, explica:

> *«por ahí piensan, no sé, que no les va a dar para estudiar, que no les da el tiempo, o como yo te dije, que por ahí se hace complicado dentro del pabellón estudiar y que por ahí eso te tira para atrás, ¿entendés? Y tenés mil problemas adentro también. Primero porque no les interesa, otra porque puede costar, hay que tener en cuenta que es una Facultad (...) porque se complejiza y no está mal que sea así, está perfecto porque debe ser así, yo creo que tiene que ser así. Y bueno mucha gente no participa por eso, porque no les interesa, no les interesa las carreras que hay tampoco».*

El profesor Juanjo, refiriéndose específicamente al espacio del Taller de música, sostiene que la falta de instrumentos es otro determinante a la hora de participar:

> *«cuando hacés música si no tenés instrumentos es muy difícil que te puedas enganchar a sostener el espacio, podés ir si, una semana, pero bueno, no, al requerir tanta práctica, es como que si no hacés nada, volvés a la semana y sentís que estás en la primera clase», dando cuenta de una cuestión material relevante. También refiere a la falta de interés: «la unidad penal tiene muchos internos, yo creo que si alguno no participa es porque quizás no le interesa tanto, o quizás tampoco le interesa vincularse con la música desde otro lugar que no sea el que ya conocen».*

A partir de lo expresado por lxs entrevistados -si bien nos parece importante reconocer y tomar recaudos respecto del atravesamiento de prejuicios y estigmatizaciones, tanto de los otrxs presxs como de un modo sesgado de entender la educación- como así también por el responsable pedagógico del Programa, reconocemos, siguiendo a Correa (2019), que los motivos por lo cuales gran parte de la población privada de la libertad no accede y/o no sostiene los estudios universitarios o no participa de las diferentes propuestas educativas son variados.

En principio -y aún no siendo el caso de quienes entrevisté, pero sí de a quienes estos hicieron alusión- la educación universitaria no ha formado parte del horizonte de posibilidades a lo largo de sus vidas y mucho menos dentro de la cárcel. Otros motivos tienen que ver con situaciones problemáticas que enfrentan día a día que no les permite plantearse esa posibilidad, y con la falta de autoestima en relación a la capacidad de aprender.

También existen obstáculos simbólicos que tienen que ver con la concepción de educación y de sujetos de la educación por parte de diferentes agentes que tienen relevancia en lo que respecta a garantizar el acceso concreto: agentes institucionales tanto de parte de la universidad como del sistema penitenciario que no conciben a la educación como un derecho humano y a las personas privadas de la libertad como portadoras de ese derecho. Nuevamente, la disputa de sentidos o de luchas simbólicas respecto a qué se entiende por educación, o qué lógica va a primar en los espacios educativos.

En este sentido, el atravesamiento de la institución cárcel y la lógica securitaria impactan -como sostiene R- en el acceso a la educación: «*Si te portás bien, salís*». Da cuenta de que existen sanciones disciplinarias y recompensas al buen comportamiento/conducta. Los celadores o coordinadores encargados de buscar y sacar a los estudiantes del pabellón al SUM cumplen un rol importante en ese sentido (pueden suceder demoras o que directamente no los busquen).

Otros obstáculos tienen que ver con condiciones materiales estructurales, tales como la falta de espacios, de recursos materiales y sobrepoblación carcelaria. La superposición de diferentes actividades tales como el recreo y actividades educativas resulta un obstáculo, así como la superposición entre diferentes actividades educativas.

Por último, me parece importante recuperar la palabra de N. quien al final de la entrevista planteaba otro motivo que considero significativo respecto de posibles causas de abandono, o discontinuidad, ya que creo que interpela más a quienes desde la universidad pueden/podemos pensar estrategias para abordarlo, y que considero tiene que ver con lo desarrollado en el apartado de las relaciones, en torno a sostener y defender lo afectivo del acto pedagógico y formar comunidad de pertenencia:

> *«Me parece que no hay la suficiente contención o iniciativa porque, por ejemplo a principio de año en todos los cursos, carreras, lo que sea, empezamos no sé… treinta o cuarenta (...) Empezamos muchos alumnos y a fin de año somos tres, así como te digo tres, de cuarenta los que éramos. Entonces yo digo si hubiera*

un poco más de motivación, de iniciativa o de otra forma, de encontrarle la vuelta … de esos cuarenta, no quedaríamos tres».

«SER MÁS UADER Y MENOS ECE»

¿Qué implicancias tiene la inclusión de *«contexto de encierro»*, cuando se hace referencia o se nombra a la educación destinada a las personas que se encuentran privadas de la libertad?

Esta pregunta surge a partir de una interpelación que realiza M.E hacia *nosotrxs* (como representantes de la universidad). *«Yo se las tiro»*, me dijo.

En la entrevista con M.E, reiteradamente planteaba el deseo de evitar nombrar la *cárcel*, el *contexto de encierro*, y de no hablar de *presos* al referir a la facultad. En esta línea, recordó una situación donde realizó un planteo a uno de lxs tutores al ver la carátula de un trabajo práctico:

> *«UADER… **Educación en contextos de encierro**, chiquitito, viste, pero te lo ponen. Yo le digo a uno de los tutores "ya sé que estoy encerrado, no hace falta que me lo digas" (...) "UADER, dejá UADER nomás, **yo soy alumno de UADER. Que esté acá es una comisión para mí, dejame verlo así"*** [cuenta que le dijo al tutor, a lo que éste le respondió] *"Sabés que tenés razón, nunca me lo plantearon"».*

M.E dice que no es una cuestión personal de él sino que *«hay compañeros que al* tener eso, *ya **se empiezan a marginar solos***».

Decidido ubicarlo en este capítulo porque considero que hay algo de esa búsqueda de diferenciación del contexto carcelario, algo de no querer ser estudiantes *en contextos de encierro*, sino ser sólo estudiantes; de -como dice M.E- *ser más UADER y menos ECE*, en tanto la universidad como actor institucional podría propiciar otras significaciones y prácticas, diferenciadas de cierta idea de presxs (de esos otrxs) y de cárcel como lugar para esxs presxs.

Esto me hace pensar y preguntarme qué implica hablar de educación en contextos de encierro remarcando el contexto, ya que justamente esta modalidad de la educación apunta a garantizar un derecho en igualdad de condiciones independientemente de aquel, pero pareciera que para algunxs ese modo de nombrarla estaría significando una ubicación estigmatizante de ellxs, en una posición de carencia o subordinación, respecto a una identificación o autopercepción como estudiantes universitarixs.

