

Singularidades de la enseñanza y la extensión en el PUC: dos pilares en su relevancia académica¹

Alicia Acín*

Marcela Morcillo**

En este proyecto de investigación planteamos que la relevancia académica se relaciona con los dispositivos y estrategias diseñados para enseñar y aprender en los contextos de encierro punitivo a fin de favorecer la apropiación de los objetos disciplinares, la producción de conocimientos situados y el logro de aprendizajes significativos. En línea con ese planteo, la intención de indagar acerca de las singularidades de la enseñanza en el Programa Universitario en la Cárcel (PUC) apuntó a pensar en torno a una actividad casi artesanal y sin precedentes en nuestra facultad, esto es, los dispositivos y las estrategias pedagógicas puestas en juego por los equipos de cátedra y grupos extensionistas en dichos contextos. Esto implica trabajar en otros espacios que no son los más propicios para promover aprendizajes y con sujetos que se apartan de lxs que usualmente han sido destinatarixs de propuestas pedagógicas de educación superior o ligadas a ella, cuando no se encuentran situadas en las antípodas, y esto se constituyó en un gran desafío.

Es así que, en el proceso investigativo, historizamos y efectuamos una reconstrucción de las estrategias y los recursos utilizados por los equipos de cátedra y, en particular, lxs profesorxs. A tal fin, acudimos al análisis documental, que dió lugar a una primera caracterización, enriquecida luego con información procedente de la encuesta a docentes², conversaciones informales con ayudantes alumnxs y adscriptxs e incluso con textos elaborados por algunxs de ellxs o relacionados con el programa.

1 En la elaboración de este capítulo se retomaron avances parciales presentados y/o publicados en eventos académicos, entre ellos: Acín y Morcillo (2021), Acín, Castagno y Morcillo (2022).

2 La encuesta se realizó a una muestra de docentes, a través de google form, en 2020. Se encuentra mayor información al respecto en el capítulo 1.

*Universidad Nacional de Córdoba | acinalicia@gmail.com

** Universidad Nacional de Córdoba | marcegro@yahoo.com.ar

Con base en el análisis e interpretación, en interacción con la teoría, construimos la noción de *dispositivo pedagógico del PUC*, que desarrollaremos a continuación. Asimismo, la valiosa información extraída de la encuesta mencionada indujo a reflexionar sobre las dificultades y los aciertos encontrados en el camino recorrido por quienes participan o lo han hecho anteriormente en el programa, los sentidos que los equipos de cátedra le atribuyen a su participación en el PUC y la manera en que dicha participación retroalimenta a los agentes universitarios y sus prácticas.

Dispositivo pedagógico del PUC

Para construir esta noción, recuperamos el concepto foucaultiano de dispositivo (Foucault, 1983) como el conjunto de prácticas discursivas y no discursivas, enunciados y leyes científicas, así como la red de relaciones de saber y poder que se establece entre esos componentes, orientados a producir subjetividades. A su vez, retomamos de Fernández (2007) antes que la arista de sedimentación del dispositivo -que le es inherente- aquella de ruptura, la que dispone a y provoca la emergencia de algo nuevo o instituyente.

En cuanto al dispositivo pedagógico, este está compuesto por leyes, normativas y reglamentos educativos, valores, filosofías que lo sustentan, instalaciones, organización temporal y espacial, textos de estudio y actividades de enseñanza, entre otros.

Los componentes que nos permitieron caracterizar el *dispositivo pedagógico del PUC* son los siguientes: los valores en los que se inspira; las leyes, las normas y reglamentos específicos que lo amparan; las tutorías; el encuadre de trabajo; el aula universitaria; el material de estudio; las actividades de fortalecimiento de las competencias académicas y de orientación; las actividades extracurriculares; sumado al acompañamiento y la formación docente. A los fines de una mejor visualización, los graficamos en este esquema.



Imagen1. Dispositivo pedagógico PUC.

Fuente: Elaboración de las autoras

Valores

El PUC se ha sustentado en el principio de la educación de las personas privadas de libertad (ppl) como un derecho humano básico antes de que este fuera consagrado en la Ley de Educación Nacional (LEN), en un contexto neoconservador durante la década de 1990, en el que se intentaron implementar políticas neoliberales que postulaban la educación como un servicio que se puede adquirir en el mercado. Fiel a ese principio, el programa se ha diferenciado de la educación como parte del tratamiento, vigente en las instituciones penitenciarias. En palabras de Timmermann y Herrera:

Aunque hay marcadas diferencias de estilos y marcos conceptuales, tanto entre las cátedras a cargo de las carreras de grado como entre los equipos extensionistas, es posible, en general, reconocer una impronta en las actividades que la universidad propone. Desde la negativa sistemática a emitir informes requeridos por el SPC acerca del rendimiento, actitud y comportamiento de los alumnos, pasando por las relaciones interpersonales, que

son más horizontales que lo que en el contexto se acostumbra, hasta la relación con el conocimiento, que se pretende crítica, y la perspectiva política, que tiende a impregnar todas las prácticas, la universidad propone su juego al interior de la cárcel. (2015, p. 289)

Leyes y normas

Una normativa clave es la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN), que determina la educación y el conocimiento como un bien público y social y un derecho que les asiste a todxs lxs ciudadanxs independientemente de la situación en que se encuentren. Otra es la Ley 26.695/11, que modificó el capítulo VIII relativo a educación de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad 24.660/96 en tanto que ratifica la educación como un derecho, determina la escolaridad obligatoria de las ppl y contribuye a separarla del tratamiento.

Tutorías

Un componente clave del dispositivo pedagógico del PUC son las tutorías, establecidas en los convenios y ampliadas en el Reglamento Interno (RI) del PUC, aprobado por el Honorable Consejo Directivo (HCD) de la facultad en 2003. Ellas cobran relevancia en tanto constituyen espacios prioritarios de encuentro e intercambio entre docentes y estudiantes para trabajar en torno al conocimiento, considerando su condición de cursado. Con relación a ello, los convenios entre la FFyH-Ministerio de Justicia y FFyH-Servicio Penitenciario de Córdoba determinaron que lxs estudiantes cursen las carreras en condición de “libre”, única condición posible para quienes están privadxs de libertad en establecimientos cerrados y, a tal fin, se realizarían tutorías.

Posteriormente, el art. 8 del Reglamento Interno del PUC, ratificó que la docencia se llevaría a cabo en los establecimientos del SPC bajo la modalidad de tutoría. La misma fue definida como “una forma particular de atención educativa tendiente a apoyar el estudio autónomo de los alumnos internos a través de una planificación orientada.” (RI del PUC, 2003, p 2). A su vez, en su art. 11 aclara que las tutorías pueden ser individuales o grupales, presenciales, semipresenciales y a distancia, estableciendo un mínimo de tres antes de cada examen, can-

tividad que cada docente tiene la facultad incrementar según el grado de avance de lxs estudiantes en su preparación para dicha evaluación. A partir de la incorporación de la primera coordinadora del programa en 2004, el diseño de las tutorías se formalizó. En efecto, ella solicitó que sus planificaciones incluyeran el cronograma, los temas a tratar, la bibliografía que lxs alumnxs debían estudiar y la elaboración de consignas que implicaran la realización de actividades a entregar en la siguiente tutoría. Complementariamente, instó a los equipos de cátedra a efectuar una revisión, selección y reelaboración de los textos bibliográficos que incluyera una adecuada presentación de los materiales, atendiendo a que era el principal recurso con el que contaban lxs estudiantes para estudiar, en relativa soledad. Ambas decisiones procuraban ayudarlx a organizar su proceso de estudio.

Encuadre de trabajo

La importancia del encuadre de trabajo reside en que marca y delimita cuál es la finalidad de la tarea, en este caso el estudio, y las pautas de comportamiento acordes a ella y al contexto en el que se desarrolla. Su propósito es construir un marco que aporte claridad al escenario en el que desempeñan su labor los equipos de cátedra y lxs estudiantes, y asumir un posicionamiento institucional y colectivo. Colabora a encauzar la interacción entre docentes y estudiantes dentro de instituciones no educativas, que se rigen por otras lógicas, a la vez que permite diferenciarse de otras tantas instituciones que intervienen en la cárcel cuyas finalidades también son diferentes.

