

**Desafíos docentes en el módulo de ingreso común del Programa de Educación
Universitaria en contexto de encierro (PEUCE)**

-Guercio, Georgina Ariadna (*Facultad de Derecho, UNCuyo*)

georgina.g.33@gmail.com

-Ramírez, Fernando Lautaro (*Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo*)

ffer.ramirez@gmail.com

-Tejerina, Liliana (*Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo*)

lilianatejerina@hotmail.com

-Zárate Bernardi, María Sol (*Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo*)

zaratebernardisol@gmail.com

Mesa temática N° 25: “El ingreso, la Permanencia y el egreso en la Universidad.”

Disciplinas: Sociología, Pedagogía, Filosofía

Palabras clave: Contexto de encierro – Experiencia docente – Espacios de libertad - Preuniversitario

Resumen

En el presente trabajo buscamos explicitar los desafíos pedagógicos, epistemológicos y metodológicos que conlleva para la práctica docente el dictado del Módulo de Ingreso Universitario de la UNCuyo en contexto de encierro. Se trata de reflexionar desde la experiencia cómo los docentes nos enfrentamos a las expectativas, prejuicios y preconcepciones con los que los estudiantes-presos (o presos-estudiantes) llegan a las aulas universitarias del complejo penitenciario de Boulogne Sur Mer (Mendoza, Argentina). Prestaremos especial atención a la brecha que existe entre el capital cultural que la universidad exige a sus aspirantes y el que las personas privadas de libertad han formado antes y durante su paso por instituciones de encierro.

Para tal fin, realizaremos un análisis de la singularidad del contexto, atendiendo a las particularidades socio-culturales de los aspirantes y a cómo las lógicas del servicio penitenciario condicionan la experiencia áulica. Por último, expondremos herramientas y estrategias que nos han permitido construir espacios de libertad desde el ámbito educativo.

Introducción

La Universidad Nacional de Cuyo, fiel a sus principios como institución de educación pública y gratuita, ha enarbolando la bandera de la educación como derecho humano fundamental. A lo largo de su historia ha defendido, a pesar de las condiciones adversas y las paradojas, una impronta inclusiva que la configura como un ámbito para el desarrollo personal y social. Es este entendimiento, el motivo principal del involucramiento y profundización de su proyección hacia la comunidad, labor que ha llevado a cabo a través de una construcción, no siempre exitosa, que asienta en dos pilares fundamentales: el reconocimiento y respeto de los derechos humanos; y la igualdad real de acceso a oportunidades.

A tono con esto, y siguiendo las directrices de la legislación nacional vigente, la Universidad ha suscrito instrumentos tendientes a concretar su deseo de ser una efectiva herramienta de emancipación, de constituir procesos que involucren a la multiplicidad de actores que la componen y que además tiendan a expandir las fronteras de sus funciones medulares -docencia, investigación y extensión-. La propuesta de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada una de las trayectorias educativas dentro y fuera del campus universitario, se ve cristalizada en la gesta del Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro (PEUCE). Dicho programa, destinado a personas detenidas en unidades carcelarias -en particular, aquellas dependientes del Servicio Penitenciario de la provincia de Mendoza- tiene como objeto el acceso, permanencia y egreso de las carreras que oferta la UNCUYO.

El mencionado compromiso tiene su punto de partida en Noviembre de 2008 a través del *Convenio de Cooperación Académica ME N° 1032/08*, firmado entre la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, el Ministerio de Gobierno, Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Mendoza y el Ministerio de Educación de la Nación. En 2010, se amplía la oferta a todas las unidades y complejos penitenciarios de la Provincia. Finalmente en Julio de 2013 se firman convenios tanto con el Ministerio de Trabajo, Justicia y Gobierno; así como también un convenio específico entre la Universidad Nacional de Cuyo y el Gobierno de la Provincia de Mendoza, el cual significó un gran avance en las acciones orientadas a cimentar la presencia de la Universidad, ahora con un

espacio educativo propio dentro del cual realizar su actividades. En 2014, ambos documentos cobraron vigor al constituirse el Decreto Provincial N° 320, no sin antes sumar un Acta Complementaria para la Implementación de Prácticas Educativas que enmarca la realización de prácticas educativas en cualquier complejo penitenciario de la Provincia.

En este devenir de continuo avance en la profundización y los alcances del programa es que se introduce el intento de aunar el trabajo de las unidades académicas que forman parte activa de PEUCE para intentar por primera vez, no sólo presentar un contenido de ingreso conjunto, sino también específico y adaptado para el ciclo lectivo 2017. Esto a su vez demandó un equipo docente dispuesto a enfrentar el desafío; y es como parte de ese equipo que tratamos de reflexionar desde la práctica –aunque sin desatender algunos puntos teóricos- sobre nuestra experiencia en el aula en relación al trabajo con los estudiantes/presos, y el choque de lógicas que supone el encuentro cárcel-universidad.