Para tratar de desandar esto, considero importante retomar lo que plantea Finucci en su tesis doctoral (2013), de que si la educación es un derecho que el Estado debe garantizar a todos los habitantes, no habría necesidad ni razón de crear una modalidad específica; sin embargo sin una ley que la garantice, o sin la visibilidad que se ha construido al respecto, la educación no estaría tan presente en las cárceles.

M.E también compartía lo siguiente:

> *«hay un Congreso de Accidentología vial, por ejemplo, el primero y dos de diciembre, y se armó un debate el otro día y uno de los muchachos dijo: "Bueno, pero a nosotros nos podrían llevar, como* ***nosotros somos su proyecto en contextos de encierro****" Y la profesora dice "no,* ***ustedes no son un proyecto****, no son el circo de nosotros" Pero hay gente que se siente así, entonces, por ahí, eso también estaría bueno empezar a limar, ¿eh?… Ya sabemos que estamos acá ¿no? Pero por ahí* ***ser más UADER y menos ECE****».*

En línea con lo que comparte y de algún modo reclama M.E, Finucci (2013) tomando el concepto[22] de Redondo (2006) también sostiene que hablar de *«contexto de encierro»* colabora en crear imaginaria y simbólicamente espacios educativos pasibles de ser *guetizados*. Constituyéndose en espacios educativos que, tanto física como simbólicamente, terminan estando apartados y desconectados de una política educativa global y donde el estudiante que los habita es pensado, en primer lugar, como un sujeto *carente*, concebido como producto de un contexto de pauperización, con serias ausencias culturales, de vocabulario, de capacidad de vínculos y de potencialidades de aprendizaje. Esto significa que se construye un «otros» que, en razón de la escasez de bienes materiales, carecería de potencialidades, capacidades y valores correctos.

Pensar a la escuela, la educación universitaria y al estudiante en términos de pobreza y carencia -dirá Finucci- tiene su correlato pedagógico: si se espera poco, se les ofrece poco. De tal modo, la educación pensada en términos de posibilidad, alternativa y construcción, pierde espacio en pos de una educación compensatoria que describe propuestas educativas adaptadas a las capacidades de esa caracterización de estudiantes y a esas (bajas) expectativas.

[22] Ghetto educativo

Al hablar de *«contexto de encierro»* se pone el énfasis en los elementos aportados por el penitenciarismo[23] y se estaría insinuando que el campo, el modo y el tenor del contexto carcelario definirían la especificidad de esta modalidad educativa, cuyo acontecer educativo sería sumamente previsible y estable.

Pensar desde la idea de *contexto* puede impedirnos acceder al conocimiento de las multiplicidades que abrigan estas experiencias educativas; ya que la idea de contexto es rígida y delimita, constriñe. Según Bixio (2013), constituye una construcción simbólica en la cual puede reconocerse un conjunto de condiciones comunes que se repiten, en un marco de previsibilidad, donde se distinguen roles, posiciones, horarios, acciones que se consideran definidos, rígidos y desestructurables.

«*Ser más UADER y menos ECE*» implicaría, por un lado, reivindicar el sentido político de la universidad en la cárcel; es decir: disputar sentido en relación a las lógicas de educación en tensión, defendiendo el derecho a la educación desde una perspectiva humana que considere a la persona en su integridad y no en función de su condición de preso/a y, por otro, implicaría también seguir trabajando en relación a la deconstrucción de estigmas y prejuicios en torno a la cárcel y a las personas que la habitan. Porque, en todo caso, nombrar el contexto podría parecer algo objetivo pero el mayor problema radica en la carga negativa y/o peyorativa que supone para quienes lo sufren.

En el sentido descrito, la importancia de los espacios educativos reside en que brinda a la persona privada de la libertad una posibilidad de redefinirse a sí misma y produce una resignificación en el modo de transitar la condena, no como *preso* sino como un *estudiante universitario.* Es decir, participar de alguna propuesta universitaria, sea en alguna carrera de grado o extensión, les permite definirse y reconocerse como estudiantes. A la vez, en estos espacios se produce la construcción de un *nosotrxs*, en tanto el estudio actúa como un un factor de integración, dando lugar a la posibilidad de re-identificarse como estudiantes universitarios (Finucci, 2013).

Si bien, en acuerdo con lxs autores, destaca como logro de la universidad el hecho de pensar a los sujetos como «estudiantes» y no como «internos que estudian» o «presos que estudian», M.E estaría reclamando que hay quienes deberían continuar pensando qué sucede con esto en la práctica.

[23] Perspectiva de educación supeditada a la lógica de resocialización, con criterios de selección de «beneficiarios», suspensión de las actividades educativas en base al comportamiento/conducta, entre otras.

En la discusión que plantea Finucci con la modalidad de educación que considera se adapta a un tipo de sujetos definidos como carentes a partir de una centralidad en el contexto, retoma a Scarfó quien defiende que no hay que limitar la enseñanza a la alfabetización o a las operaciones matemáticas básicas, reconociendo que es importante incorporar el arte, el pensamiento abstracto, los derechos humanos, y todos aquellos contenidos que conforman una propuesta pedagógica de calidad.

Por ello Finucci sugiere nombrar la educación en contexto de encierro como *«educación y sujetos en situación de privación de libertad ambulatoria»*. Reemplazando «en» por «y» ya que plantea como necesario suprimir cualquier referencia a una ubicación contextual que habilite la posibilidad de *ghetizar* física como simbólicamente. Por otro lado, al hacer hincapié en la *privación de libertad ambulatoria,* se estaría subrayando que la pena de prisión anula esa libertad y no la del estudio (Finucci, 2013).

No obstante, al igual que en otras situaciones (por ejemplo, normativas que obligan a garantizar el cupo femenino en ámbitos laborales o políticos), si no se visibiliza esta situación o no se obliga por ley a generar el espacio, probablemente la educación formal no estaría tan presente en las unidades penales como lo está hoy.