El encuadre de trabajo fue instaurado al inicio del programa bajo la impronta de la entonces vicedecana. Este se entendió como el marco de referencia común basado en los acuerdos y compromisos del grupo frente a la tarea que lo congrega. El encuadre contiene, delimita y, precisamente por ello, también posibilita. Implica responsabilidad frente a otrxs, de allí la necesidad de aclararlo como punto de partida, más allá de que después se incorporen otros elementos o se redefinan los ya existentes, en tanto que genera confianza como condición básica para la interacción y el trabajo colaborativo (Correa, 2006 en Acín, 2009).

Las jornadas, talleres u otras formas que se adoptaron a fin de desarrollar el encuadre de trabajo se sostuvieron en el tiempo, aun-

que adquirieron mayor o menor énfasis en diferentes momentos en función de las necesidades que se fueron presentando, de las dificultades a afrontar y de las gestiones a cargo del programa. En el primer período (1999-2007), las jornadas de encuadre de trabajo se realizaron con los equipos de cátedra (incluidxs ayudantes alumnxs y adscriptxs) que cada año desarrollaban las tutorías en los espacios curriculares de las respectivas carreras. Su propósito fue construir un marco que aportara claridad al escenario en el que llevaban a cabo su labor y asumir un posicionamiento institucional y colectivo. Tales reuniones se orientaron, en especial, a reflexionar sobre las particularidades del contexto carcelario y de las características y trayectorias socioeducativas de lxs estudiantes, así como de la concepción de educación que el programa sostiene, enmarcada en la perspectiva de DDHH. De manera similar a lo realizado con lxs docentes, desde el primer año se implementaron las jornadas de encuadre de trabajo con estudiantes de las distintas carreras a fin de brindar información acerca de la institución educativa a la que se incorporaban y la asunción de un nuevo rol (estudiante) que, si bien no estuvo ausente en sus vidas, tampoco ocupó un lugar destacado. Un ítem especial a trabajar con ellxs residió en diferenciar las lógicas de funcionamiento de la prisión y de la facultad, además de argumentar el posicionamiento de esta última de no intervenir en los procedimientos relacionados con la progresividad de la pena. Esto fue importante a fin de contrarrestar la lógica carcelaria interiorizada por algunxs estudiantes, quienes demandaban que lxs profesores participaran en el Consejo Criminológico del SPC.

A inicios del segundo periodo (2008-2013), debido a situaciones académicas con algunxs estudiantes privadxs de libertad y con ciertxs integrantes del programa que pusieron en jaque el encuadre de trabajo, se solicitó la colaboración de una docente de la Facultad de Psicología, con especialidad en el análisis institucional, a fin de esclarecer qué estaba ocurriendo, analizar detenidamente tales situaciones y cómo afrontarlas, como así también sus consecuencias, principalmente en las relaciones entre el PUC y el SPC y con lxs estudiantes.

En el siguiente cuadro se plantean algunos supuestos e interrogantes que pueden dar cuenta del tenor de las preocupaciones que compartían en ese momento docentes, estudiantes y egresadxs y se trabajaban entre los representantes por la FFyH de la Comisión Mixta. El mismo fue elaborado por quien se desempeñó como coordinadora del programa durante

buena parte de su trayectoria y recupera, de algún modo, las inquietudes, las preguntas, las búsquedas teóricas realizadas y los debates entablados en reuniones internas como una manera de afrontar colectivamente los desafíos, la perplejidad y, más de una vez, la desazón.

Algunos supuestos	Preguntas
<p>Ignoramos las condiciones reales de vida en las cárceles, sus códigos y hábitos de comportamiento fuera del ámbito educativo. También desconocemos en qué medida la violencia estructura las relaciones entre las personas privadas de libertad y con el Servicio Penitenciario.</p>	<p>¿Cómo plantear actividades educativas y construir vínculos pedagógicos ante este grado de desconocimiento?</p>
<p>Solo manejamos versiones parciales de lo que sucede intra muros: por un lado, la de personas detenidas que se presentan como víctimas del Servicio Penitenciario; por otro, la de una institución autoritaria que difícilmente admite críticas.</p>	<p>¿Qué posición adoptar ante estas versiones? ¿Cómo reaccionar teniendo en cuenta la especificidad de las actividades del PUC?</p>
<p>En el ámbito carcelario, los discursos suelen presentarse en términos dicotómicos: víctimas/victimarios, culpables/inocentes. El engaño y el autoengaño aparecen naturalizados como estrategias de supervivencia frente a la violencia institucional e interpersonal.</p>	<p>¿Cómo reaccionar ante esta forma dicotómica de pensar? ¿Qué puede hacer el PUC para comprender mejor estas condiciones y discursos?</p>
<p>Las actividades universitarias parecen situarse en medio de una disputa entre dos sectores: personas privadas de libertad que se acercan con motivaciones diversas y una institución penitenciaria que intenta apropiarse del programa universitario para hacerlo funcional a su lógica autoritaria.</p>	<p>¿Qué posición tomar ante esta tensión? ¿Cómo preservar el encuadre del PUC sin quedar subordinados a alguno de estos sectores?</p>
<p>Resulta difícil separar la condición de sujetos del conocimiento de la condición de sujetos que han delinquido. Aparecen posiciones extremas: desde "que se pudran" hasta la idealización romántica de las personas privadas de libertad.</p>	<p>¿Hay que separar ambas dimensiones? ¿Cómo sostener un vínculo con el conocimiento evitando tanto la condena moral como la idealización?</p>
<p>Asumimos muchas veces esta tarea desde un rol compensatorio o transformador. Existe la idea de que el conocimiento "hace mejores personas", mientras que las personas detenidas también tienden a idealizar a docentes y extensionistas.</p>	<p>¿Cómo se asume la intervención en el PUC: servicio comunitario, práctica política, deber ético, formación profesional, acción transformadora? ¿Es posible construir consensos entre quienes enseñan?</p>

Algunos supuestos	Preguntas
Existe un mandato implícito de “no conocer las causas”, aunque muchas veces persiste la curiosidad sobre los delitos cometidos.	¿Hay que explicitar esta tensión? ¿Cómo impacta en estudiantes y docentes? ¿La historia de lxs sujetxs del aprendizaje comienza con nosotros?
Tanto docentes como extensionistas nos encontramos vulnerables y con escasos saberes sobre cómo actuar, posicionarnos o establecer límites en este contexto.	¿Cómo crear y sostener un encuadre de trabajo viable?
PREGUNTA FUNDANTE: ¿Qué tipo de vínculo construye cada unx de nosotrxs con esta tarea? ¿Cómo nos involucramos desde nuestros deseos personales y qué modelos de vínculo deberíamos descartar o construir dentro de un encuadre posible?	

Tabla 1. Título: Supuestos e interrogantes trabajados por lxs representantes en la Comisión Mixta por la FFyH. Fuente: Coordinadora del programa.

En consecuencia, algunos ejes de las reuniones mantenidas con la profesional consultada rondaron en torno al fortalecimiento del encuadre de trabajo con docentes y estudiantes, el uso del aula universitaria y la intervención de la universidad en la cárcel desde su quehacer específico: el trabajo con el conocimiento. El uso responsable de los márgenes de libertad, tanto para quienes estudian como para quienes enseñan, estuvo en el foco de las discusiones y reflexiones, como así también el debate acerca del tipo de vínculo necesario con lxs estudiantes en este contexto para que la finalidad del aula universitaria en la cárcel pudiera sostenerse.

Aula universitaria

La creación del aula universitaria fue también un componente clave en el dispositivo del programa. Esto es así, por cuanto el aula es un espacio material y simbólico que marca el ingreso a otro espacio, relacionado con la educación, y se rige por otras lógicas. El aula delimita fronteras, si bien porosas, con la institución carcelaria y determina la entrada a un espacio que convoca a un quehacer específico: el estudio y el aprendizaje. Hablamos de fronteras porosas porque en ella se cuelan permanentemente elementos de la lógica carcelaria (Acín y Madrid, 2019). Como plantea Bixio (2016), los significados relacionados

con la institución, como el encierro, la causa judicial, la carencia de derechos, las necesidades que aquejan a lxs internxs en prisión, absorben de tal manera los sentidos de lxs sujetos presxs, que es difícil impedir que ese universo de significados se filtre constantemente en el aula. De ese modo, a pesar del esfuerzo de lxs docentes, quienes proponen temas de diferentes campos, no siempre logran que la tarea gire en torno a dicha propuesta.