En primer lugar trataremos de explicitar dimensiones teóricas presentes y que además fueron vivenciadas a lo largo del dictado del módulo del Pre-Universitario Común en “contexto de encierro”, que en no pocas ocasiones colisionó con la manifestación de propósitos antes hecha. Para tal fin, abordaremos dos dimensiones: la subjetividad delictual y la condición de preso, configuradas a partir de un grupo de instituciones de disciplinamiento y control, que a su vez provienen de un sistema basado en la mercantilización de las subjetividades, y por ende, en el descarte de todo aquello que no se ciñe a sus reglas de juego. Por otro lado, intentaremos esbozar los aspectos centrales de la experiencia educativa en contexto de encierro – específicamente en el módulo de ingreso común de PEUCE dictado entre 2016 y 2017-, haciendo énfasis en la inserción de lo educativo como una dimensión conflictiva, que continuamente tensiona sobre las lógicas carcelarias que parte de supuestos diametralmente opuestos. Si bien la universidad intenta establecerse como un campo de resistencia sobre aquellas, espoleada a su vez por un ideal regulativo de liberación humana, nuestra práctica cuestiona la declaración formal de objetivos con la que la universidad sustenta el programa.

1. Educarse en el encierro: subjetividad delictual y condición de preso.

Las ciencias sociales, dice Esther Díaz, comparten un mismo objeto de estudio: el ser humano, no como ser biológico sino como sujeto, y esto se debe a dos razones fundamentales: en primer lugar, a que el sujeto se encarna en el individuo, poseedor de libertad, inconsciente, lenguaje y cultura; y, al mismo tiempo, se constituye como el producto de las instituciones sociales de una época determinada, es decir, es una emergencia o instancia social. El sujeto, en consecuencia, se encarna en individuos y al mismo tiempo se constituye en una dimensión social. Es una integridad biológica-psicológica-espiritual-social. (Díaz y Heler 1992; Díaz 2010). De aquí surge el interés por ver cómo determinadas construcciones histórico-sociales dan emergencia a un particular tipo de subjetividad vinculadas a la delincuencia y a la violencia.

El capitalismo financiero transnacional¹ contemporáneo es el que rige en la actualidad el destino parcial, y en ocasiones total, del conjunto de las políticas sociales, económicas y culturales a nivel global; al tiempo que es el generador de la mayoría de sus problemáticas. La pobreza estructural y la desigualdad, revelados por datos de la ONG Oxfam Intermón (2013)², son dos de las consecuencias más claras y repudiables de este sistema.

Es indudable que este sistema ya en sus orígenes³, tiene una especial capacidad para generar grandes niveles de pobreza estructural y de violencia de modo intrínseco. En este sentido, ha sido usual asociar la mentada subjetividad delictiva con los pobres, generando así una triada muy promovida por los medios: pobreza-delincuencia-violencia. No obstante, los estudios más relevantes en relación al delito y la violencia demuestran que el problema no está ligado a la pobreza estructural como única causa, sino que al

¹ Con esta expresión intentamos poner en evidencia un orden global sostenido por la ideología neoliberal. Esta incluye el poderío de las empresas transnacionales y la desregulación financiera y comercial internacional. Este orden mundializado ha supuesto nuevos tipos de desigualdades, pobrezas y exclusiones sociales, con el concomitante y gravísimo problema ecológico, que afectan en mayor o menor medida a todo el planeta. Cfr. (Sassen, 2015) (Fitoussi & Laurent, 2011) (Francisco, 2015)

² La desigualdad distributiva de los recursos marca récords, según la ONG Oxfam Intermón, el 1% más rico de la población mundial (61 millones de personas) ganaron la misma cantidad que los 3500 millones de personas más pobres de la tierra (un 56% de la población). (Oxfam, 2013)

³ Cfr. (Dussel, 2000) (Quijano, 2000)

empobrecimiento (económico, social, simbólico), se le suma la desigualdad vigente en una sociedad determinada (Herrera y Frejtman 2010:35).

Asimismo, la configuración cultural, sustentada y promovida por el sistema, tiene como fundamento el lucro y el poder, el individualismo egoísta y la competencia despiadada y meritocrática. En estas sociedades todo queda reducido a la condición de mercancía. Las subjetividades aparecen reguladas, clasificadas, jerarquizadas y estereotipadas en el seno del tejido social, según la posición que ocupen en el mercado (de Sousa Santos 2006; Quijano 2000), potenciado a su vez por órdenes político-sociales incardinadas, en lo que Rancière denominaría *la ficción no igualitaria o la pasión por la desigualdad* (Rancière 2007:117). Estos desajustes han profundizado tanto las asimetrías al punto de considerar a determinados sujetos como superfluos, innecesarios o indeseados para la sociedad (Bauman 2005: 58). De aquí que del conjunto de condicionamientos socio-económicos y de la cultura que lo rige, la delincuencia quede asociada históricamente a determinados sujetos y no a otros.