Entonces, frente a la necesidad de nombrar para dar visibilidad, es importante reflexionar acerca del modo en que se suele hacer, así como insistir en que:

> «Resulta vital la existencia y expansión de los espacios educativos al interior de la cárcel. Pero no por eso debemos dejar de problematizar acerca del sentido y propósitos que debería tener la educación en la cárcel. El ejercicio de las prácticas educativas desde concepciones erróneas, pueden conllevar el peligro de retroalimentar el estigma sobre las personas que han sido privadas de su libertad» (Kouyoumdjian y Poblet Machado, 2010:5).

ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DEL ENCIERRO

Los procesos de estigmatización y discriminación antes, durante y después del encierro, limitan y obstruyen las posibilidades reales de las personas de acceder a los recursos materiales y simbólicos necesarios para su desarrollo personal y social.

Paradójicamente, la cárcel, lo que allí sucede en la relación con otras instituciones y actores sociales, como la universidad, también constituye una posibilidad/oportunidad para ciertos sectores sociales, en la medida en que muchas personas acceden allí -en gran

medida por primera vez- a ciertos derechos, siendo uno de estos el derecho a la educación, incluida la universitaria.

Si bien las personas entrevistadas para este trabajo demuestran que no suponían que podían estar alguna vez en su vida encerradas en una cárcel, por sus condiciones más favorables de vida (trayectorias de trabajo formal sostenidas y niveles educativos concluidos), también al momento de explicar por qué hay otras personas privadas de la libertad que no estudian o, en otros momentos, donde expresan esa diferenciación *nosotrxs/otrxs*, hablan de *otrxs* con otras historias y trayectorias de vida marcadas por la marginación y exclusión, para quienes la cárcel podría significar -al decir de Kalinsky (2016)- una etapa por la que se sabe que se puede pasar y se acepta como tal.

> *«Hay una cosa que no se piensa, que no pensamos cuando estamos afuera ¿no? El hecho de las oportunidades, a ver, como te puedo explicar, hay gente acá que no tuvo las oportunidades que tenés vos, que tuve yo, que tuvimos muchos. Ir a una escuela…no tuvo la oportunidad de una vida diferente…»* (C.).

> *«Acá tenes oportunidades, eso está bueno. (...) Llegás y te das cuenta que tenés herramientas para pasar el tiempo o mejorar, o para estudiar, para hacer una carrera…»* (R.).

Para Kalinsky (2016) la cárcel ha cambiado su papel -sin abandonar su fin original- y su dinámica interna actual es compleja, en el marco de la dinámica de una sociedad pauperizada, con amplias zonas de exclusión, vacíos y fragmentaciones sociales, por lo que sugiere que no se debe plantear en términos de «amigo/enemigo» o «nosotros/ellos», sin arriesgar un reduccionismo que aporta poco a su conocimiento.

La cárcel no es una institución separada del resto de la sociedad, más bien en ella se concentra y potencian factores violentos que están desigualmente distribuidos en toda y la misma comunidad:

> «Puede variar la intensidad o la correlación entre distintos factores pero el resultado es similar: zonas sociales vaciadas de significados compartidos, casi sin acuerdos de convivencia, carentes de autoridades consentidas por la mayoría que desembocan en altos niveles de conflicto que suelen resolverse mediante el uso de la fuerza -física, económica, institucional, simbólica o psicológica» (Kalinsky, 2016: 4).

La autora describe nuevas funciones que cumple la cárcel, de tal forma la institución que solo cumplía una función rehabilitadora-punitiva estaría ahora siendo rearmada por las personas en la zona más gris que pueda tener una sociedad democrática, aunque ese balance considerado positivo, una vez recuperada la libertad, se derrumbe.

En las conclusiones de su investigación sostiene que las personas privadas de la libertad: «debido a sus difíciles condiciones de vida y pobreza de sus relaciones sociales previas (...) advierten que en la cárcel tienen un acceso más fácil a los servicios de salud y educación. Suelen insistir en hacer reconocimientos médicos y odontológicos que saben que ya no tendrán una vez libres y que antes, ciertamente, no tuvieron. Aprovechan el "tiempo muerto" de la ejecución de su pena para iniciar, y en el mejor de los casos concluir, el ciclo primario o secundario de educación con la intención de estar un poco mejor preparados para optar por eventuales puestos laborales. Tienen tiempo para pensar en ellas en cuanto a sus deseos y expectativas no cumplidas o siquiera primero para identificarlas ya que en la vida previa a la cárcel no tuvieron la oportunidad para dedicarse a pensar en ellos mismos y, sobre todo, por ellos mismos» (Kalinsky y Cañete 2010, en Kalinsky 2016).

> *«Uno de los chicos que vienen de afuera* [estudiante del medio libre] *dice "a mí no me gustaría estar en los zapatos de ustedes" Y le digo yo "no, pará, pará (...) acá tenemos primaria, secundaria, mucha gente va a la primaria, secundaria." O sea, la gente que no hizo la primaria, vos imaginate tenía que trabajar, ¿me entendés? La secundaria ponele, porque vos, bueno, dejás por distintas cosas pero, yo… a mí me toca mucho, me llega, porque* ***está justo la escuela frente a nuestro pabellón, gente grande de sesenta años yendo a la primaria (...) y vos fijate que si esa gente estaría afuera no lo haría, seguiría trabajando, o haciendo cagada o no, o su vida normal, pero acá tenés oportunidades…*** *Entonces yo le digo "acá tenés primaria, secundaria, tenés facultad, tenés profesorados", que capaz afuera se te re complica o no se te cruza por la cabeza hacerlo…o no tenés tiempo, o no tenés plata, entonces vos acá tenés oportunidades, no es que venís a estar tirado, que te tiran en una celda como la gente cree, que es como yo pensaba también (...) Está bien, yo puedo dormir todo el día si quiero, esa es otra, drogarme o estar al pedo todo el día. Pero acá vos tenés muchas posibilidades, muchas cosas, mucho para aprender hay acá y sacar lo bueno y salir mejor»* (R.).

Asumir esta perspectiva de la cárcel centrada en esxs otrxs que refieren lxs entrevistadxs como aquellxs que acceden por primera vez allí a derechos básicos, y que son quienes mayoritariamente podrían habitarla en los términos que plantea Kalinsky (2016), convoca a pensar qué rol puede tener la universidad pública y el Trabajo Social en esto, reconociendo que: «La violencia carcelaria es una continuación de la violencia comunitaria; las personas condenadas provienen, por lo general, de barrios criminalizados y vuelven a esos mismos lugares» (Kalinsky, 2016: 9).