En el momento fundacional del programa, la instauración del aula se prefiguraba como imprescindible en la búsqueda de la necesaria delimitación de funciones, a fin de preservar la autonomía universitaria. En ese sentido, se llevó a cabo el taller “El aula universitaria” con lxs estudiantes, con la intención de construir simbólicamente el espacio de trabajo universitario al interior del penal mediante talleres, discusiones y debates tendientes a problematizar las prácticas y refundar una forma de sociabilidad con sentido democrático.

En su historia el aula atravesó distintas vicisitudes. Se destruyó en el tristemente célebre motín ocurrido en 2005 y se reabrió mediando reiterados pedidos de docentes y estudiantes al SPC para su puesta en marcha. Contar nuevamente con dicha aula permitió que, a su interior, se emplazara la biblioteca del programa (organizada con el aporte de docentes, egresadx y estudiantes de la Escuela de Bibliotecología) y se utilizara la computadora perteneciente al mismo.

Según expresa la primera coordinadora, durante cierto tiempo y tras varios pedidos, las autoridades del penal autorizaron a lxs estudiantes a reunirse para estudiar en el aula en horarios en que no estuviera ocupada por las tutorías; ello se complementó con la elección de unx encargadx del aula, quien se ocupaba de la biblioteca, de las computadoras, de la comunicación con lxs alumnxs y de la negociación con dichas autoridades. A partir del cierre del Establecimiento Penitenciario (EP) N° 2, el aula se ubicó en un pabellón del Complejo Carcelario N°1 y, en 2019, a pedido de lxs estudiantes se abrió también un aula en otro módulo.

En momentos en que estaba emplazada en el EP N° 2, como plantean Timmermann y Herrera (2015), el aula universitaria se constituyó en un espacio de relativa libertad donde, no obstante las restricciones, hubo oportunidades de encuentro, aprendizajes, debates y disfrute del conocimiento y el arte, un lugar donde primaba el respeto, el reconocimiento de cada unx en pie de igualdad, y la posibilidad de construir y proyectar diferentes y mejores futuros.

Material de estudio

Con base en el material bibliográfico que utilizan lxs estudiantes en el medio libre, se solicitó a los equipos de cátedra su revisión, selección y reelaboración, además de incluir una adecuada presentación del mismo, ya que este es el recurso por excelencia con el que cuentan lxs estudiantes para estudiar en relativa soledad, como ya dijimos. En 2019, en la medida que en la facultad se implementaron programas de apoyo al ingreso, los equipos encargados del curso de ingreso diseñaron los *Cuadernos de Trabajo para Ingresantes*, en el marco de una iniciativa de la Secretaría Académica y del Área de Tecnología Educativa para el curso de ingreso en la facultad. Este material fue pensado específicamente para estxs estudiantes en virtud de sus recorridos educativos previos y de las escasas herramientas con las que cuentan para abordar contenidos con cierto grado de abstracción.

Actividades de fortalecimiento de las competencias académicas y de orientación

Distintas y variadas fueron las actividades de fortalecimiento de las competencias académicas desplegadas a lo largo del tiempo, como así también las de orientación en la vida universitaria en los casos de estudiantes que cursaban en el espacio físico de la facultad en condición de semi libertad.

Respecto a las primeras, frente al reconocimiento de las trayectorias educativas frágiles y discontinuas de gran parte de lxs estudiantes, se diseñaron cursos, jornadas, seminarios y talleres con la finalidad de ofrecerles herramientas para el estudio y la comprensión. Al inicio, estas actividades estuvieron a cargo de profesores en Ciencias de la Educación. Tras la incorporación de la coordinadora, procedente de ese mismo campo disciplinar, continuaron bajo su responsabilidad, de otrxs docentes o de ayudantes alumnxs y adscriptxs que formaban parte de su cátedra. Por ejemplo, la cátedra Teorías del Aprendizaje de la mencionada escuela, a la cual pertenecía la coordinadora del programa, en el año 2005, elaboró un módulo de trabajo sobre “Estrategias de estudio”, el cual se utilizó en el taller del mismo nombre. A él acudieron todxs lxs postulantes al ingreso a las diferentes carreras conformadxs en un solo grupo, que se reunió en encuentros quincenales durante el primer cuatrimestre. En ese

taller se pusieron en juego habilidades de pensamiento tales como deducir, comparar, describir, explicar, establecer relaciones, orientadas a comprender los textos de manera activa. También se desarrolló el Taller “Los procesos de conocimiento y pensamiento en lxs estudiantes del PUC. Problemáticas y propuestas para favorecer la comprensión en el estudio”, con la intencionalidad de sensibilizar e instalar el análisis acerca de la condición de estudiantes en la cárcel, desde una mirada pedagógica, para iniciar una lectura crítica y problematizadora del aprendizaje en este contexto.

Con el transcurso del tiempo, algunos cursos o talleres mutaron hacia seminarios optativos contemplados en los planes de estudio de algunas carreras y se hicieron extensivos a estudiantes de otras carreras. Otros, de carácter interdisciplinario y a cargo de estudiantes y egresadxs, enmarcados en proyectos de extensión, aportaron a fortalecer las competencias académicas que requiere el estudio en la universidad. Más recientemente, las actividades previstas en los *Cuadernos de Trabajo para ingresantes para el Curso de Ingreso*, ya mencionados, también aportaron al desarrollo de habilidades académicas, junto a su intención de introducir al estudio de las respectivas disciplinas. Por otra parte, de manera continua, en coordinación con la Facultad de Astronomía, Matemática y Física (FAMAF) y, eventualmente, con el Departamento Universitario de Informática (DUI), se ofrecieron cursos de capacitación en Informática a fin de dotar a lxs estudiantes de herramientas necesarias tanto para el estudio universitario como para la vida en general y particularmente laboral en la actualidad.

En el segundo periodo del PUC, se incorporaron ayudantes alumnxs y adscriptxs al programa, con la intención de acompañar las trayectorias de lxs estudiantes en distintos EP, en primer término con quienes se encontraban en semi libertad y cursaban en la facultad y, posteriormente, con quienes lo hacían en el CC N° 1. A tal fin, recibieron formación específica y participaron de instancias de encuentro y evaluación de su labor.

En cuanto a las actividades de orientación, a medida que lxs estudiantes en situación de semi libertad se fueron incorporando al cursado regular en la facultad, fue necesario ofrecer información similar a la que reciben sus pares en libertad en los primeros días del curso de ingreso a fin de facilitar información básica acerca de este nuevo espacio por el que transitarían y así poder moverse más fluidamente en el mismo. Por mencionar algunos ejemplos, recibieron información relativa al lugar donde se localizan las

distintas dependencias de la facultad (área Enseñanza, Secretaría de Asuntos Estudiantiles, Secretarías Técnicas de las distintas carreras) a las que debían dirigirse para realizar trámites relativos al cursado, conocer en qué aula y horario se desarrollaban las diferentes asignaturas, presentándose en un esquema distinto al que ellxs habían incorporado al realizar la educación secundaria y creían que se repetiría en la universidad. Todo ello a fin de facilitar su orientación en dicho espacio, conocer las reglas que la rigen y favorecer la transición de cursar en el encierro a hacerlo en el espacio de la facultad.

Actividades extracurriculares

Estas actividades, que contribuyeron y contribuyen a percibirse como estudiantes y enriquecerse como ciudadanxs, también fueron numerosas y variadas. Algunas de ellas tuvieron como eje central el intercambio entre lxs alumnx del PUC y sus compañexs en libertad y se viabilizaron a través de iniciativas de algunxs estudiantes, egresadxs, docentes o en conjunto. Un ejemplo de ello fue la puesta en escena de la obra de teatro “Nursing”, una producción de alumnx de IV año de la Licenciatura en Teatro de la Escuela de Artes, que se presentó en salas oficiales dada su calidad artística. Sus protagonistas ofrecieron una función en el EP N° 2 en la que se convocó a alumnx de carreras de grado y participantes de actividades de extensión, y se llevó a cabo un intercambio y debate con el público, previa ambientación y armado de la escenografía con su colaboración. Otro ejemplo fue la Jornada “24 horas de arte” en el EP N° 2, organizado conjuntamente con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y el Centro de Estudiantes de la FFyH. Muy destacable fue el seminario taller sobre la Ley de Educación Superior, una iniciativa de un grupo de estudiantes de la facultad -regulares y del PUC-, relacionada con la problematización del conflicto universitario del año 2005 en torno a la situación de la universidad y también a la Ley de Educación Superior N° 24521/95. El mismo se realizó con la participación de siete estudiantes regulares y quince del PUC, con una duración de 4 meses, al final de los cuales se realizó el cierre y evaluación por parte de lxs participantes.

Otras actividades fueron propuestas por la coordinación del PUC o por iniciativa de docentes con el objetivo de replicar al interior del EP N° 2 o del CC N° 1 jornadas, paneles, conferencias u otros eventos aca-

démicos realizados en la facultad. Un ejemplo de esto fue “A 40 años del Cordobazo. Pensar la relación Universidad-Sociedad desde la condición de estudiantes y ciudadanos”, o la organización de eventos específicos con la presencia de especialistas de otras universidades y, en ocasiones, coordinando con instituciones externas, tal como la reunión mantenida con Mariano Gutiérrez (abogado, Mgtr. en Criminología y asesor de la Coordinación de Educación en Contextos de Encierro del Ministerio de Educación de la Nación) para conversar con lxs estudiantes sobre su visión.

Dichas actividades fueron muy bien receptadas por el estudiantado y constituyeron un estímulo para la auto organización de otras, tales como las Jornadas “A 10 años de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad”, en un momento de consolidación de un grupo activo y comprometido. En palabras de Acín y Correa (2011) la participación de lxs cursantes en esas diversas instancias les permitió vivenciar otras experiencias relativas a la construcción del rol de estudiantes universitarixs, impensado para muchxs de ellxs antes de su ingreso a la prisión.

Estrategias de acompañamiento a lxs docentes y formación específica

Considerando que enseñar a estudiantes privadxs de libertad es una actividad inusual para lxs profesores, desde la coordinación del PUC se diseñaron estrategias para acompañarlx en esta labor y contribuir a su formación. A lo largo del tiempo, fueron relevantes las siguientes:

- Seminario “Universidad y Cárcel: realidad de la institución carcelaria”, libre e interdisciplinario, desarrollado en 2002. El mismo se estructuró en seis módulos y un cierre integrador. Los contenidos contemplaron referencias al contexto social, los ciclos político-económicos y los índices de encarcelación, las características estructurales de la prisión y el sistema penitenciario, la Ley de Ejecución Penitenciaria, la institucionalización del castigo, experiencias ligadas al Programa Universitario UBA XXII y el panel “La educación al interior de la cárcel: ¿adaptación, resistencia, reexistencia?” En este seminario participaron docentes invitadxs de distintas facultades de la UNC (Derecho y Filosofía), docentes de UBA XXII y personas del ámbito extrauniversitario (jurídico, SPC y otros). Esta fue una instancia formativa importante por su sistematicidad, a la vez que tuvo el carácter de seminario electivo para

estudiantes de diferentes carreras de la UNC y de curso de extensión para graduadxs universitarixs y personal del SPC interesadxs.

- Taller “Aspectos educativos y estrategias implementadas en el PUC”, en 2004, con activa participación de docentes que desarrollaban su labor en el programa. Una de las intervenciones, titulada “Para pensar la especificidad de las prácticas educativas universitarias situadas en el contexto de la realidad carcelaria” puso énfasis en las tutorías.
- “Primeras jornadas del Mercosur de Educación Universitaria en Cárceles. Enfoque de derechos”, llevadas a cabo en 2013, ya mencionadas en el capítulo 2. Este evento, además de posibilitar la articulación entre universidades nacionales y regionales, constituyó un espacio de formación para docentes, estudiantes y egresadxs sobre educación superior en cárceles. Asimismo, estas jornadas fueron un insumo fundamental para el libro *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias* (Acín et al, 2016).
- Ciclo de reflexión con docentes, ayudantes alumnxs y adscriptxs en el marco de la celebración 400 días para los 400 años de la UNC desarrollado entre mayo de 2012 y junio de 2013. Su propósito fue pensar las prácticas docentes, extensionistas y de estudiantes en el PUC, recuperando la experiencia acumulada a lo largo de 14 años. Esta actividad se organizó conjuntamente entre el PUC, las Secretarías de Extensión y de Asuntos Estudiantiles, y el PUSyC.

El ciclo se estructuró en cinco encuentros en los que se abordaron los siguientes temas: formas de resistir la exclusión, prácticas de extensión y docencia, prácticas de extensión y estudiantiles, y políticas institucionales y encuadre de la educación en cárceles en la FFyH de la UNC. Los equipos de carreras de grado y extensión discurren acerca de la enseñanza académica en contextos de encierro, las tensiones entre las lógicas académica y carcelaria, y la construcción de espacios de autonomía. Estos encuentros se realizaron bajo la consigna de tener en cuenta los objetivos iniciales antes de tomar contacto con la realidad de la cárcel, las estrategias planificadas y reformuladas o no según el contexto, los obstáculos (tensiones entre lógicas, crisis de presump-



to) y los resultados de las actividades en términos de reformulación teórica metodológica, así como las diferencias que se plantean entre las prácticas de docencia y de extensión.

- Jornadas taller “Rodando el Margen”, co-organizadas por el PUC y el grupo Metamorfosis (conformado por estudiantes en el medio libre y sus pares privadxs de libertad que asistían a las aulas de la facultad). Las mismas estuvieron destinadas a docentes, estudiantes y egresadxs, se desarrollaron en 2014 y 2015 y aportaron a reflexionar colectivamente sobre el programa. En la segunda jornada titulada “¿Para qué la educación en la cárcel? Encuentros de intercambio y reflexión”, se propusieron cuatro mesas de trabajo. Dos de ellas versaron sobre las prácticas educativas y los sentidos políticos de la educación en la cárcel y la implicación en la relación con la otredad, procesos de reconocimiento, construcción, gubernamentalidad y resistencia, y uno de sus objetivos fue compartir herramientas teóricas y prácticas para la labor pedagógica.

Por último, sin que se haya considerado otro componente del dispositivo pedagógico, en el proceso de revisión de documentos, se encontraron algunas cartas de lxs responsables del PUC enviadas a lxs estudiantes, especialmente en el periodo fundacional. Esto se constituyó en un hallazgo importante relativo a la intención de sostener la comunicación y algún tipo de presencia, aún a la distancia, en momentos en que las circunstancias externas o internas en el penal impedían o entorpecían la asiduidad en la asistencia y la comunicación con ellxs. Un claro ejemplo de ello fue en ocasión del trágico motín de 2005 y también en circunstancias de medidas de fuerza a las que lxs docentes adherían por reclamos salariales y/o presupuestarios.

En síntesis, las leyes y normativas mencionadas, los valores expuestos, las tutorías, el encuadre de trabajo, el aula universitaria, las acciones para fortalecer las competencias académicas de lxs estudiantes y de orientación en el espacio de la facultad, las actividades extracurriculares que se les ofrece, el acompañamiento y formación de lxs docentes, junto con la elaboración de materiales específicos, son distintos componentes del *dispositivo pedagógico del programa*, los cuales actúan en interacción. Este dispositivo contribuyó a conformar el marco necesario para llevar a cabo

la labor de la universidad en el contexto carcelario; asimismo, colaboró en la socialización académica y favoreció la construcción del rol de estudiante universitarix, el progreso en el estudio y la comprensión de la realidad.

Estrategias puestas en juego en las tutorías y dificultades en su implementación

Esta parte del capítulo se centra en detallar las estrategias que lxs docentes que respondieron la encuesta han puesto en juego en la planificación y desarrollo de las tutorías, como así también en considerar las principales dificultades u obstáculos para desarrollar su labor en el PUC, las cuales obedecen a distintos factores. Las respuestas a las preguntas de la encuesta revelan que, en su mayoría, el equipo de cátedra en su conjunto ha participado en las tutorías y las tareas se han distribuido de este modo: lxs profesores titulares o adjuntxs se encargaban de explicar los temas; lxs profesores asistentes, de la corrección de los trabajos prácticos (TP) y lxs ayudantes alumnxs y/o adscriptxs, del seguimiento de los estudiantes.

En términos generales, las tutorías han tenido una duración de dos a tres horas y se han realizado quincenalmente en tanto que algunas de ellas duplicaron la cantidad en virtud de la complejidad de los contenidos. En algunos casos, las tutorías se convirtieron en “clases” con exposición de temas, bajo la convicción de que desarrollar contenidos es de gran ayuda para abordar la lectura de los textos obligatorios y resolver las guías de trabajo; otros equipos han incluido momentos explicativos a fin de contextualizar lxs autores y establecer relaciones con otros temas y algunxs docentes planificaron instancias evaluativas diagnósticas cada mes y medio.

Ha sido usual el trabajo con cuadernillos de lectura y guía de actividades programadas, con la consigna de haber leído los textos previamente. En estas guías, además de las actividades a realizar, algunxs profesores han incluido una presentación del material con el propósito de anticipar el sentido y el aporte específico de ese texto al tema que se estaba desarrollando y/o con relación al objeto disciplinar, y los principales conceptos y relaciones a tener en cuenta en los planteos de lxs autores. Por otra parte, durante los encuentros tutoriales, se promovió la conversación grupal y la escritura individual y se propusieron trabajos a realizar por lxs estudiantes

fuera del espacio áulico, como una manera de prolongar las actividades en el tiempo y favorecer la apropiación de los contenidos.

Los siguientes fragmentos, tomados de Beltramino, Aravena y Voloj (2019), en referencia a la experiencia de enseñar Metodología del Aprendizaje en el contexto carcelario, se relacionan de algún modo con lo relevado en las encuestas y ejemplifican para este caso particular.

Estxs profesores plantearon que asumieron su desempeño en el PUC como una decisión política y pedagógica y que el proceso de enseñar y aprender adquirió singularidades al desarrollarse en una institución prunitiva.

Inspiradxs en el enfoque sociocultural, lxs autorxs recurrieron al andamiaje como un recurso potente, y el consecuente desandamiaje, a fin de propiciar mayores niveles de autonomización en lxs estudiantes. Entre las estructuras de apoyo, diseñaron un material de cátedra compuesto por textos académicos acompañados de orientaciones para su lectura, que incluyen el texto, la fuente, datos sobre los autores y pistas de lectura, entre ellas, la meta de lectura, los temas y conceptos principales que orientarán a los lectores, y las actividades sugeridas.

Planificaron las clases previamente con una estructura de exposición dialogada y con actividades grupales e individuales. Para las clases diseñaron interacciones para el grupo total, atendiendo a un carácter constructivo e intentando responder a las necesidades que el grupo plantea. Asimismo, promovieron el desarrollo de procesos metacognitivos a través de situaciones en las que los estudiantes debían pensar acerca de su propio pensamiento y ejercicios que implicaban autoevaluar su proceso de aprendizaje. Todo esto se acompañaba de instancias de retroalimentación a fin de mejorar los aprendizajes a través de devoluciones cualitativas escritas y orales de las producciones que lxs estudiantes entregaban, y que suponían una instancia para rehacerlo, a partir de reconocer a la evaluación como una oportunidad para aprender.

La anterior decana de la facultad, quien ha participado en el PUC como docente, en la entrevista realizada a las autoridades institucionales que se analiza en detalle en el capítulo 7, menciona que, al provenir de otra provincia, el PUC fue un “hallazgo” en términos de propuesta político-educativa, desconocida en ese momento en la Universidad Nacional de Rosario, donde se desempeñaba. Lo expresa de este modo:

(..) fue un descubrimiento en términos de posibilidades de llevar una propuesta educativa que tiene que ver con lo que uno hace áulicamente y cotidianamente; pero a la vez, tiene un contexto muy determinado ese espacio para llevar propuestas, y pensarlo como una propuesta política educativa. No era cuestión de trasladar mecánicamente lo que nosotros hacíamos, yo y mis compañeros de cátedra (adscriptos y ayudantes alumnos) hacíamos y siempre hacemos en el aula en ciudad universitaria; sino de tratar de pensar una materia en ese contexto, que tenía que ver con los contenidos, pero también tenía que ver con la interacción, desde el punto de vista de cómo hacer llegar los materiales, la forma en la cual planteamos las evaluaciones, como quedábamos conectados, respetar de alguna manera en los grupos que teníamos, que no eran numerosos (...) que por ahí se iban generando unas interacciones (no todos conmigo por ser la jefa de cátedra) sino con los otros profes. Y de alguna manera implementábamos como una tutoría ad hoc ¿se entiende? que dependía mucho de cómo las interacciones iban dándose y cómo algunos de los estudiantes tenían más afinidad con unos que con otros, con un tema o con otro. (Comunicación personal, 24 de junio de 2022)

Es decir, destaca la importancia de pensar la materia, el taller u otras actividades que se desarrollen, en función del contexto y de lxs destinatarixs y, a partir de ello, realizar las adecuaciones necesarias. Esas adecuaciones se relacionan con los contenidos, con las interacciones con lxs estudiantes por parte de lxs distintxs integrantes de la cátedra, según afinidades y la capacidad de conectarse con lxs estudiantes, y con aspectos didácticos tales como la forma de presentar los materiales o de plantear las evaluaciones. Menciona también que fue una experiencia importante para la cátedra y para cada unx de sus integrantes en términos de formación.

La información proporcionada por las encuestas también permitió inferir las dificultades en torno a la gestión y organización del espacio de tutorías, atribuidas mayormente al SPC y, en menor medida, a la facultad o a lxs estudiantes.

Respecto a las *dificultades ligadas a la institución carcelaria*, la totalidad de encuestadxs afirma que las principales han residido en la demora en los traslados de lxs estudiantes, sumado a la falta de disponibilidad de espacios adecuados para las tutorías; el desistimiento de lxs estudiantes por requisas como forma de castigo (cuestión que se agrava en el caso de las

mujeres); la ausencia de lxs mismxs por sanciones de conducta o la superposición de tutorías con otras actividades; mencionando además los inconvenientes en la comunicación entre estudiantes y docentes debido a las intermediaciones que se producen en el contexto de privación de libertad. Las dificultades *ligadas a lxs estudiantes* se han relacionado mayormente con la fragilidad de sus trayectorias socio educativas y con la diversidad sociocultural que lxs caracteriza, siendo minoritarias las ligadas a disputas y conflictividad entre pares. Al respecto, son interesantes las reflexiones del Profesor Eduardo López Molina, quien enseña Teorías Psicológicas del Sujeto en la carrera de Ciencias de la Educación, en su libro *El tiempo des-anudado: su impacto en los procesos de subjetivación y en la escolarización* (2015). A partir de considerar las características de las instituciones penitenciarias, las trayectorias vitales de las ppl y las dificultades para estudiar que deben afrontar, plantea que la acción de educar debe moverse, sobre todo, en el plano de la subjetividad, pese a la adversidad extrema del contexto institucional. Afirma que sólo de esta manera es posible propiciar otras conductas tales como la conformación de grupos de referencia entre los alumnos, actitudes solidarias ante problemas personales y familiares, desarrollar hábitos de estudios o de trabajo en equipo, entre otras. Esto es así, sostiene, porque en la cárcel no hay lugar para el estudio ya que no tiene prevista la condición de estudiante, y que los hábitos construidos en sus respectivos mundos de la vida inciden decisivamente en la comprensión de textos, de las consignas que el estudio autónomo requiere y en la vinculación de nuevos aprendizajes con sus saberes previos. A raíz de ello, quienes emprenden el estudio deben recorrer un difícil camino para construirse como estudiantes universitarios, a contraviento de los obstáculos institucionales y de sus propios compañeros, lo cual también es reconocido por algunos estudiantes. Los docentes, por su parte, deben incrementar la cantidad de tutorías, elaborar consignas más precisas, mostrar más claramente las relaciones entre los conceptos aprendidos y sus experiencias de vida y profundizar en los conceptos centrales de los autores y las perspectivas en que se inscriben. Como en este caso, que articula cuatro autores potentes: Freud, Piaget, Bourdieu y Habermas. También refiere a que, como resultado de la lectura de los materiales y de lo trabajado en las tutorías, cuando los estudiantes logran objetivar circunstancias de su biografía, de la posición social que ellos y su familia

ocupan y de su aprendizaje a través del cuerpo, se suscita entre estudiantes y docentes una experiencia de aprendizaje ligada al goce intelectual que produce nuevos sentidos a la experiencia vital de ambos.

Otras dificultades mencionadas por lxs docentes se relacionan con la progresión de lxs estudiantes en las carreras y con sus propias condiciones de trabajo. Entre las primeras, cobran relevancia la escasez de tiempo para las lecturas, la presión que ejercen otrxs presxs o guardia cárceles, las intermitencias en la asistencia de lxs estudiantes a las tutorías y la imposibilidad de conectarse con ellxs por otros medios; se menciona también prejuicios de sus colegas que se orientan más por la caridad que por asegurar el derecho a la educación. Entre las segundas, aluden a la falta de seguridad de lxs docentes con relación a eventuales motines, al modo en que fueron tratadx en algunas requisas, al sistema de tutorías mixto virtual/presencial durante 2019 y a no haber tenido garantizado el transporte en un año.

Si bien lxs docentes explicitaron obstáculos de diversa índole, también un buen número de ellxs mencionó que se ha intentado resolverlos; principalmente se han abordado a través de acciones del equipo del PUC, intermediando con el SCP y con la facultad, excepto aquellos que les exceden, propios de la cultura carcelaria. En otros casos, lxs mismxs docentes intentaron resolver las dificultades; por ejemplo, ante la inasistencia de algunxs estudiantes, a través de compañerxs que habitan el mismo pabellón o creando espacios de atención personalizadas, trabajando el ser universitarix y promoviendo el análisis y concientización de los propios trayectos educativos y vitales, y la construcción de un proyecto de vida.

En dicha encuesta lxs docentes, a la vez que reconocieron el acompañamiento y los encuentros formativos, también solicitaron sostener, e incluso incrementar, la formación para trabajar en estos contextos. En un caso, se sugirió implementar un curso introductorio antes del dictado regular con el objetivo de subsanar las dificultades de apropiación de los contenidos por parte de lxs estudiantes, ya que muchxs de ellxs no cuentan con el capital cultural necesario. También se recomendó que lxs estudiantes tengan momentos para estudiar fuera de los pabellones, ya que lograr tiempo y espacio adecuado para el estudio es muy difícil en ese contexto y les exige un esfuerzo extra que podría evitarse.

Las dificultades señaladas por lxs docentes coinciden con lo mencionado por Timmermann y Herrera (2015), especialmente aquellas ligadas a las características de las instituciones en las que se lleva a cabo la inter-

vención universitaria, las trayectorias socio educativas de lxs estudiantes y otras de orden pedagógico.

Respecto a las primeras, lxs autores destacan la lógica interna, con eje en la seguridad y su finalidad, que difiere de la universitaria. Esto induce a las personas privadas de libertad a interiorizar un habitus que quebranta la significatividad de las prácticas educativas y exige, a quienes integran el programa, alcanzar un difícil equilibrio a fin de sostenerlas. En cuanto a las segundas, referidas a la historia vital de los estudiantes y su relación con la cultura y los procesos de enseñanza y aprendizaje, plantean que la falta de oportunidades presentes en sus trayectorias deviene en un capital cultural pobre y que las estrategias de aprendizaje con las que cuentan son insuficientes para iniciar una carrera de grado. Esto se ve agravado por la modalidad de tutorías, que exige de parte de los estudiantes una mayor autonomía en el estudio. De allí la necesidad de reforzar el andamiaje pedagógico a través de múltiples y variadas estrategias y recursos tales como aumentar la cantidad de tutorías, alentar y acompañar la conformación de grupos de estudio, idear talleres de estrategias de aprendizaje o aprovechar los recursos audiovisuales y tecnológicos. Lxs autores destacan, además, otras dificultades de carácter pedagógico relacionadas con la generación de una oferta interesante y productiva, de parte de la universidad, para personas que a lo largo de su vida no han contado con oportunidades educativas fructíferas.

Retroalimentación del PUC en la universidad y sentidos que los equipos de cátedra le atribuyen a su participación en el mismo

Como explicitamos en el capítulo 4, lxs docentes intervienen en el PUC como parte de las actividades de grado, no necesariamente elegida ni por la que reciben una remuneración extra y respecto de la cual demandan mejores condiciones. Sin embargo, la información provista por la encuesta permitió captar su percepción de lo que implica para ellxs desenvolverse en el programa.

Sin desmedro de lo antes dicho en cuanto a las condiciones laborales, los motivos por los que enseñan o enseñaron en la cárcel se relacionan mayoritariamente con la convicción de que la educación es un derecho y que la universidad pública es para todxs, lo cual se expresa en las siguientes frases extraídas de la encuesta: "(...) sostener con el cuerpo que la edu-

cación es un derecho” o “no elijo a mis alumnxs así que no tengo motivos para no enseñar en contextos de encierro”.

Asimismo, sin estar desligado del derecho a la educación, algunxs docentes mencionan el valor de ofrecer otras oportunidades a estas personas cuyas trayectorias vitales han estado marcadas por múltiples adversidades y han ocasionado daños a otras personas, a la sociedad y a sí mismxs. De allí que sea importante para ellxs contribuir a “sanar heridas”, “humanizar” la cárcel y posibilitar algún cambio.

A su vez, otrxs docentes sostienen la satisfacción que representa el desafío intelectual de introducir el placer por el conocimiento en un espacio donde reina el horror, o bien que no se trata de un espacio de trabajo que concite un interés especial, sino una variante de los desafíos educativos en la profesión de enseñar y al cual responden porque se lo han solicitado en función de su dedicación horaria.

En sintonía con lo antes expresado, casi la totalidad de lxs docentes considera importante los siguientes ítems, en grado decreciente: la formación que el PUC ofrece a las ppl por cuanto aporta al fortalecimiento de la posición personal y a la identidad de lxs estudiantes, las relaciones de sociabilidad entre ellxs y con otrxs, el desarrollo de habilidades y competencias laborales, y el logro de su reconocimiento social, todo lo cual redundará en su futura inserción social. Asimismo, coinciden en la importancia de la perspectiva de los DDHH en los procesos educativos, ya que influye en el reconocimiento del otrx, en el ejercicio responsable de derechos y en la apropiación del sentido de ciudadanía.

Lxs docentes encuestadxs, en su mayoría, valoran positivamente la reflexión ética y política que se desprende de su participación en el PUC, el establecimiento de relaciones con otrxs diversxs, la reflexión pedagógico-didáctica acerca de la enseñanza en general y de cómo enseñar a estos sujetos y en este contexto particular, la reflexividad personal y epistemológica y la ampliación de conocimientos.

En efecto, la experiencia de trabajar en contexto de encierro punitivo ha incidido en la práctica docente de casi todxs lxs encuestadxs, principalmente con relación a la enseñanza, el conocimiento y la responsabilidad social de la universidad, como también con determinados aspectos de la disciplina a su cargo, con los sujetos y en lo personal. Respecto a enseñar en este contexto particular, les ha inducido a interrogarse acerca de los métodos de enseñanza, las estrategias didácticas y

los recursos más apropiados; de igual modo, a crear estrategias propias para ese contexto y, en un sentido más amplio, a extremar los recursos para enseñar temas muy difíciles, escuchar más, esperar los avances en el aprendizaje y manejar mejor sus ansiedades, tensionar las maneras de enseñar y compartir los conocimientos. Unx encuestadx menciona que le ha posibilitado generar y ensayar diversas experiencias didácticas que, a su vez, permiten retroalimentar la enseñanza de la misma asignatura con otros grupos de estudiantes en el medio externo.

Con relación a los sujetos del aprendizaje, algunxs docentes expresan que a través del desempeño en el PUC han ampliado la perspectiva sobre lxs estudiantes, han comprendido que detrás de cada alumnx hay realidades muy diferentes que influyen en su accionar, e incluso que muchas personas que han atravesado experiencias horribles se pueden encontrar “en mejores condiciones que otras para entender la profundidad y las tensiones en las que lo humano está anclado”. A otrxs docentes les ha permitido reflexionar sobre la relación entre conocimiento y libertad; también acerca de la función social de la universidad, en el sentido de que se debe a toda la sociedad. En cuanto a la enseñanza de la propia disciplina, una profesora sostiene que le permitió ampliar enfoques muy específicos o estrechos, buscar nueva bibliografía, apropiarse de otras teorías e incluso conectarse con especialistas y expertxs de otros países. Y otra docente expresa que le posibilitó pensar el desarrollo de la materia, así como las prácticas académicas y profesionales, con una perspectiva más abierta e inclusiva. En la base de estas cuestiones está el haber profundizado en la comprensión de las desigualdades sociales y culturales y conocer otros mundos, que no se encuentran tan alejados, como suele pensarse en el mundo universitario y académico. Finalmente, la mayoría de lxs docentes afirma que seguiría participando del PUC. Entre los fundamentos se destacan: la responsabilidad social de la universidad pública y de ellxs como docentes; el reconocimiento de derechos de estas personas, que les posibilita acceder a oportunidades que no tuvieron cuando estaban en libertad, revirtiendo en parte una historia de exclusión; y también porque es una experiencia fuerte y enriquecedora para lxs mismxs docentes, a quienes les propicia la reflexión sobre el propio trabajo, como ya dijimos.

Una de las profesoras encuestadas, en referencia al seminario de extensión “La filosofía como práctica de libertad”, que co-coordinó, sostiene que llevar adelante una propuesta educativa en un contexto de encierro constituye un desafío tanto para los internos que participan, como para los docentes que lo realizan. Respecto a estos últimos, en una entrevista para AlFilo expresa:

Te moviliza qué es enseñar y cómo enseñar en contextos de encierro. Y aunque es poco el tiempo que uno está en esa institución, te das cuenta de lo importante que es que la UNC esté en la cárcel, y no sólo como una experiencia académica de grado. Para mí fue transformador, renové la pregunta sobre qué es enseñar, se produce un contraste fuerte entre lo que es hacer algo en la cárcel y dar clases afuera, en una escuela. Es un aporte a la transformación del otro, y una invitación a una conversación muy interesante (Ratti, 2016).

La producción derivada del seminario mencionado resultó en el libro *Filosofía y prisión* (2016) en cuyo prólogo la misma docente junto a otro profesor de la carrera de Filosofía reflexionan acerca de la perplejidad que les producía la capacidad de relacionar los temas y autores trabajados en el seminario con las condiciones de vida de lxs estudiantes privadxs de libertad y los nuevos interrogantes que surgían. En un fragmento del mismo plantean:

(..) trabajamos con el mito de la caverna de Platón tal como es desarrollado en *La república*. El poder de evocación de este texto para la vida de cada cual y para la de los internos en el penal nos dejó perplejos. Pensamos en ese poder cada mediodía que salimos del Penal, con nuevas metáforas (por ejemplo, la de los transportes que realizan los traslados como cavernas en las que, tal como la imagen platónica, los presos son sentados y encadenados, sin ventanas a la altura de los ojos, expuestos a los ruidos sin saber el rostro o la figura real de los estímulos sonoros), o con nuevas preguntas (¿Cuáles son las cavernas del “exterior”, donde pensar las luces del “adentro” y del “afuera”? ¿Cuál es el alcance y los límites de la “liberación” por el conocimiento, especialmente en el horizonte de la enorme presencia de la religión en el discurso de nuestros alumnos?, ¿dónde reside la legi-

timidad de nuestra propia interpelación por la filosofía? (Andrea Teruel et al., 2016, p. 9).

En otro fragmento, lxs docentes se refieren a la última parte del libro, compuesta por dibujos de unx de lxs participantes del taller, activx participante también de los diversos talleres de plástica que mencionamos en el capítulo 4, a la que consideran una donación no prevista. Relatan que, cuando estx alumnx mostró su carpeta con dibujos, les produjo desconcierto porque se trataba de una sucesión de pavas; sin embargo, en la medida que las iba comentando, se reveló que ese objeto es uno de los pocos que lxs internxs atesora en el penal y ninguna es igual a la otra. Y, estx estudiante, relacionó ese hecho con la identidad, tema trabajado en el seminario.

En otra parte del mismo libro, lxs docentes Hunziker y Sánchez Brígido reflexionan acerca de las condiciones para que la experiencia que se generó en el taller fuera posible y señalan el modo de abordaje propuesto -la discusión crítica de un asunto desde una igualdad radical- y el hecho de que se desarrollara en el aula universitaria, lo que consideran uno de los logros del PUC. Una de las docentes expresa, producto de su participación en actividades de docencia y extensión, que convendría repensar institucionalmente la relación extensión-cárcel-FFyH como así también pensar carreras de grado más cortas o con títulos intermedios a fin de favorecer el cursado de lxs internos.

Las ayudantes alumnas y adscriptas al PUC de la carrera de Filosofía, en una parte del libro se refieren a su participación en un taller de extensión en la cárcel como “una experiencia única” (Teruel et al., 2016, p. 46) en el sentido de que cada participante del taller, movilizadx por distintas inquietudes, vivió la experiencia filosófica de dejarse interpelar por los dilemas, los problemas y las preguntas que se gestaban en tales condiciones. Y agregan que esa experiencia confirmó lo que inicialmente suponían, esto es, que la filosofía les permitió instaurar en un contexto de encierro un ámbito de libertad, propiciando un ejercicio de reflexión que, a partir de esas circunstancias, toma distancia de esa inmediatez y permite pensarse libremente.

Otra profesora de filosofía, en un texto de su autoría titulado *Los Derechos Humanos. Emmanuel Levinas: de la autonomía a la heteronomía*. (2013), en la primera parte habla desde su experiencia como docente en el PUC y

luego en el Programa Universidad, Sociedad y Cárcel (PUSyC). En el PUC, como profesora de una materia de primer año y también como coordinadora de varios cursos de extensión. Y en el PUSyC, por la formación en DDHH a distintos grupos institucionales: agentes penitenciarixs, profesionales, docentes e internxs. Del PUC valora lo que recibió y aprendió, aunque significó un esfuerzo importante, especialmente en el comienzo. Destaca el temor a ingresar a un mundo distinto y desconocido, otro mundo alimentado desde la ideología como “aquello otro de lo humano, o, al menos, distinto, abyecto; lo que no merece ser visto ni considerado” (Jugo Beltrán, 2013, p.2). Refiere a que sus habituales comportamientos como docentes suscitaban en lxs estudiantes presxs asombro y agradecimiento hacia lxs “universitarixs” por el reconocimiento que recibían. De allí la necesidad de esclarecer su conducta y desnaturalizar la verticalidad, la autoridad asociada a la jerarquía y al poder, e intentar deconstruir la desvalorización internalizada en algunxs presxs. Más adelante relata que, inicialmente, se sentía muy conmovida por la situación de lxs reclusxs. A través de la experiencia en el PUSyC, se sintió afectada por lxs agentes penitenciarixs (antes percibidxs también como sus carcelerxs) y profesionales, incluso aquellxs que no guardan el secreto profesional. Así, aunque se sentía más próxima a lxs internxs por su desprotección y marginación, la responsabilidad y el compromiso se amplió a todxs. Se sintió éticamente problematizada por la situacionalidad de cada unx, aprendió a reconocer sus barrotes y a entender sus recursos de supervivencia subyacentes a las sospechas y las críticas recibidas. En las conclusiones plantea que, tal vez, lo expresado no sea nuevo ni original; sin embargo, surge de muchos años de experiencia, de preocupaciones y por la necesidad de compartir una reflexión acerca del rol que cumplimos como universitarixs en la cárcel. Se pregunta si abrimos espacios de dignificación y reconocimiento; si, por el contrario, producimos mayor opresión al acercar otras visiones sobre la libertad y el poder, o si le hacemos el juego al sistema ofreciendo un lugar de distensión ante la asfixia que genera la prisión. La respuesta es la apertura conseguida a partir de relaciones horizontales, no paternalistas, así como la relación clara y límpida que mantenemos en la universidad con lxs internxs que prosiguen sus carreras cuando están en situación de semi libertad o libertad condicional.

Continuando con Filosofía, en la conmemoración de los 25 años del programa en septiembre de 2024, esta escuela organizó un conversatorio

en el que se plantearon la siguiente pregunta: ¿cómo el PUC transformó la universidad, la facultad y las escuelas? Las respuestas de lxs participantes fueron bien interesantes.

La docente de Metafísica comentó que la asignatura a su cargo suele ser esquiva para lxs estudiantes de esa escuela; sin embargo, es muy aceptada en la cárcel y allí se genera un espacio en el que surgen preguntas filosóficas. Aunque remarcó que hay una fuerte necesidad de encontrar otros ejemplos, ya que lxs estudiantes lo demandan. Una ayudante alumna, que participó en la muestra de carreras que la UNC organiza anualmente, relató que allí se dio cuenta de que conocía mucho menos de la universidad de lo que suponía con relación a otros territorios donde la universidad se despliega y otros modos de ser estudiantes. Asimismo, una egresada comentó, en primer lugar, que la apropiación que realizó un estudiante de Descartes le permitió a ella hacer otra lectura de ese filósofo y, en segundo lugar que, a raíz de su participación en el programa, cambió el tema de su Trabajo Final de Licenciatura, al entrar en contacto con una realidad antes desconocida.

Con relación a la apreciación que ayudantes alumnxs y adscriptx tienen de su participación en el PUC, dxs ayudantes alumnxs de la carrera de Ciencias de la Educación, que se han desempeñado como pares avanzadx (ya docentes, en la actualidad), valoraron dos cuestiones relacionadas entre sí. Por un lado, el hecho de haber colaborado en el aprendizaje de sus compañerxs privadx de libertad con base en acciones solidarias sustentadas en una perspectiva política. Por otro lado, que tal desempeño ha favorecido que enriquezca y mejore su formación por cuanto les ayudó a desnaturalizar los orígenes sociales de lxs estudiantes, a descentrarse de sí mismxs y ponerse en el lugar de otrxs, así como a reconocer la diversidad de sujetos en los procesos de enseñanza.

Unx egresadx de Historia, quien debutaba orgullosox como coordinador de un programa de inclusión para la terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años (PIT), comentó en un conversación informal que, en la entrevista posterior a la valoración de los antecedentes, el haber sido ayudante alumnx en el PUC fue un elemento decisivo para que lx designaran en ese cargo. En efecto, se ponderó su experiencia de trabajo con sujetos con trayectorias educativas discontinuas para el desempeño en una propuesta educativa consistente

en la continuidad secundaria de adolescentes que interrumpieron la educación secundaria y la retoman bajo otro formato escolar.

En suma, a modo de síntesis de este capítulo, la construcción del *dispositivo pedagógico*, y su constante reinención por los sujetos que intervienen, visibiliza las potencialidades para el funcionamiento del PUC en condiciones adversas frente a las cuales pugna por encontrar una salida. Ha modificado la manera de concebir los vínculos y la transmisión en nuestra facultad en tanto nos ha compelido a cuestionarnos en nuestra forma de relacionarnos con otros territorios y habitantes, así como ensayar estrategias de enseñanza destinadas a sujetos que se apartan del estudiante ideal, como en muchas otras experiencias.

Las convicciones fuertes de lxs docentes respecto al derecho a la educación, específicamente a la educación superior, y a su responsabilidad como agentes educativxs de propiciar el pleno ejercicio de ese derecho en espacios e instituciones donde su reconocimiento es la excepción antes que lo común, y cierta cuota de creatividad de su parte, permiten propiciar el aprendizaje de lxs estudiantes privadxs de libertad. Anclados en el conocimiento, los equipos de cátedra intentan establecer otras reglas distintas a las que priman en el contexto de reclusión y encontrar las formas y estrategias pertinentes para que ese derecho no sea declarativo, sino que se encarne en los sujetos. Su labor se juega, principalmente, en las tutorías donde, en base al esquema de división del trabajo presente en la universidad, tratan de poner al alcance de lxs estudiantes recursos y desarrollar habilidades necesarias para el estudio, que favorezcan la apropiación de conocimientos. Se trata de un esfuerzo permanente, al que se apuesta desde el conjunto de quienes intervienen para que los sujetos aprendientes privadxs de libertad descubran capacidades de las que se consideran excludixs, o redescubran otras que creían olvidadas y se apropien de conocimientos que posibiliten la comprensión de la realidad en la que están insertxs, la reconstrucción de sí mismxs y de vislumbrar otros mundos posibles, al decir de Bruner (2012).

Referencias

Acín, Alicia (2009). Algunas precisiones teórico metodológicas. La intervención de la universidad en la cárcel en Alicia Acín y Patricia Mercado (Coord.). *Prácticas educativas y oportunidades de aprendi-*

zajes en contextos de reclusión. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. pp. 31-38.

Acín, Alicia (2016). Aportes interdisciplinarios y pedagógicos a la educación de personas privadas de libertad desde la experiencia en el Programa Universitario en la Cárcel (Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC). En Alicia Acín et al; coordinación general de Beatriz Bixio, Patricia Mercado y Francisco Timmermann *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Pp.115-147.

Acín, Alicia y Correa, Ana (2011). *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel*. Córdoba: Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades en Alicia Acín y Patricia Mercado (Coordinadoras). *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. pp. 31-38.

Acín, Alicia; Castagno, Mariel y Morcillo, Marcela (2022). DDHH y universidad: incidencia del Programa Universitario en la Cárcel (Córdoba, Argentina) a 20 años de su creación. Anais do V EITICE, 20 e 21 de outubro de 2022 – evento virtual. pp. 128-142. <https://eitice2022.wixsite.com/brasil>

Beltramino, Lucía, Aravena, Denise Ailén y Voloj, Daniel (2019). Enseñar en contextos de encierro: una experiencia universitaria en la cárcel. *Revista Alquimia Educativa*. Nº 6 V. 1. pp. 7-21.

Bixio, Beatriz (2016). De heterotopias a utopías: aulas de la prisión. En Alicia Acín et al; coordinación general de Beatriz Bixio, Patricia Mercado y Francisco Timmermann. *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. pp. 69-107.

- Bruner, Jerome (2012). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Castagno, Mariel (2011). Un marco referencial para pensar el taller y el grupo en dispositivos de intervención. En Beltrán y Gutiérrez (Comp.) *Dispositivos de intervención de las Prácticas Pre-Profesionales en el Contexto Educativo* (pp. 19-59). Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Hunziker, Paula; Sánchez Brígido, Rodrigo (2016.) Igualdad, derechos humanos y educación universitaria en la cárcel en Andrea Teruel... [et al.]; editado por Paula Hunziker... [et al.] ; ilustrado por Pedro Mercado. *Filosofía y Prisión*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. pp. 35-45.
- Jugo Beltrán, María Clemencia (2013). Los Derechos Humanos. Emmanuel Levinas: de la autonomía a la heteronomía en *Cuadernos de Investigación, intervención, formación y capacitación del campo Psicosocial* N° 4. Córdoba: Editorial. Brujas. pp. 141-154.
- López Molina, Eduardo (2015). *El tiempo des-anudado: su impacto en los procesos de subjetivación y en la escolarización*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Timmermann, Francisco y Herrera, Franco (2015). Jóvenes, cárceles y universidad. En Margarita Barrón, y Gloria Borioli, (Comps.) *Jóvenes cordobeses: de los márgenes al empoderamiento. Reflexiones sobre políticas públicas*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. pp. 289-303.
- Whitney, Erika y Teruel, Andrea (2016). Para qué filosofía en la cárcel en Andrea Teruel... [et al.] ; editado por Paula Hunziker... [et al.] ; ilustrado por Pedro Mercado. *Filosofía y Prisión*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. pp. 46-49.

Ley Nº 26.206 de Educación Nacional, 14 de diciembre de 2006, 31062 BO.

Ley Nº26.695 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad Modificación, 27-jul-2011, 32222 BO

Ley Nº 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, julio 8 de 1996,

Ratti, Camilo (2016). La filosofía planteó cuestiones éticas en un lugar sin filtros en *Revista Alfilo. Nº V*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.



*Programa Universitario en la Cárcel:
agente político, social y académico.
Una indagación sobre sus primeros 20 años (La ed.)*
Alicia Acín y Mariel Carolina Castagno (Coords.)
Luisa Domínguez (et al.)
Publicado por el Área de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
Junio 2026 [Libro digital]
Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)