Estos *fascismos societarios*⁴, tienden a profundizar el modelo punitivo-carcelario, que prioriza el cortoplacismo, sin advertir que el incremento de la criminalidad tiene sus principales factores en “la desocupación juvenil, las oportunidades laborales, los niveles de educación y el grado de articulación de las familias”⁵. Es decir, estamos ante una población mayoritariamente joven que ha visto cercenadas sus posibilidades reales de desarrollo vital debido, entre otras cosas, a carencias culturales y simbólicas que los habiliten de modo eficaz a la exigencia de sus derechos.

Entonces, el sujeto que ingresa al ámbito carcelario está atravesado por múltiples elementos estructurales que, de modo inevitable, hacen naufragar la idea del delincuente convencional; es decir, aquél que por iniciativa propia opta por delinquir. Además, existen un conjunto de prácticas, conductas y discursos aprendidos que tienen un impacto decisivo

⁴ Concepto acuñado por Boaventura de Sousa Santos (2009), que sostiene la idea de un fascismo de régimen social –no de tipo político como el caso del siglo XX—, donde se produce un quiebre del equilibrio social: esto es, caos del conjunto de expectativas estabilizadas, basadas en escalas y equivalencias: para un trabajo dado existe un pago determinado; para un crimen específico, un cierto castigo; para un riesgo preciso, un seguro establecido. Y, por consiguiente, un acentuamiento y consolidación de la polaridad: incluidos-excluidos (estos son enviados a un estado de naturaleza, estado precontractual hobbesiano).

⁵ (Kliskberg, B. 2007:32) citado por (Herrera y Frejtman 2010: 47)

en su trayectoria carcelaria. En tal sentido, es necesario que exploremos sucintamente esta institución, que comienza a operar sobre estas subjetividades una vez dentro.

Pues bien, la cárcel tiene desde el comienzo una pretensión disciplinaria a través del castigo, con la finalidad de transformar a los individuos (Foucault 1979:89). En otras palabras, busca corregir y encauzar la conducta de los individuos penalizados hacia conductas “*socialmente aceptables*”, a fin de liberarlos finalmente de la tara del encierro. Así, el impacto sobre la subjetividad no es meramente infligir dolor al cuerpo como mecanismo de amedrentamiento y disuasión, sino imprimir sobre el cuerpo, el alma, la sensibilidad -sobre todo su modo de ser- los ajustes necesarios que lo habiliten, nuevamente a restituir el “pacto social” quebrado. De esta manera, toda marca o señal de desvío que implique una diferencia conflictiva, debe ser amputada a fin de que no afectar el consenso social homogéneo y hegemónico, estipulado tácitamente.

Para lograr tales fines, la cárcel junto a la escuela y la fábrica, aplican y han aplicado metodologías similares: distribuir a los individuos en el espacio, partiendo de la exigencia de la clausura. En todos los casos se *homogeniza*, hay criterios estandarizados de trato con todos los presos, y se *individualiza*, pues cada individuo constituye un caso particular de conducta desviada-delictiva. (Herrera y Frejtman 2010:64-65). En consecuencia, en el modelo correccionalista —a diferencia del penitenciario⁶— el encierro, el tratamiento y la cura son dimensiones inexorables, que se consolidan a partir de dos herramientas: el trabajo y la educación. El primero, tiene que ver con los intereses capitalistas; el segundo, surge con un interés correctivo y de cura, no con pretensiones que busquen subsanar los desajustes sociales que ocasionan el encierro, así como tampoco la ausencia de garantías de los derechos de dichos sujetos. (Herrera y Frejtman 2010: 70). Empero, este carácter atribuido a la educación tiene una perspectiva dual, puesto que a pesar de ser una institución nacida en el seno de la modernidad y con pretensiones disciplinarias, es al mismo tiempo la disciplina capaz de efectuar una transformación positiva sobre la subjetividad (Gutiérrez 2010: 121).

⁶ En relación al modelo penitenciario, seguimos los análisis de (Herrera y Frejtman 2010: 69) que sostiene que en este modelo hay un acentuamiento sobre lo que se denominó el “suplemento punitivo” que insistía en inculcar la disciplina en el trabajo; es decir, se desentendía de un futuro posible de reincidencia al poner todo el peso sobre el disciplinamiento a través del trabajo presente.