En relación a la estigmatización, Kalinsky sostiene que es pre-carcelaria y acompaña a las personas incluso desde su propia niñez y podrá continuar en las generaciones venideras.

Es una realidad que enfrenta la mayoría de las personas al momento de salir de la cárcel, tal como lo expresaba Joaquín[24] «*Adentro es una cosa, pero afuera es diferente*». Lo cual considero tiene que ver con esa paradoja de la cárcel de intentar resocializar en el aislamiento y separación de las personas privadas de la libertad del resto de la sociedad.

La discriminación social asociada al hecho de tener antecedentes delictivos, restringe las posibilidades de inserción en el contexto laboral, y también social y relacional, limitando la posibilidad de sostener metas y proyectos a futuro. Ya que como se describe en los apartados anteriores, lo que se niega a las personas privadas de la libertad es el reconocimiento como sujetos valorados socialmente.

A M.S. lo entrevisté una semana antes de su salida en libertad. Al momento de la entrevista expresó miedos y ansiedad respecto de su inminente vuelta a circular fuera del penal. Mencionó que en la etapa final le daban salidas cada 15 días para que se vaya adaptando, pero que cuando salía y estaba en su casa, se quería volver (al penal). Comentó que tampoco hay contención psicológica «*que te prepare para ese momento, ni bola te dan*», que él llamó un par de veces a la psicóloga, pero que le dijo que no podía y cuando ella llamó a él ya se le habían ido las ganas de hablar, o ya había pasado; que «*los ven un ratito*».

Respecto al motivo del miedo y la ansiedad, me decía: «*es como empezar de cero. Yo hice todo lo que proyecté de chico, estudié, trabajé, tuve mi familia, me mandé una cagada, vine acá, perdí todo. Y ahora es como empezar de cero, más a mi edad*» (M.S.).

[24] Participante del Taller de Comunicación y Teatro en la UP 1, impulsado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, en el cual participo desde 2023.

En este sentido Crespi concluye:

> «En la medida que se mantengan las acciones de rotulación social en torno a quienes han cometido un delito, se contribuirá a la producción y reproducción del fenómeno delictivo, afectando las posibilidades de una adecuada reinserción social. Resulta así necesario revisar los procedimientos de los organismos de control social hacia el liberado, en tanto mecanismos generadores de prejuicio y estigmatización social. De modo similar, se hace indispensable la sensibilización de la población acerca de la realidad de la problemática de reinserción social, y de la problemática delictiva en general, entendida como un problema de todos» (Crespi, 2011: 5).

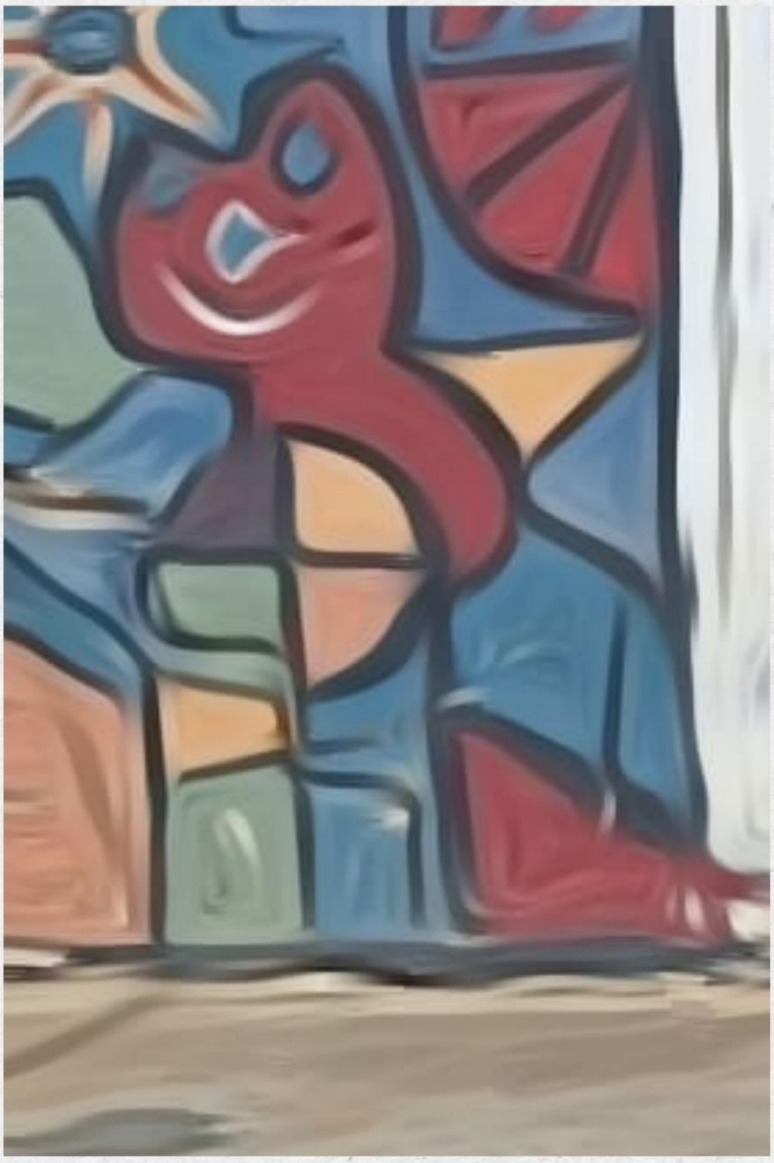
Para algunos autores, la resocialización no puede −ni teórica ni prácticamente− destruir la brecha existente entre una real sociedad excluyente y la pretendida sociedad incluyente que delinea la legislación penal. Quienes sostienen esta postura advierten que la anhelada resocialización no es más que un proceso que criminaliza la pobreza bajo discursos que se presentan como inclusivos (Bujan y Ferrando, 1998).

Entonces cabe preguntarse, ¿cuáles son las posibilidades reales y concretas de *(re)inserción* a la sociedad? ¿cómo se garantiza desde el Estado, el derecho al trabajo, a la educación, a un techo, a la salud, post-encierro?

Considero que son cuestiones a ser trabajadas durante el tiempo que transcurre la condena -y quizás la universidad podría tomar estas preguntas como suyas- con el fin de colaborar a eliminar las barreras simbólicas y materiales que impiden la garantía y el ejercicio de los derechos humanos una vez liberadxs.