En este sentido, la cuestión educativa debe hacerse serias autocríticas sobre sus prácticas en contexto de encierro, ya que una presencia activa y cómplice del modelo correccional no hace más que perpetuar y ahondar las injusticias de un sistema que busca empecinadamente suprimir las diferencias y barrer todo aquello que va convirtiéndose en un resto o residuo social. La delincuencia, provocada por la pobreza y la desigualdad, resulta funcional para un sistema que tiene que justificar la presencia de un aparato represor en las calles; esto es lo que Foucault denominó *los usos estratégicos del poder de aquello que resulta un inconveniente* (Foucault 1979: 90). En consecuencia, entendemos que la educación debe insertarse en el marco carcelario como un espacio que tensiona la lógica carcelaria. Así lo expresan Herrera y Frejtman:

“Lo educativo instala un campo de tensiones en los espacios-tiempos carcelarios: tensión entre una lógica de la seguridad, el control y el disciplinamiento, y la posibilidad de construir una lógica educativa desmarcada del ideal correctivo haciendo foco en el carácter emancipatorio del acto de educar. Tensión entre vínculos jerárquicos, autoritarios y despersonalizadores, y la posibilidad de instaurar relaciones de cuidado, protección y transmisión: de afectos y saberes.” (Herrera y Frejtman 2010:124)

2. Módulo común de ingreso del Programa de Educación en Contexto de Encierro (PEUCE).

2.1 Características del entorno de trabajo, interdisciplinariedad y recursos.

Por primera vez en la historia de PEUCE, para el ingreso del año lectivo 2017, las unidades académicas que participan del programa –Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias políticas y Sociales, y Facultad de Filosofía y Letras- y la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Cuyo, decidieron emprender el desafío de un Módulo de Ingreso Común para todos los aspirantes universitarios, sin distinguir, esta vez y en primera instancia, la carrera en que los estudiantes estaban interesados. Para viabilizar esta iniciativa se requirió la creación de un material específico, distinto a los que se usarían en los preuniversitarios de las carreras ofertadas que se dictan en el campus; se elaboró un

cuadernillo que tuviera en cuenta las particularidades del contexto, las características de los aspirantes, y que además sirviera como base para todas las carreras que se ofrecen en contexto de encierro –Abogacía, Ciencias Políticas, Trabajo Social, Historia y Letras-. Este cuadernillo, cuyo contenido y diseño fue producto de un intenso trabajo interdisciplinario enfocado desde una perspectiva de los Derechos Humanos, tuvo como objetivos: ser propedéutico para los temas de la futura carrera que decidiera estudiar cada aspirante; desarrollar competencias de lectoescritura que facilitaran el ingreso y permanencia de los estudiantes; formar el “*oficio de estudiante universitario*” en cada uno de los adultos que cursaría el módulo común; y servir como orientación vocacional para aquellos estudiantes inseguros en su elección de carrera.

En cuanto al contenido, se sistematizó en tres unidades temáticas, atravesadas por actividades planificadas dentro de un taller de lectoescritura y complementadas también con la lectura de obras literarias en verso y prosa –se efectuó una selección de Cuentos Piqueteros, de Rosana López Rodríguez (2006), y algunos poemas de La venganza del cordero atado, de Camilo Blajaquis (2010)-. Las unidades giraron en torno al fundamento y objetivo del programa: la construcción de una mirada desnaturalizadora de los fenómenos sociales. Finalmente, se desarrolló una mirada de las ciencias sociales desde la historia de la ciencia, profundizando las diferentes disciplinas que se estructuran como carreras y que se encuentran en la oferta educativa de la UNCuyo en contexto de encierro.

A partir de este planteo de trabajo colaborativo, formamos un equipo docente para dictar el preuniversitario en las aulas de la UNCuyo, ubicadas en el complejo penal de Boulogne Sur Mer. Fuimos cuatro docentes, con formación disciplinar diferente: Sociología, Abogacía, Historia y Filosofía. En todos los casos, ya teníamos experiencia en el Programa, como docentes y/o como tutores, condición que trajo consigo el conocimiento previo y desde la práctica, de las particularidades del contexto y de las características de los aspirantes del ingreso.

Trabajamos en comisiones separadas por turnos y en función del espacio físico disponible, una comisión en el turno mañana y tres en el turno tarde. Este último caso habilitó la posibilidad de dictar clases conjuntas y participativas entre los estudiantes de las distintas comisiones.

El espacio dentro del cual desarrollamos las actividades fueron las aulas que el programa tiene en el complejo penal N°1, Boulogne Sur Mer, con estudiantes alojados en diversos pabellones de esta cárcel y con otros provenientes del penal contiguo, la Unidad Penal N°2 , San Felipe. A nivel de infraestructura, en la actualidad la Universidad cuenta con seis aulas, tres de las cuales están ubicadas en el ala oeste del espacio destinado para las prácticas educativas, junto a un SUM que usamos principalmente para el dictado de las clases conjuntas entre comisiones. El mobiliario es escaso, y no se cuenta tampoco con acceso a herramientas informáticas ni a internet, aunque eventualmente pudimos hacer uso de una computadora con proyector, lo que nos permitió introducir material audiovisual como recurso didáctico. Por último, es importante destacar que en estos espacios no está permitida la presencia de agentes del servicio penitenciario, debido a que la *autoridad* del espacio está representada por los miembros del equipo de coordinación de PEUCE.

2.2. Los estudiantes privados de la libertad en las aulas universitarias.

En cuanto a la caracterización de la población estudiantil, fueron todos varones cuyas edades oscilaban entre los 20 a los 60 años aproximadamente, con niveles educativos disímiles. En principio, los inscriptos para cursar el módulo de ingreso común en las aulas de Boulogne Sur Mer fueron 85, número que no se vio representado en la realidad de las aulas: los asistentes fueron menos. Por esta razón, en total trabajamos regularmente con alrededor de 50 estudiantes.

Varias son las causas del ausentismo: algunos declinaron su decisión de estudiar, otros obtuvieron su libertad o fueron trasladados en el interín entre las inscripciones y el comienzo de clases; otro factor determinante fueron las formalidades administrativas requeridas ya que varios inscriptos no lograron reunir –ya sea a través de familiares o por medio de instituciones educativas y/o del servicio penitenciario- la documentación que la universidad les exige para poder matricularlos como alumnos.

Más allá del número total de asistentes promediado, la cantidad de estudiantes por clase fue sumamente fluctuante; a veces se presentaban la mitad de los alumnos esperados, en otras oportunidades el número fue más cercano al ideal de acuerdo a la planificación estipulada, sin embargo podemos afirmar que nunca hubo ‘asistencia perfecta’. Esto se

debió, en parte, a la propia voluntad de los aspirantes a asistir, la cual se ve condicionada por los días asignados para visitas, a conflictos en sus pabellones, malestares físicos o emocionales, entre otros. Una razón central de los impedimentos, tiene que ver con la lógica del propio sistema penitenciario, ya que siendo este el garante de que los estudiantes salgan de sus pabellones y lleguen a las aulas, no siempre llevó a cabo el traslado en tiempo y forma. Esta situación fue una de las que más afectó el desarrollo de las clases y sobre la cual los docentes nos vimos impotentes de actuar debido a que esta causa de ausencias escapa por completo a las competencias del rol docente pero sin embargo interfiere en nuestra actividad.

En cuanto a las cualidades y al nivel educativo de los estudiantes del ingreso, la mayoría de los inscriptos no había pasado por una experiencia previa de educación superior -universitaria o terciaria-, sino que por el contrario se trataba de adultos que en muchos casos no han terminado la secundaria y que ingresan a la universidad a través del sistema de mayores de 25 años⁷ –concretamente 37 estudiantes de los 85 inscriptos iniciales ingresaron a través de este sistema-, o que han terminado el nivel secundario en las instituciones educativas que funcionan dentro de algún complejo penal -de hecho, varios terminaron o estaban en proceso de terminar el cursado del CENS (educación secundaria para adultos) al tiempo que se disponían a cursar el ingreso a la Universidad-.

Es una realidad que la mayoría de los estudiantes, antes de ingresar al penal y al programa, jamás había pensado la posibilidad de estudiar en una universidad, puesto que en la mayoría de los casos su entorno familiar y vincular no cuenta con la experiencia de haber cursado estudios universitarios. Esto nos conduce a preguntarnos, ¿qué los lleva a estudiar entonces? Atendiendo a lo que ellos mismos han manifestado en numerosas oportunidades -a propósito de las actividades especialmente destinadas para ello o de forma espontánea- una de las razones que fuertemente aparece presente, tiene que ver con el cumplimiento de su condena y la posibilidad de obtener beneficios en la ejecución de la pena. Aún así, esto no es excluyente de otros factores de influencia positiva, si bien es la

⁷ El artículo 7 de la Ley de Educación Superior N° 2.4521, establece que, los postulantes que teniendo la edad de 25 años no cuentan con título de estudios secundarios, pueden lograr la condición de aspirantes a ingresar a la Universidad a través de la evaluación de su preparación y/o experiencia laboral, y la aprobación de un coloquio que indaga sus capacidades para afrontar el módulo de ingreso de la carrera prevista.

motivación predominante, surgen -y se intensifican durante el cursado del ingreso- cuestiones relacionadas con las esperanzas en el futuro laboral, con la búsqueda de pasatiempos útiles durante el encierro, y con el ejemplo que pueden dar a quienes los esperan afuera. En el caso de quienes tienen contacto fluido con la familia y/o poseen hijos, el ingresar a la universidad es motivo de gran orgullo.