Como primer paso, coincido con Correa (2019) cuando afirma que durante la privación de libertad es fundamental utilizar todos los medios que permitan la realización y finalización de estudios para garantizar el derecho y no sumar limitaciones adicionales al momento del egreso. La (re)inserción laboral es un problema que enfrentan lxs liberadxs y la educación con su respectiva certificación y acreditación contribuye a paliar un poco esta dificultad.

No obstante, no corresponde asignar a la educación la responsabilidad de evitar que las personas vuelvan a delinquir o se resocialicen. Ello dependerá en todo caso, de otras formas de inclusión, entre ellas el acceso a derechos fundamentales, principalmente al empleo.



Capítulo VII

Conclusiones

La pregunta que guió la presente investigación fue: ¿Qué significados/sentidos adquiere la educación universitaria para lxs estudiantes que participan del Programa La Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales en contextos de encierro, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, en la Unidad Penal N°1 «Dr. Juan José O'Connor» de la ciudad de Paraná, Entre Ríos?

Para responder esa pregunta me acerqué por primera vez a una cárcel con todos los desafíos y complejidades propias de ingresar a este tipo de instituciones. En principio lo hice en el marco del trabajo de campo para esta tesis, a partir del cual luego se fueron abriendo puertas, intereses y preguntas, que hacen que hoy continúe asistiendo a la UP 1 cada miércoles, en el marco de un taller de comunicación y teatro, impulsado también desde otro Programa universitario, en este caso el Programa «La UNER en contexto de encierro», de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Los interrogantes, inquietudes y el marco teórico se fueron moviendo de estanterías a medida que avanzaba el trabajo de campo y conocía a las personas y sus discursos, los cuales constituyeron la palabra fundamental de esta tesis. Allí está la riqueza y aprendizaje del recorrido investigativo, encontrarse con lo imprevisto y desafiar las propias prenociones y hasta prejuicios.

Me preguntaba con quiénes me encontraría formando parte de propuestas universitarias, quiénes estarían estudiando estando presos, cómo, por qué, y qué les significaría hacerlo.

Así, fui identificando distintas cuestiones relativas a la población carcelaria, como que si bien la mayoría proviene de barrios pobres y son jóvenes con experiencias educativas interrumpidas o inexistentes, también hay personas privadas de la libertad de distintas edades, con formación secundaria, terciaria e incluso universitaria, como quienes participaron en el taller de extensión de música de la FHAyCS (UADER). Los hallazgos en ese sentido permiten disputar aquellos discursos que sostienen cierta idea extendida de *preso* y de *delincuente* reproducida por los medios de comunicación y por el sentido común. Si bien, los primeros son el foco de persecución del sistema penal, no son las únicas personas que cometen delitos y que están privadas de la libertad.

En la misma línea, observar que los participantes del taller pertenecían a un mismo pabellón (el destinado a las fuerzas de seguridad) y que otros no asisten o no permanecen, me hizo preguntarme y preguntar quiénes acceden a las propuestas y espacios educativos universitarios y quiénes no y porqué, llevándome a plantear posibles relaciones entre la

selectividad penal, la reproducción de la discriminación, y también acerca de lo que aparece en términos de cómo habría que ser o actuar para poder acceder a las propuestas educativas, según los entrevistadxs.

Considero importante poner atención -para problematizarlo y pensar intervenciones acordes- respecto de la construcción de la diferenciación *«nosotros/otros»,* en términos de discriminación que se reproduce al interior del contexto carcelario y que se traslada a las espacios educativos universitarios, ya que tiene consecuencias en la participación, en el acceso al derecho a la educación, y a la posibilidad de apropiación y pertenencia de determinados grupos en estos espacios. Si bien como vimos, no es monocausal la ausencia de participación, creo pertinente tomarlo en cuenta, para que la educación universitaria pueda fomar parte del horizonte de posibilidades en igualdad de condiciones para todxs quienes se encuentran privadxs de la libertad, pero sobre todo, para que no sea excluyente para quienes no han tenido acceso a otros derechos y recursos previamente.

Como hemos desarrollado, no sin contradicciones y sentidos encontrados, la cárcel y sus lógicas de institución total, absorbente y represiva, se hace presente incidiendo en el acceso al derecho a la educación a través de distintos tipos de filtros, premios y castigos, como así también a través de distintos condicionamientos que tienen que ver con la pretendida función resocializadora y tratamental de la educación, de lo que dan cuenta lxs estudiantes.

No obstante, en relación a los sentidos que adquiere la educación universitaria para quienes participan del Programa de UADER, fue posible confirmar el supuesto de que la educación universitaria en contextos de encierro resguarda la condición de seres humanos de las personas privadas de la libertad, a la vez que permite la construcción de autonomía y espacios de libertad, constituyendo una alternativa a la lógica penitenciaria.

Así, concluimos que quienes participan de propuestas educativas universitarias, si bien significan a este tipo de educación como *privilegio*, también asignan a ella sentidos relacionados a la posibilidad de reconfiguración del tiempo y del espacio y de sus propias subjetividades: la educación universitaria les permite ser y estar de otros modos, y también concretar expectativas, proyectar y proyectarse, produciéndose rupturas significativas y fisuras en la lógica carcelaria y punitiva y en las identidades que desde ésta se construyen, permitiendo otras referencias y posicionamientos identitarios.

Reafirmando lo planteado por Daroqui (1999) -respecto de lo que ella nombra como los tres principios fundamentales de la tecnología penitenciaria-, la universidad en la cárcel permite resignificar el tiempo, el espacio y rompe el aislamiento. La educación

irrumpe en el espacio carcelario y lxs entrevistadxs destacan esa diferencia entre el espacio educativo y el espacio carcelario. Se genera un espacio-tiempo donde se toma distancia con respecto al estar/ser preso.

El tiempo muerto e inactivo del encierro (*perdido, que no pasa más*) se transforma en un tiempo potente en el que se abren posibilidades aquí y ahora de producir un cambio subjetivo que les permite definirse y proyectarse de otra manera.

La misma experiencia carcelaria se resignifica, adquiere un sentido diferente, se perciben posibilidades/oportunidades (*estudiar, hacer algo que siempre se quiso hacer*).

La apropiación del SUM como *espacio universitario,* da lugar al establecimiento de otro tipo relaciones, se encuentran personas de «adentro» y «afuera», posibilitando a quienes se encuentran privadxs de la libertad, ser reconocidxs y reconocerse como estudiantes y «*sentirse personas*», en una institución que tiende a la deshumanización.

Por todo esto, es desafío de la universidad pública repensar su función en relación con estos contextos considerando especialmente la voz, deseos y necesidades de quienes los habitan, partiendo -en términos de Freire- de la situación concreta de los educandos, pero también de la de los que aún no son estudiantes (considerando lo desarrollado respecto a la población que queda fuera de las propuestas educativas).

Partir de allí, le exige a la universidad alejarse del ideal resocializador penitenciario y reivindicar su sentido político-educativo y su potencial transformador; ya que no es objetivo de la universidad reeducar o encauzar conductas, sino garantizar el derecho a la educación a todo sujeto que quiera estudiar, a través de prácticas y discursos autónomos que promuevan el acceso al conocimiento, al pensamiento crítico y a relaciones más horizontales, basadas en el reconocimiento y la confianza, donde circule la palabra, en contraposición a la violencia.

En ese sentido me parece importante -si bien no estaba entre los objetivos de esta tesis, recuperar aquí sintéticamente algunas cuestiones surgidas de las entrevistas, como aspectos a mejorar o modificar, en relación a contenidos, metodología y enfoque de las propuestas universitarias, porque considero pueden aportar en ese desafío:

- Revisar y mejorar la organización y distribución de tiempos, espacios, materiales y equipamiento entre las distintas actividades educativas para evitar superposición y demoras, para potenciar el uso y apropiación de ese espacio-otro universitario, por parte

de más personas, lo que redundará en una mejora de la calidad educativa y en una ampliación del acceso a ejercer el derecho a aprender. Sin dejar de insistir en la corresponsabilidad que les cabe a los actores del servicio penitenciario sobre esto.

- Adecuar la oferta académica y de contenidos, contemplando los distintos niveles de conocimiento, para que las propuestas sean más inclusivas para aquellxs que no participan y para que quienes ya lo vienen haciendo puedan avanzar acorde a su nivel y expectativas de aprendizaje, sin considerar que la incorporación de otros significa *«atrasarse»*.
- Repensar dónde se pone el énfasis en los proyectos denominados de *EUCE* para no reforzar prejuicios, ni profundizar desigualdades.
- Generar dispositivos de sostén, apoyo y motivación por parte de la universidad que permitan el sostenimiento y cuidado de lxs estudiantes en los espacios educativos, para evitar el desgranamiento o el abandono de las propuestas educativas.
- Proponer distintos tipos de actividades formativas, tales como charlas informativas (una sugerida fue sobre violencia de género) y proyectos de extensión (incluidos los propuestos por estudiantes), que puedan plantearse en las distintas unidades penales.

A partir de esto surgido en las entrevistas, junto a lo planteado por Finucci al inicio, coincidimos en que sería importante ampliar y fortalecer la función de la extensión universitaria en la cárcel (como vienen haciendo desde distintas universidades del país, la UNER y la UADER) en tanto posibilitaría comprender a una población más amplia y diversa que la convocada por la oferta académica de carreras de grado y pre-grado, además de la puesta en común de diversos saberes, el encuentro entre actores sociales y distintas instituciones y organizaciones, rompiendo el aislamiento en el que se encuentran las personas privadas de la libertad.

PALABRAS FINALES

En el último tiempo, la inseguridad es un tema recurrente en la agenda pública y mediática, lo que ha exacerbado el pedido social de políticas punitivas cada vez más duras contra quienes cometen aquellos delitos que son perseguidos por el sistema penal.

En este sentido, cabe preguntarnos ¿qué tipo de cárceles queremos como sociedad y para qué? ¿Es posible pensar otro tipo de cárceles donde no se reproduzcan las desigualdades ni exacerben las violencias, u otras medidas de reparación de daños más respetuosas

de los derechos humanos de todxs? ¿Qué puede aportar la educación y la universidad en ese sentido? ¿Cómo potenciar políticas y prácticas educativas desde la universidad que actúen como resguardo de la condición de ser humano de las personas privadas de la libertad, que reduzcan su vulnerabilidad social, psicológica y cultural -como menciona Scarfó (2008), de quienes actualmente padecen las consecuencias del encierro-, pero que como desafío a largo plazo se planteen lograr incidir en que suceda algo diferente, del orden de la transformación más amplia, de la construcción de nosotrxs más inclusivos?

Como hemos desarrollado, la cárcel se presenta como la contracara de la sociedad donde se encuentran *«lxs peores de la sociedad»,* contracara a su vez de los «ciudadanos de bien». Lugar donde están y donde *«deben terminar lxs peligrosxs»* que amenazan el orden social, a quienes se les quita todo rasgo de humanidad para justificar la violencia y el castigo, las malas condiciones de vida y vulneración de derechos; sobre todo en tiempos donde los discursos de odio cobran más fuerza y legitimidad. Todo lo que tiene como resultado la reproducción de marcas estigmatizantes en las subjetividades (de las personas privadas de la libertad y de la sociedad en general) que clausuran la posibilidad de pensar otro tipo de vida para las personas en situación de cárcel y que sólo reproducen y amplifican las violencias.

No se visibilizan -salvo raras excepciones- esas *otras cosas* que suceden, como los esfuerzos de las personas privadas de la libertad por ejercer el derecho a la educación, por trabajar, compartir con otrxs, comunicarse, crear nuevas relaciones y formas de relacionarse, de pensarse a sí mismos y a lxs demás.

En ese sentido, considerando esta mirada acotada y sesgada de la cárcel y de las personas privadas de de la libertad, esta tesis constituyó un intento de identificar y visibilizar los prejuicios y estigmatizaciones que refuerzan o suman condenas; de insistir -sin romantizar- que quien comete un delito no *es* un delincuente; que las personas privadas de la libertad son padres, madres, hermanxs, hijxs, trabajadorxs, *estudiantes,* -entre tantas otras cosas- y que el acceso a la educación como derecho y como práctica política, transformadora y humanizante, no debería estar condicionado por la condición circunstancial de presxs. De aportar también, a considerar que en la medida en que desde las propuestas educativas puedan propiciarse miradas, escuchas y prácticas que disputen estos sentidos, será posible que las personas privadas de su libertad se sientan reconocidas como personas y como sujetos de derechos y puedan ponderar la educación como una opción posible y deseable, como un derecho y no como un privilegio.