Las expectativas de los aspirantes acerca de qué es la universidad, cómo funciona y se organiza, etc. se basa primordialmente en comentarios de otros presos, compañeros de pabellón, que son alumnos de las carreras. Esta circunstancia provoca gran incertidumbre en cada uno de los ingresantes, pues se construyen muchos mitos alrededor de las aulas, al mismo tiempo que se da una infructuosa y constante comparación acerca de cuáles son las condiciones de ingreso, permanencia y egreso para los estudiantes de ‘afuera’ en contraste con los estudiantes de ‘adentro’.

Otra peculiaridad sobresaliente entre los ingresantes es la diferenciación que se suele instaurar entre ellos mismos. Si bien todos ellos se encuentran en situación de encierro, el tipo de delito que los ha llevado a la cárcel es un motivo determinante de la aceptación, ante el rechazo se produce una consecuente segregación. Por ejemplo, quienes han cometido delitos contra la integridad sexual sufren malos tratos por parte del resto de los estudiantes; asimismo el tipo de profesión u oficio que hayan ejercido antes de ser detenidos también interviene: en este caso, quienes han pertenecido a fuerzas de seguridad son vistos con resquemor por el resto de los ingresantes. Esta diferenciación “entre presos”, es también mantenida por el mismo sistema penitenciario, que organiza la convivencia en los pabellones internos en función al tipo y gravedad de los delitos cometidos. Si bien como docentes percibimos y reconocimos estas situaciones, entendemos que esto no debe desviar el norte de la función que desempeña la universidad: siempre estaremos juntos a estudiantes, independientemente de toda valoración jurídica, ética o moral, por lo cual en las aulas no se replican, ni deben, estos mecanismos de diferenciación, siendo conscientes de que por otro lado, esta realidad no puede obviarse por completo.

3. Los desafíos de impartir el módulo de ingreso a la Universidad en instituciones penitenciarias.

Retomando las reflexiones en torno a la educación (la enseñanza y el aprendizaje), entendemos que pretenderla en un contexto de encierro, se convierte en un desafío ético, político y pedagógico –sin desconocer que también es un desafío en sí mismo definir el qué enseñar-. Precisamente, estas dimensiones son imprescindibles para desarticular cierta trama inscrita en la lógica penal, reproducida acríticamente por los estudiantes del contexto. Y, asimismo, construir prácticas educativas que generen nuevas expectativas y sensibilidades que tensionen hacia otro modo de concebir el aprendizaje; valorándolo, principalmente, como una práctica liberadora.

En tal sentido, la intervención docente tiene dos puntos que debemos considerar: la articulación de contenido y método y la coordinación de relaciones sociales e interacción en el grupo de estudiantes, al tiempo que debe cuestionarse la perspectiva pedagógica, epistemológica e ideológica. (Cabrera y Pallini 2011: 98).

Entre las orientaciones pedagógicas que a priori deberíamos descartar en la práctica docente -debido a que prolongan los mecanismos de exclusión y marginalización; de fracaso y condena- se encuentran dos tipos: a) la conservadora, o comprometida con la atención a la persona: debido a que su aplicación se focaliza en la idea de un “ser alumno” que tiende a una infantilización de los estudiantes; tornándolos como pasivos y conformistas; reducidos al papel de meros espectadores; y, b) la moralizadora y disciplinadora, que se inclina por prácticas que pretenden imprimir en los sujetos ciertos hábitos, conductas, valores y costumbres consideradas correctas y/o normales, negando la diversidad (Cabrera y Pallini 2011:116-118).

Por el contrario, la adopción de una orientación crítica se constituye en una prerrogativa, por considerarla la única que puede contribuir genuinamente a constituir un ámbito capaz de tensionar, de quebrar con el aparente destino ineludible que se cierne sobre los presos. Pues bien, esta orientación se caracteriza por “*el desarrollo de la autonomía cognitiva, la formación general que permita continuar estudios, la preparación para el desempeño en relación con las necesidades laborales y la preparación para la ciudadanía, la democracia*” (Cabrera y Pallini 2011: 120); y por pretender el ejercicio efectivo de derechos vulnerados. Esta perspectiva a su vez se orienta a contrapesar los aspectos individuales con los contextuales, puesto que el encierro se vuelve un gran obstaculizador de las trayectorias individuales. Como docentes, decidimos posicionarnos en esta mirada

crítica de la realidad, a fin de que *nuestros estudiantes* logaran, a través del ingreso, una experiencia significativa para sus trayectorias vitales.

3.1 La realidad en las aulas: *nosotros y ellos*

El redescubrimiento y la reafirmación de que es dentro del espacio áulico donde los/as estudiantes se perciben como sujetos de derechos, a través de las prácticas que se fomentan para lograr el desarrollo integral de la persona y la construcción de un proyecto de vida, es una de las manifestaciones más sobresalientes del valor que PEUCE tiene y que ha llevado a repensar el rol de cada uno de los participantes. Por un lado, los internos/estudiantes, que por el contexto en que están insertos tienen no sólo historias sino también necesidades muy concretas, ganan espacios de libertad con cada una de sus intervenciones; y por otro, los docentes, nos vemos interpelados y nos asomamos a una experiencia que nos empuja a evaluar la propuesta pedagógica constantemente en la búsqueda del cumplimiento de las finalidades perseguidas.

Con cierta recurrencia los estudiantes ingresantes del penal nos decían, “*nunca vi esto*”. Es fácil suponer que se referían a los contenidos que estaban aprendiendo pues, acto seguido, rememoraban la cantidad de años que llevaban sin relación con algún tipo de trato escolar. Sin embargo, también es posible que esas palabras aludieran a la sorpresa que la situación de estar estudiando les deparaba. Fue inevitable preguntarnos: ¿Qué circunstancias confluyen para que alguien considere sorprendente el hecho de estudiar en la universidad pública y gratuita, y que esa sorpresa aflore justamente en la circunstancia de haber sido arrojados al ostracismo de la prisión? En esta sorpresa era posible adivinar, también, un cierto orgullo por estar iniciando, a tientas, un camino que nunca imaginaron para sí mismos. ¿Por qué en sus horizontes vitales jamás se dibujó la universidad? ¿Por qué la universidad no sería para alguien como ellos? La realidad en las aulas siempre tuvo más preguntas que respuestas, pero más allá de los interrogantes, allí estaban haciendo *ellos* el curso de ingreso, y *nosotros* también.

La universidad se anuncia como un sistema de prestigios accesible a todos/as por igual, con la única ponderación de su mérito. Esta proclama igualitarista, en el fondo, ignora las desigualdades sociales. Supone y se organiza en función de una igualdad ficticia. Una perspectiva posible para examinarla es concebirla como un “campo”. “*Un campo*

puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu, 1995: 64). Este campo estructura un habitus: *“las disposiciones que son constituidas en la relación prolongada con cierta estructura objetiva de posibilidades”* (Bourdieu, 1995: 66) *“(…) adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas”* (Bourdieu, 1995: 83). *“Hablar de habitus es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada.”* (Bourdieu, 1995: 87). Las posiciones en el campo se disponen entre sus agentes según la tenencia de un cierto capital, en nuestro caso el cultural. Las dificultades para configurar el habitus requerido, en conexión con el escaso acervo de capital valorado por la institución operan la selección. Los elegidos, armados de las adaptaciones necesarias, serán constreñidos a portar el orden de las cosas. Las disposiciones, las representaciones del mundo, las maneras de hablar, los intereses, son expresivos de las procedencias de los estudiantes: allí se trama la selección. El habitus condiciona el proceso de conocimiento. Antes de conocer, los estudiantes necesitan reconocerse en ese mundo universitario pleno de lejanía. *“De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que mayor influencia ejerce sobre el medio estudiantil”* (Bourdieu, 2003: 23).

Las personas privadas de su libertad suelen hablar un lenguaje lacerado. Su capital lingüístico no cotiza en los estudios académicos. *“Cualquier intercambio lingüístico conlleva la virtualidad de un acto de poder, tanto más cuando involucra agentes que ocupan posiciones asimétricas en la distribución del capital pertinente”* (Bourdieu, 1995: 104). No es que carezcan de capacidad expresiva sino que ella no califica como la competencia lingüística apta para los estudios superiores. La institución detenta el lenguaje legítimo que extranjeriza otras jergas. Es probable que el estudiante sea presa de una fuerte tensión: el lenguaje enaltecido en la celda es devaluado en el aula.

El trabajo pedagógico cotidiano suele desplegarse dando por sentado unos saberes que los estudiantes deben traer consigo. Se trata de aptitudes concebidas como atributos personales independientes del origen social de ellos. Y aun teniéndose conciencia de la fuente social de las desigualdades entre los estudiantes, la institución no se asume concernida por el problema. Así, se perpetúa ejerciendo cotidianamente prácticas normalizadoras. Conforme al Foucault de mediados de los ‘70s, la norma se diferencia de la

ley. Esta divide el universo concernido en dos partes, permitido/prohibido, lícito/ilícito. La norma, en cambio, hace un conjunto de operaciones muy distintas: en el colectivo de que se trate, y en referencia a los individuos que lo componen, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye (Foucault, 1989: 188). Eso es “normalización”.