En relación a mi rol como estudiante universitaria que estaba realizando una investigación, C. me decía:

> *«Acá no les molesta que vengas a observarlos (...) a veces es necesario (no te digo que lo vas a cambiar vos sola) que se vea que es diferente a lo que se piensa (...) porque ¿qué es lo primero que te diste cuenta cuando entraste? Que te encontraste con personas, somos personas que por x razones estamos acá (...) A nosotros nos interesa esa mirada diferente, que queremos, que nos interesa, no que nos vean como ogros porque somos personas».*

En esa línea, esta tesis intenta aportar a abrir una ventana para mirar y generar encuentros amorosos y humanizantes con lxs otrxs, como proponía Freire, -incluso a esxs otrxs que parecen lejanxs-, que permitan ir deconstruyendo los discursos de odio, estigmatizantes en torno a las personas privadas de la libertad y a la cárcel que -como vimos-, circulan tanto dentro como fuera de ésta, pero también los discursos de odio respecto a lo diferente, a lxs otrxs. Como así también contribuir a que quienes vayamos desde la universidad a observar para conocer y producir conocimiento o para pensar intervenciones, lo hagamos desde una mirada ética, crítica, integral, desprejuiciada y humanizante respecto a las personas privadas de la libertad, consideradas no como objeto de intervención, observable y modificable, sino como sujetos de derecho, con autonomía y dignidad, a quienes les interesa no sólo que lxs miremos diferente, sino que mostremos otra versión, para transformar lo que se piensa desde afuera de la cárcel.

En la misma línea y en relación al Trabajo Social como profesión que interviene en lo social desde una perspectiva crítica y de derechos humanos, considero que la potencia y aporte como trabajadores sociales en el contexto carcelario y educativo tiene que ver con el cuestionamiento a aquello que se presenta como dado, problematizando las relaciones sociales opresivas y los procesos de etiquetamiento y exclusión.

Apelando a la constante reflexión ética y política sobre la práctica, cabría pensar nuevos ámbitos de intervención profesional o preprofesional en relación a los espacios educativos de la universidad en la cárcel, atendiendo las distintas dimensiones sociales, culturales, económicas, políticas, ideológicas que se juegan en la problemática carcelaria y de las personas privadas de la libertad.

Conocer y comprender los sentidos que adquiere la educación universitaria para los propios estudiantes, su palabra y su perspectiva, lo que allí sucede, pero también pensar

otras investigaciones que podrían recuperar la palabra de quienes no participan, considero que abonaría a propiciar debates más amplios y profundos ante miradas simplistas y reproductoras del orden de cosas, reconociendo el potencial profesional en relación a disputar sentidos socialmente constituidos.

La universidad tiene que estar en la cárcel, porque la cárcel es parte inherente de esta sociedad, es el reflejo de una sociedad violenta, desigual y excluyente, donde millones de personas son expulsadas de los derechos básicos; de allí la paradoja de que para algunas personas signifique una oportunidad para acceder a esos derechos: salud, educación, alimentación, entre otros. Mirar y mostrar qué sucede allí, para transformar el estado de las cosas, es defender los derechos humanos en general, no sólo los de las personas privadas de la libertad. Además, la universidad en la cárcel garantiza un derecho humano fundamental, a partir del cual se pueden defender y exigir otros: los muros y rejas no deben ser barreras al cumplimiento y garantía de los derechos humanos.

La universidad en la cárcel también refleja otra cara de una misma sociedad: la de los gestos solidarios, la de los mates compartidos, la de la creatividad, la imaginación, la música, la de las risas y los abrazos, la del respeto y el intercambio. En suma, refleja la parte sensible, afectiva y humana de la sociedad, en contra de la deshumanización y apatía ante el dolor del otrx. Lo cual no implica una mirada ingenua, sino una postura de confianza en el ser humano y en la educación como práctica de la libertad.

En ese compartir, en ese encuentro, la cárcel adquiere un nuevo sentido y la universidad también. Allí radica la potencia de la universidad en la cárcel, en tanto permite procesos humanizantes, resignificaciones respecto a la propia vida y proyecciones a futuro. Y de la cárcel en la universidad en cuanto permite el cuestionamiento y reafirmación del sentido político y público de esta última, su ensanchamiento y su democratización como institución.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS Y TESIS

BALBUENA, Trinidad Nieves (2009) *Discirminacion y subcultura carcelaria. Tesis de Licenciatura en Comunicación Social*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

BIXIO, Beatríz (2013) *De heterotopías y utopías: aulas de la prisión*. En Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias. Córdoba: Editorial Filosofía y Humanidades. UNC.

BIXIO, Beatriz; Patricia MERCADO y Francisco TIMMERMANN (2016) *Experiencias de educación universitaria en cárceles en la República Argentina. Una cartografía. Sentidos políticos de la Universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias.* Córdoba.

BUSTELO, Cynthia (2017) *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

BUSTELO, Cynthia (Coord.) (2022) *Romper los techos: intervenciones, interrogantes y definiciones de las universidades en cárceles argentinas* 2020/2021- 1a ed - Rosario: UNR Editora; Tandil : Editorial UNICEN. Libro digital, PDF

CORREA, Ana (Coord.) (2019) *Producción de sentidos y subjetividades en el espacio carcelar: acceso a la justicia y a derechos: 15 años de investigación desde la perspectiva de los derechos humanos*. 1ª ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

FERRECCIO, Vanina (2017) *La larga sombra de la prisión. Etnografía de los efectos extendidos del encarcelamiento.* Prometeo, Buenos Aires.

FINUCCI, Matias (2013) *Universidad y cárcel: acerca de las expectativas depositadas en la educación formal universitaria.* Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Entre Ríos.

FOUCAULT, Michel (2015) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. - 2ª ed. 6ª reimp.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido. - 2ª ed. México: siglo XXI. Editores. S.A*

FREIRE, Paulo (2015) *La educación como práctica de la libertad*. - 1ª ed. (especial).- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

GOFFMAN, Erving. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
GOFFMAN, Erving (2001) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos* mentales.- 1ª ed.- 3ª reimp.- Buenos Aires.
GUTIERREZ, Mariano (coord) (2012) *Lápices o rejas: pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: del puerto.
GRASSI, Estela (1996). *Vivir la villa. ¿Dónde está la diferencia?*. En: Grassi, E. (Coord.) Las cosas del poder. Acerca del Estado, la política y la vida cotidiana. Buenos Aires: Espacio.
HADDAD, Jorge. (1999) *Derecho Penitenciario. Actividad delictual, responsabilidad y rehabilitación progresiva.* Bs. As., Argentina.
HERRERA, Paloma y Valeria FREJTMAN (2010) *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. - 1ª ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
KALINSKY, Beatriz (2016) *Los usos de la prisión: la otra cara de la institucionalización. el caso de las mujeres encarceladas.*
KOUYOUMDJIAN, Leandro y Mariano A. POBLET MACHADO (2010) *Un punto de fuga. La educación en cárceles, aportes desde el trabajo social*. Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA.
LAFERRIERE, Marta (2006) *La universidad en la cárcel.* 1ª ed.- Buenos Aires: Libro del Rojas.
MAGNO, Pamela y ROLÓN, Magalí (2014) *Es un derecho que por ahí, acá no se respeta…Concepciones acerca de la educación de los jóvenes integrantes de "la grupera" de la unidad penal N° 1 de la ciudad de Paraná.* Tesis de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.
MARTÍNEZ, Matías (2017): *Narrativas Autobiográficas de estudiantes universitarios privados de su libertad ambulatoria, sobre el ingreso a la universidad en la Unidad Penal Nº1. La experiencia de ingresantes al programa "*La Facultad de Humanidades en contextos de encierro*, de la Facultad Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS)".* Paraná, Entre Ríos. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.
MEIRIEU, Philippe (2003) *Frankestein Educador*. Segunda reempresión: diciembre de 2003. Barcelona, Alertes S. A. de Ediciones
PADILLA LÓPEZ LEYRE (2016) *Música: ¿una vía hacia la reinserción? Una propuesta socializadora para entornos penitenciarios basada en la música.* Tesis de Grado de Criminología. Universidad del País Vasco.

SEGATO, Rita (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda.* Prometeo, Buenos Aires.

SCARFÓ, Francisco (2006) *Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

SCHETTINI, Patricia e Inés CORTAZZO (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa.* Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

SCHNEIDER, Gretel (2019) *En la escuela no hay injusticias. Sentidos de la Educación en Contextos de Encierro*. Doctorado en Ciencias Sociales. FCEco · FCEdu · FTS

SCHUTZ, Alfred (1993) "*La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*". Ed. Paidos. Barcelona.

STEINAR, Kvale (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.

RINESI, Eduardo (2015) *Filosofia (y) politica de la Universidad.* 1a ed .- Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC- CONADU.

TAYLOR S.J. y BOGDAN R. (1986) *Introducción a los Métodos cualitativos de Investigación*. Editorial Paidos Studio, Bs. As.

TEJERINA, Diego (2016) *Estudiar en la cárcel. Lógicas y sentidos de la vida universitaria en el CUSAM.* Instituto de Altos Estudios Sociales. Universidad Nacional de San Martín.

ZAFFARONI, Eugenio Raul (2012) *La cuestión criminal*.- 1ª ed.- Buenos Aires: Planeta.

ARTÍCULOS

ACÍN, Alicia (2019) «La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (LEN). Políticas derivadas e interrogantes actuales» Cuadernos de Educación Año XVII Nº 17 . Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/gloriaborioli,+Journal+manager,+05-+Acin.pdf

BADANO, Rosario (2021). «Análisis de la entrevista» Ficha de Cátedra.. Seminario Apoyo a tesistas. Maestría en Trabajo Social – FTS – UNER.

CASTRO Juan Martin, Francisco SCARFO y Andrea GODOY (2018) «Experiencia universitaria en las cárceles de Argentina» Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles (GESEC) | Argentina. Disponible en https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio-50/decisio-50-art08.pdf

CEPAL-UNESCO (2020) «*La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*». Informe COVID-19 .

CRESPI, Melina (2011). «Percepción de ser objeto de prejuicio en la reinserción social del liberado: la otra condena». III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: https://www.aacademica.org/000-052/572.pdf

CHIPONI, María y MANCHADO, Mauricio. (2017). Cárcel y universidad: continuidades, tensiones y disputas de sentidos; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales; Newsletter; 35. Disponible en: https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/259-newsletter/n-35/3040-n-35-dossier-educacion-en-el-encierro-la-universidad-en-la-carcel

GENTILI, Pablo (2009) «Marchas y contramarchas. El derecho a la Educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. (A sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos)». Revista Iberoamericana de Educación . N° 49, pp. 19-57. Disponible en: https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf

MEZA, Luis. (2009) «Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior» Revista digital Matemática, Educación e Internet Vol. 10, No 1. 2009. Dsponible en www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate / http://funes.uniandes.edu.co/8073/1/Meza2009Elementos.pdf

MORENO GARCIA CONDE, Cristina (2018) «Consecuencias psicológicas del encarcelamiento a larga duración» Facultad de ciencias humanas y sociales. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.

MOUZO, Karina (2010) «Servicio Penitenciario Federal. Un estudio sobre los modos de objetivación y de subjetivación de los funcionarios penitenciarios en la Argentina actual» https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina35470.pdf

PARCHUC, Juan Pablo (2015) «La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones» Programa de Extensión en Cárceles (Facultad de Filosofía y Letras, UBA)

PEREZ Camila (2021) «Lo que cuesta llegar al aula: estrategias y tensiones entre presos y penitenciarios en la gestión de un taller de alfabetización alojado en una cárcel bonaerense». Disponible en: https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250205

PEREZ, Camila (2021). «Entre el beneficio, el compromiso y la oportunidad: la importancia de la educación para los participantes de un taller de alfabetización de una cárcel bonaerense»

RED UNECE. *«Quiénes somos»* Disponible en *https://redunece.ar/quienes-somos/*

SANTOS, Sol Leiden (2020). «Tiempo y espacio en contextos de encierro.: Reflexiones sobre la territorialidad carcelaria». Perspectivas Revista De Ciencias Sociales. 5(10), 480–493. https://doi.org/10.35305/prcs.v0i10.37

SCARFÓ, Francisco (2004) «El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos». Revista IIDH- Vol. 36. Disponible en: https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf

SCARFÓ, Francisco (2010) «Educación, cárcel y Derechos Humanos» Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11346/pp.11346.pdf

LEYES

Ley N° 24.521 de Educación superior (1995) y modificatoria Ley N° 27.204 (2015)

Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006)

Ley N° 26.695 de Estímulo Educativo (2011)