Frente a esta realidad tanto la elaboración de contenidos como la puesta en práctica y la mediación del mismo pretenden acortar la brecha entre el capital con que cuentan los estudiantes y el que es requerido por la institución universitaria. En cuanto a la elaboración de contenidos, la apuesta fue para el equipo interdisciplinario autor del mismo, y el hecho de que como docentes contáramos con este contenido específico diseñado para el contexto puntual nos allanó el camino. Con esta herramienta, pudimos concretar una mediación activa que consistió en desarrollar muchas y variadas actividades que desglosaran los temas propuestos a través de textos o material audiovisual, buscando que los estudiantes se expresaran y apropiaran del sentido de los mismos. Esto responde principalmente a la toma de una postura pedagógica, que además de crítica, valora la construcción de una autonomía cognitiva progresiva. Y esta autonomía, entendemos, sólo es susceptible de ser obtenida paulatinamente y a través del respeto y la resignificación de las subjetividades individuales.

Lamentablemente, no contamos con el tiempo suficiente para un despliegue total de las actividades previstas. Este factor es de vital importancia puesto que se trata de respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes cuya participación en la apropiación del sentido de los textos propuestos fue la premisa del proceso. Contar con más tiempo implica brindar más oportunidades a los estudiantes para encarar con eficacia su ingreso a la carrera elegida.

4. Valoraciones finales.

Como ya mencionáramos, nuestra práctica docente adoptó la orientación crítica, cuyo eje fundamental fue trabajar en la deconstrucción de todas aquellas representaciones aceptadas acríticamente y, por ende, de un modo completamente deshistorizado, las cuales alimentan ciertas estructuras de poder, jerarquías y clasificaciones. En este sentido, fue de gran utilidad contar con material didáctico y contenidos diseñados específicamente para el

contexto de encierro, atendiendo no sólo a las particularidades de los estudiantes, sino también a las condiciones materiales del espacio de encierro.

En cuanto a los vínculos establecidos, y que hicieron posible el abordaje pedagógico, tuvo que ver con un tipo de relación entre docentes y estudiantes planteada en términos de una tensión entre horizontalidad y aprendizaje recíproco; necesidad de diferenciación por el rol y responsabilidad docente en relación con la conducción del aprendizaje (Cabrera y Pallini 2011: 121). Esta práctica, así planteada, busca suprimir la idea clásica de inferioridad-superioridad, para asentarse sobre características de idoneidad y responsabilidad del docente que generen, a su vez, espacios de reflexión crítica.

Así, pues, encauzar una educación a partir de un ideal regulativo de liberación debe asumir, de modo inobjetable, todas estas características. De otro modo se contribuye a nuevas lógicas de dominación, que, por más subrepticias o encubiertas que estén, no hacen más que profundizar la lógica de la criminalidad, y por ende, la perpetuación de este tipo de instituciones de encierro, que ya dijo Foucault: no son más que grandes reproductoras de delincuencia (Foucault, 1979).

Creemos, por eso y a pesar de todo, que la universidad en la cárcel parece saltar por encima de las amargas filigranas. Entre sujetos rechazados, marcados, quebrantados, las carreras universitarias significan reconocimiento. Para quienes el desprecio es el pan de cada día, el reconocimiento es el alimento de su confianza. Reconocimiento como valoración social. El hecho de ser estudiantes universitarios significa el reencuentro con el respeto social que constituye la condición necesaria para una auto-comprensión positiva.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Cabrera, M.E.; Pallini, S. M.. (2011). *El trabajo del educador: desafíos de una práctica crítica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- de Sousa Santos, B. (2009). Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución. En B. de Sousa Santos, *Una epistemología del Sur* (págs. 225-269). México: Clacso y SigloXXI.
- de Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Díaz, E. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, E. y Heler, M. (1992). *Hacia una visión crítica de la ciencia*. Buenos Aires: Biblos.
- Dussel, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas* (págs. 24-33). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Fitoussi, J. P., & Laurent, É. (2011). *La nueva ecología política: economía y desarrollo humano*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Francisco, P. (2015). *Laudato Si: sobre el cuidado de la casa común*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina.
- Gutiérrez, M. (2010). *Derecho y sistema penal: La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Herrera, P. y Frejtman, V. (2010). *Pensar la educación en contexto de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Kliksberg, B. (2007): “Mitos y realidades sobre la criminalidad en América Latina. Algunas anotaciones estratégicas sobre cómo enfrentarla y mejorar la cohesión social”, en *Documento de cohesión social*, Madrid FIIAPP (Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas), CYAN, Proyecto y Producciones Editoriales S.A Madrid.
- Oxfam, I. (13 de 12 de 2013). Intermón Oxfam. Recuperado el 8 de 12 de 2015, de Intermón Oxfam: Recuperado de: <http://bit.ly/2rJKONF>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pág. 246). Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sassen, S. (2015). *El Atlas de la globalización*. (C. Alfieri, Ed.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual.