

LA FORMACIÓN DE GRADO TRAS LOS MUROS. UN DESAFÍO COMPLEJO.¹

DEGREE FORMATION BEHIND THE WALLS A COMPLEX CHALLENGE.

Dra. Analia Umpierrez²

. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, Argentina.
aumpierr@soc.unicen.edu.ar

Lic. Romina Salvadé³

Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, Argentina.
rominasalvade@gmail.com

Prof. Luis Scipioni⁴

Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, Argentina.
luisscipioni@yahoo.com.ar

Prof. Raquel Lacaria⁵

Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, Argentina.
raquellacaria@gmail.com

Resumen

En este artículo se presentan algunas reflexiones respecto a los desafíos que asume la educación universitaria en contexto de encierro como parte de primeros resultados del proyecto de investigación “Acceso a derechos: educación, arte y cultura en la cárcel” del que formamos parte. Se referencia aquí el recorrido del derecho a la educación superior

¹ Este artículo presenta resultados parciales del Proyecto Interdisciplinario Orientado (PIO) 2018 “Acceso a derechos: educación, arte y cultura en la cárcel” en el marco del Subproyecto 10 “Subsidio a proyectos de investigación interdisciplinaria” del Programa de Apoyo al Fortalecimiento de la Ciencia y Técnica en las Universidades Nacionales (Res. 3550/2017 y Res. 4261/2017).

² Magister (UNICEN) y Doctora (UBA) en Educación. Profesora Titular exclusiva. Investigadora Categorizada III. Directora del Proyecto “Acceso a derechos: educación, arte y cultura en la cárcel”. Coordinadora del Programa Educación en contextos de Encierro (PECE). Facultad de Ciencias Sociales (FACSO). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Argentina.

³ Licenciada en Comunicación Social. Doctoranda en Ciencias Sociales (UNLP) Auxiliar en el Programa Educación en contextos de Encierro (PECE). Facultad de Ciencias Sociales (FACSO). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Argentina - Becaria CONICET.

⁴ Profesor en Comunicación Social. Maestrando en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ). Auxiliar en el Programa Educación en contextos de Encierro (PECE). Facultad de Ciencias Sociales (FACSO). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Argentina.

⁵ Profesora de Antropología Social. Maestranda en Antropología Social (FACSO – UNICEN) Auxiliar en el Programa Educación en contextos de Encierro (PECE). Facultad de Ciencias Sociales (FACSO). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Argentina.

en Argentina desde el siglo XXI hasta la actualidad, para ubicar en contexto histórico la puesta en marcha de la propuesta de trabajo que instala y sostiene la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) en las unidades situadas en Azul y Sierra Chica. Desde este marco, se abordan algunos de los desafíos y alcances emergentes de la concreción del proyecto en marcha, asumiendo la necesidad de reflexionar sobre los sentidos que construye la educación superior tras los muros como clave de lectura, y en lo específico, en torno al desafío de construir un espacio de tutorías como ámbito de encuentro y enseñanza.

Palabras clave: *educación, universidad, cárcel.*

Abstract

This article presents some considerations on the challenges that university education assumes in the context of confinement as part of the first results of the research project "Access to rights: education, art and culture in prison" of which we are part. Here we make reference to the course of the right to higher education in Argentina from the 21st century to the present to locate in a historical context the implementation of the work proposal that installs and sustains the National University of the Center of the Province of Buenos Aires (Argentina) in the prisons located in Azul and Sierra Chica. From this framework, we focalized on some of the challenges and emerging scopes of the concretion of the project in progress, assuming the need to reflect on the senses that higher education builds behind the walls as a reading key, and specifically, around the challenge of building a tutorial space as a meeting and educational environment.

Keywords: *education, university, jail.*

Recibido: 22 de noviembre de 2018

Aceptado: 30 de julio de 2019

Encarcelamiento y universidad en Argentina: breve contextualización.

Se propone, en principio, un breve recorrido sobre las condiciones de detención, especialmente enfocando en la jurisdicción Provincia de Buenos Aires (PBA), territorio en el que la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) tiene sede. En paralelo se propone una breve reflexión sobre el avance del derecho a la educación superior en Argentina durante el primer tramo del SXXI y los retrocesos que se advierten con la profundización del avance neoliberal.

En Argentina conviven servicios penitenciarios dependientes de las jurisdicciones provinciales y un servicio penitenciario federal⁶. Aquí se hará referencia especialmente al sistema de encarcelamiento provincial llevado adelante por el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB)⁷.

La PBA presenta la mayor concentración de población del país: con cifras nacionales que dan cuenta de 40.117.000 habitantes (censo, 2010)⁸, la jurisdicción concentra 15.600.000 habitantes (censo, 2010), es decir un 39% de la población nacional en el 13% de la superficie del territorio nacional⁹.

El SPB tiene como misión “la custodia y guarda de los procesados y la ejecución de las sanciones penales privativas de libertad, como así toda otra que se le imponga por leyes, decretos y resoluciones” (Decreto Ley, 9079/78) en esa jurisdicción. Cuenta con 54 unidades carcelarias, 8 alcaldías y un centro de recepción y detención de menores, organizadas en una distribución zonal conformada por Complejos Penitenciarios que agrupan unidades penales cercanas.

Berman (2014) señala -a partir de una investigación nacional- que tanto el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) como el Servicio Penitenciario Federal (SPF) son los más importantes en tamaño de Argentina. Dentro de estos sistemas se alojaban en 2014 el 60% de los presos existentes en el país, a alrededor de 63.000 personas. Según expone el Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos (GESPyDH-UBA) para el año 2017 se contabilizan 83.998 personas privadas de libertad, que representan una tasa de 192,7 personas cada 100 mil habitantes¹⁰. Estos datos nos advierten que la población detenida en Argentina está pasando por un proceso de acelerado crecimiento producto de un acentuado punitivismo.

⁶ El SPF depende de la Subsecretaría de Relaciones con el Poder Judicial y Asuntos Penitenciarios del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

⁷ El SPB depende del Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires.

⁸ Censo 2010 Provincia de Buenos Aires. Resultados definitivos por partido. pp. 204-205 http://censo2010.indec.gov.ar/index_cuadros.asp

⁹ Superficie territorial argentina 2.381.740, Buenos Aires representa 307.571 km²

¹⁰ Para un detalle pormenorizado de la evolución del encarcelamiento en Argentina y el análisis respecto del modo en que se construyen las estadísticas oficiales, recomendamos leer: “El punitivismo «ocultado»: sobre los datos oficiales de encarcelamiento en la Argentina para el años 2016 y su evolución durante 2017- Comunicación GESPYDH. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. <http://gespydhiigg.sociales.uba.ar/>

En 2015, la provincia de Buenos Aires alcanzó la mayor población privada de libertad en su historia: 36.038 personas. (...) Desde 2007, la cantidad de detenidos aumentó un 32%. Con 216 personas privadas de la libertad cada 100000 habitantes, la tasa de encarcelamiento de la provincia de Buenos Aires alcanzó los niveles de 2005, cuando la Corte Suprema de Justicia de la Nación sentenció en el fallo “Verbitsky” sobre el colapso del sistema carcelario y la violación a los estándares internacionales¹¹. Estos valores superan las tasas de países con alto nivel de encarcelamiento como México (con 214 privados de la libertad cada 100000 habitantes), Venezuela (166) y Ecuador (162)”. (...) El aumento acelerado de la población encarcelada y la ausencia de un mecanismo efectivo de control de sobrepoblación determinan altos niveles de hacinamiento. Como el sistema penitenciario no puede contener la presión que significa un ingreso tan alto de personas, empeoran las condiciones de detención y la escasez de recursos. Además, se diluye el impacto de cualquier medida orientada a mejorar la situación penitenciaria. (CELS, 2016, p. 222- 224)

En el informe de la Comisión Provincial por la Memoria, para junio de 2018 se relevaron 45.782 personas detenidas en la Pcia¹².

Por otro lado, y ahora poniendo el foco en el sistema universitario nacional, se identifican diecinueve universidades públicas radicadas en la provincia de Buenos Aires, concentradas en su mayoría en el conurbano bonaerense¹³. Siete de esas universidades son nuevas creaciones, resultado de una política inclusiva y de ampliación de derechos llevada adelante por el gobierno nacional de los presidentes Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2015). Esta expansión y con ello la ampliación del acceso a la educación superior se enmarca en los acuerdos suscritos en la Conferencia Regional de la Educación Superior en Cartagena de Indias en 2008, donde se postuló que:

(...) la educación es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región [y que] (...) el carácter de bien público social de la

¹¹ CSJN, causa V856/02, “Verbitsky, Horacio s. hábeas corpus”, 3 de mayo de 2005.

¹² <http://www.comisionporlamemoria.org/>

¹³ El conurbano bonaerense es un conglomerado que rodea la Ciudad de Buenos Aires y tiene una superficie de aproximadamente 2.480 km², un 1% de la superficie total de Argentina, en la que habita una cuarta parte de toda la población nacional (9.916.715 habitantes según el censo nacional de 2010). Un territorio con alta conflictividad social y del que provienen buena parte de las personas detenidas de la PBA-

Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas” (Del Valle y otros, 2016, p. 28).

Es en este escenario que las universidades nacionales son convocadas a trabajar con especial énfasis en contextos de privación de libertad. Conviene a estas alturas reconocer que en este período de gobierno, si bien se ampliaron derechos y acceso a bienes y servicios, siguió predominando una política de “recuperación del papel del Estado en la implementación de políticas sociales hacia la ciudadanía aunque sin superar los mecanismos de control propios de los modelos asistencialistas (Hintze y Costa, 2010 citado en Feldfeber y Glusz, 2011, p. 341). Este es un aspecto relevante a tener en cuenta ya que permite incorporar una arista al análisis que suele estar soslayado o separado. El avance de un “*Estado penal invasivo, expansivo y caro no es una desviación del neoliberalismo sino uno de sus ingredientes*” (Wacquant, 2011, p. 14)¹⁴. Debe analizarse como la necesaria política bifronte que beneficia y deja hacer a algunos y se endurece y vigila a otros.

Ahora bien, retornando al cumplimiento del derecho a la educación superior, “ese horizonte de época¹⁵, que es el de la universidad como derecho” (García Linera, 2012, citado en Del Valle Op. Cit. p.19) es el que se encuentra en disputa y retroceso a partir de la asunción al gobierno del presidente Macri. La política llevada adelante desde finales del año 2015 avanza en la imposición neoliberal en la que prima el recorte presupuestario a las universidades, al desarrollo científico, tecnológico y artístico; a las transferencias de

¹⁴ Para profundizar este análisis y en vistas a una comprensión más profunda de la trama en la que universidad y cárcel se conectan, recuperamos las afirmaciones de Wacquant (2011) quien identifica en la construcción y relato neoliberal, más allá del núcleo económico con el que se lo caracteriza, una perspectiva poco o nada abordada. El autor expone la necesidad de construir “una noción más sólida que identifique a la maquinaria institucional y los marcos simbólicos a través de los cuales se actualizan los supuestos neoliberales” (Ibid, p. 13). Se trata de “un *proyecto político transnacional* destinado a reconstruir el nexo del mercado, del Estado y de la ciudadanía desde arriba” (Ibid, p. 13 el resaltado es del original). Wacquant reconoce que esta caracterización conlleva no sólo la reafirmación de las prerrogativas del capital y la promoción del mercado, sino la articulación de cuatro lógicas institucionales: 1) Desregulación económica, 2) Descentralización, retracción y recomposición del Estado de bienestar 3) El tropo cultural de la responsabilidad individual, 4) Un aparato penal expansivo, intrusivo y proactivo (ibid. 2011, pp. 13-14). Como postulado ideológico central el neoliberalismo promueve el *laissez faire* en los sectores acomodados, fortaleciendo las posibilidades de los poseedores del capital económico y cultural e impone la disciplina del trabajo precario, intervencionista y violento en los estratos inferiores, allí donde se generan permanentes conflictos sociales por la desregulación y desprotección del Estado. En este proyecto la Universidad también es interpelada en los mismos términos.

¹⁵ El autor hace referencia al conjunto de representaciones, horizontes y expectativas dominantes en un tiempo histórico en cuyo interior emergen las luchas, las diferencias, las tensiones y las contradicciones.

recursos destinados a becas y programas de inclusión educativa y en los subsidios a servicios públicos entre otras medidas, que afectan al conjunto de la población. En este contexto, el derecho a la educación de las personas privadas de libertad se ve aún más amenazado.

Los sentidos de la educación en la cárcel

Una de las tareas obligadas para los que nos involucramos con la educación es interrogarnos sobre sus sentidos, especialmente sobre lo que cada uno de nosotros supone sobre qué es educar. La educación no es ingenua ni inocua. En la educación hay muchas educaciones posibles. Preguntarse cuál es el propósito del sistema educativo en su conjunto y de nuestra tarea como educadores, es interrogar (e interrogarnos) para qué educamos. Ésta es una de las claves de lectura que nos implica como docentes no sólo –pero urgentemente- en este ámbito.

Es necesario advertir que los educadores aprendimos y vivimos (todos, cada uno de nosotros) a la educación desde algún lugar, desde alguna visión que le da sentido a nuestra tarea. Esos supuestos sobre la enseñanza, el conocimiento, el estudiante, la tarea docente, no siempre están en “sintonía” con lo que hacemos. Entre lo que se hace y lo que se dice que se hace, muchas veces hay amplias distancias. Revisar, en principio, nuestras propias creencias y supuestos permitirá poner en análisis las decisiones que tomamos respecto de para qué, qué y cómo enseñar. ¿Qué suponemos que demanda la enseñanza y en particular enseñar a personas privadas de libertad?

Los espacios de encierro –las cárceles en particular- exigen modos de comportarse que buscan sistemáticamente subsumir a sus formatos a todas las instituciones que allí participan.

Ulloa (1995) nos aporta una categoría, la encerrona trágica, que advertimos relevante para analizar la vida cotidiana en contextos de privación de libertad y en este escenario poder imaginar caminos para la intervención de la educación en general y de la universidad en la cárcel, en particular. Tal como expone el autor, esta encerrona es habitual en los ámbitos sociales caracterizados por su numerosidad social (hospitales, escuelas,

administración pública, lugares de trabajo, esparcimiento) en los que se tensa lo instituido con aquello que busca emerger, lo instituyente, “sobre todo cuando lo primero asume la rigidez cultural propia de la mortificación, y coarta (encierra) a los sujetos y en ese hacer lo maltrata o “simplemente lo «distrata»', negándolo como sujeto” (Op. Cit. p. 187).

La encerrona trágica condensa metafóricamente la situación en la que el sufrimiento que se produce en las instituciones coloca a los sujetos en exclusiva relación de dependencia de quien debe darle una respuesta. Un objetivo que se revela tras esta situación es la de “quebrantar las resistencias del sujeto, colocándolo a merced de algo o de alguien totalmente repudiado. Este estar a merced de algo que se rechaza configura el encierro que denomino trágico” (Ulloa 1995, p. 186). Esta situación se estructura desde dos posiciones: dominador y dominado. No aparece un otro, un tercero a quien apelar, que medie en términos de representante de la ley, que interponga un trato justo.

Los espacios educativos formales en contextos de privación de libertad (escuelas: primarias, de formación laboral, secundarias, terciarias, aulas universitarias) a los que denominaremos genéricamente aquí como “escuela”, no dependen del SPB. Por tanto, no deberían someter sus principios y finalidades a los del sistema de seguridad que aloja a los detenidos y que es el espacio físico, el territorio, en el que estas instituciones se alojan. Los propósitos de ambos sistemas son bien distintos.

Las escuelas son altamente valoradas por los estudiantes a partir de su capacidad de escucha, la paciencia, el respeto que allí encuentran. Este es un reconocimiento muy potente y es una clave de intervención, ya que está dando el marco para un encuentro posible (Umpierrez, 2012)¹⁶. No obstante, muchas prácticas educativas relevadas dan cuenta de docentes e instituciones educativas que centran su tarea en acoger, amparar a sus estudiantes especialmente desde lo vincular y con propuestas educativas centradas en la transmisión de conocimientos fuertemente organizadas desde una perspectiva técnico-instrumental. Este ámbito –el educativo- valorado por la capacidad de encuentro afectivo

¹⁶ Se toma como referencia el documento elaborado a partir del relevamiento que se denominó “Pre-Jornadas”. Esta actividad buscó escuchar la voz y la perspectiva de los y las estudiantes detenedxs en las unidades penitenciarias de la Zona centro de la Pcia. de Buenos Aires. Abril 2012.

no puede dejar afuera la dimensión política de la educación. Una educación que persiga la capacidad de leer el mundo para transformarlo.

La escuela es un espacio desde el que se puede instalar la resistencia, la tenaz y sostenida resistencia al disciplinamiento y al control que la cárcel como dispositivo despliega, y desde allí habilita la potencialidad de la creación, de la búsqueda, de la interrogación. Construir allí la utopía:

Trato de recuperar todo el valor operante que tiene en la clínica [la utopía] frente a estados próximos o ya terminales de mortificación, como consecuencia de las tragedias larvadas o explícitas. Le asigno a esta versión de la utopía, en su forma más actualizada, un sentido que se expresa en un negarse a aceptar aquello que niega (encubre) las causas más arbitrarias de los sufrimientos individuales o colectivos. Si estas arbitrariedades están veladas, lo están por un proceso de renegación (negar que se niega) con que la víctima asume su mortificación y la desglosa de lo que la origina (Ulloa, 1995, p. 188)

Es justamente allí donde los procesos educativos deberían operar. Acompañando a los sujetos a construir la negatividad (Lourau, 1970) de la encerrona trágica. Advertir los intersticios (Roussillon, 1989) en los que se pueda recuperar humanidad. Encontrar esos espacio/tiempo/finalidades que den un giro a las demandas de sometimiento del cuerpo, de la palabra, del pensamiento y del sentimiento que la cárcel despliega sistemática y sostenidamente.

Advertimos aquí uno de los sentidos estructurantes de la presencia de la universidad en la cárcel: poder poner en debate con quienes participan de los espacios educativos y culturales que habilita la universidad, aspectos que develen esa tragedia y den a los sujetos la capacidad de analizar y comprender las tensiones por los que transitaron a lo largo de su trayectoria vital y en el presente.

Sin pretensiones de convertir estas intervenciones en terapia psicoanalítica, la mirada y las herramientas que aporta el análisis institucional permiten traspasar el aquí y ahora, la punta del iceberg observable en la escasez de los recursos materiales, aspecto más visible de la violencia que se vive en la cárcel. Sin soslayar esa dimensión, la tarea

educativa y los procesos de producción y consumo cultural pretenden incidir en el plano subjetivo, de modo que fortalezcan a la vez que construyan en la medida de lo necesario, otras miradas respecto de sí mismos de los detenidos (y de los docentes, ya que nadie sale indemne de estos espacios) y de la sociedad.

Es por esto que sostenemos que la universidad ha de promover y proveer procesos educativos que permitan leer el mundo para comprenderlo y transformarlo. Así, la escolaridad y la educación se pueden reposicionar y diferenciar en el ámbito de la cárcel y de la mirada social hegemónica en la medida en que los docentes revisemos y redefinamos nuestra tarea en relación a la capacidad de transformación del mundo, sin dejar de lado el afecto y el reconocimiento del otro, pero centralmente por nuestra capacidad como mediadores en la alfabetización política de los estudiantes (Freire, 1990): poder leer el mundo, sus desigualdades y la capacidad de pensar que las cosas están así, no son así y por tanto, pueden ser cambiadas, diría Freire.

Encuentro de instituciones inesperado: la universidad entra a la cárcel. La cárcel entra a la universidad. La propuesta de trabajo de la UNICEN en las cárceles de la región.

En la zona centro de la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción en la que se emplaza la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), pública y de carácter regional, se ubican nueve cárceles. La UNICEN cuenta con tres sedes y una sub-sede en el centro y centro este de la Provincia de Buenos Aires¹⁷.

La presencia de la UNICEN en las cárceles de la región se registra desde mediados de los años 90 del siglo pasado, con diferentes inserciones, acciones y (dis)continuidades. Sostiene ofertas académicas en los últimos quince años a través de carreras de grado de las facultades de Ciencias Sociales y Derecho, y ha conformado un programa que articula

¹⁷ En la ciudad de Tandil se ubica el Rectorado y cinco unidades académicas; Azul, que cuenta con dos unidades académicas, Olavarría, tres; y una sub-sede en Quequén, partido de Necochea con extensión de carreras. Las sedes están ubicadas a distancias que van de 50 a 200 kilómetros, según el punto de referencia y tienen gran facilidad de accesos y de comunicación entre sí y con el resto de la Provincia. www.unicen.edu.ar

propuestas de extensión¹⁸ de diferentes unidades académicas. También se registran actividades de investigación, especialmente vinculadas a trabajos de finalización de carrera y observatorios (de derechos humanos, violencia de género entre otros).

La universidad ingresa al ámbito carcelario desde una perspectiva ético política que concibe a la educación como derecho humano y a la universidad pública como institución que asume la tarea de generar espacios para el goce de este derecho. Este posicionamiento discute de lleno el que se sostiene desde las políticas penitenciarias, que piensan a la educación como “re-inserción” o “re-socialización” y la ubican como una “herramienta” al servicio de “tratamiento” del detenido.

La UNICEN se asume propositivamente como actor social relevante en la región en el acto de ampliar el derecho a la educación superior de todos los habitantes y ocupa un papel central en la promoción de la cultura. Esta misión busca además alcanzar como destinatarios a los hombres y mujeres detenidos en las cárceles de la región. Así, la cárcel se constituye explícitamente en un ámbito de intervención de la Universidad desde programas institucionalizados. Esta presencia se da desde un discurso inclusivo que demanda políticas y prácticas que acompañen esa pretensión de inclusión, entendida no sólo como acceso sino como permanencia y graduación, en el caso de las carreras de grado. Para esto, las facultades que ofrecen carreras organizan e implementan clases, tutorías, proveen materiales de estudio y diferentes recursos en aulas universitarias en las unidades penales. Estos espacios, de uso exclusivo de los universitarios, se constituyen en el enclave desde el que la universidad se proyecta hacia el interior de la cárcel.

La universidad además, diseña otros caminos, los de la extensión, para llegar y promover encuentros, construir sentidos con poblaciones que han sufrido en gran medida, vulneraciones a sus derechos, entre otros, el del acceso a múltiples campos de la cultura.

¹⁸ Algunos antecedentes sobre los que se lo proyectó el Programa “Universidad en la cárcel: desde la resistencia cultural” dependiente de la Secretaría de Extensión (Rectorado) han sido las acciones, proyectos y programas que diferentes unidades académicas emprendieron en diferentes momentos; en particular la Facultad de Ciencias Sociales –de la que quien escribe es responsable de la creación y coordinación del Programa Educación en Contextos de Encierro de esa unidad académica- la Facultad de Derecho y la Facultad de Arte.

Los destinatarios son sujetos que en amplia mayoría dan cuenta de trayectorias escolares complejas y discontinuas, con ingresos y salidas de escuelas “de la calle” en su infancia y adolescencia y, de modo similar, también interrumpidas en su período de detención por la política de traslados que realiza el SPB. Parecería paradójal que estando en la cárcel buena parte de los detenidos alcanzan por primera vez el cumplimiento del derecho a la educación obligatoria¹⁹, que en Argentina incluye los últimos años del nivel inicial y los niveles primario y secundario.

Estudiantes universitarios detenidos: intersección de dos mundos

La cárcel es un lugar frío, duro, invasivo. No sólo es el lugar donde se cumple una pena. Las cárceles de la Provincia de Buenos Aires han sido denunciadas por sus condiciones inhumanas de habitabilidad, por la violencia, por la falta de recursos, la desidia, el abandono. En estos escenarios y como trasfondo las políticas educativas y de ejecución de la pena tejen marcos legales que promueven mejoras en la inclusión y acceso al derecho de la educación. Las cárceles se ven demandadas a habilitar espacios educativos, a permitir el acceso a actores sociales como la universidad, ampliando las propuestas existentes, a las que apelarán como “vitriñas” de la re-socialización. Las rutinas y formatos con los que se construye el día a día del encierro se ven interpelados por demandas que ocasionan irrupciones y cuestionan los modos en que “son aquí las cosas”. Las dinámicas de cada unidad penitenciaria y del servicio en su conjunto son un desafío a superar en cada encuentro. Advertir esta realidad sirve para tratar de construir un espacio en el que se entablen nuevos diálogos porque la cárcel es el territorio en el que debemos trabajar y las llaves de acceso las retiene el SPB, en un sentido literal.

La tradición universitaria, asociada a la pertenencia de clase de sus miembros, ha encumbrado históricamente a sus casas de estudio, a sus docentes e investigadores, a sus graduados y también a sus estudiantes. Se ha investido socialmente a quienes transitamos

¹⁹ Bergman (2014) expone resultados de una encuesta a presos condenados detenidos en el Servicio Penitenciario Bonaerense y el Servicio penitenciario Federal Argentino. Allí da cuenta de datos respecto de nivel educativo alcanzado al momento de quedar detenidos. Según fuente citada por Bergman (2014, p. 19) el 14% nunca asistió; el 50,2 asistió al nivel primario; 45,7% asistió al nivel secundario y el 2,3 asistió al nivel superior. Además, allí se reseña que el 80% cuenta con secundario incompleto y el 25 % no terminó estudios primarios.(Fuente: El Estudio latinoamericano sobre población carcelaria n: 1033 año 2013 Argentina)

por la academia de un reconocimiento y valor social que difícilmente se equipare a otros espacios sociales, más allá de los procesos de ampliación del ingreso en especial desde el regreso a la vida en democracia. Los universitarios legitiman su condición de “herederos” sociales en su conquista de títulos académicos y en este camino, para grandes grupos sociales “la expectativa subjetiva de acceder a la enseñanza superior tiende a ser aún más débil que sus posibilidades objetivas para los sectores más desfavorecidos” (Bourdieu y Passeron, 2003, p.19). Se identifican entonces dos facetas de esta novedad. Por un lado, el modo en que se construye la incorporación de este nuevo actor social hacia el interior de la Universidad. Como contracara de la moneda, la construcción subjetiva de quienes ahora son estudiantes universitarios y para ello, primero tuvieron que estar presos.

La Universidad tiene nuevos estudiantes: de una tradición elitista a la inclusión de una matrícula inesperada.

La presencia de estudiantes detenidos en la matrícula de la universidad exige una amplia revisión de prácticas y de perspectivas respecto de pensar políticas inclusivas para un estudiantado no esperado. Y hay que responder con celeridad porque además, ya están matriculados, son nuevos y nuevas estudiantes, con deseos y fuertes expectativas de ejercer este nuevo “rol”.

La vida cotidiana de las unidades académicas se ve demandada a revisarse en múltiples aristas. Una de la más evidentes, por expuesta y urgente, es la tarea administrativa -por los plazos, las particularidades que presentan los estudiantes que no asisten a las clases regulares, que tienen dependencias de juzgados y del propio SPB para poder acceder a exámenes en las sedes; que tienen dificultades para reunirse con su documentación- ya que genera situaciones y necesidades que se instalan en principio como “imposibilidad” y de ahí transitan hacia la “excepción”. A medida que la matrícula se amplía y se sostiene en el tiempo, esta dimensión, que constantemente pone de relieve lo inesperado para la universidad, demanda revisiones de reglamentos, normas y prácticas rutinizadas para contemplar estos nuevos estudiantes con plenos derechos atendiendo a las condiciones en las que llegan.

Pero hay una dimensión menos exhibida que es la del prejuicio: la presencia de personas que han cometido delitos de diferente índole, en el seno de la Universidad, aquella institución que, defendemos en el contexto actual, debe ser para todos precisamente porque está destinada a unos pocos. De diferentes modos se los niega, se solapa su presencia, se los olvida, se hace opaca la condición de estudiante: de modo sutil y a veces de modo extremo. La disputa de sentidos en la condición de estudiantes plenos de derechos en el seno de la universidad que los recibe, es un espacio de conquista y de necesaria construcción. En este desafío, la visibilización de estos estudiantes con necesidades que deben ser atendidas desde la propia universidad (desde la asignación de materiales de estudio y didácticos hasta inscripciones y rematriculaciones que se hacen on-line, considerando que en las unidades penales no se les da acceso a internet); garantizar el acceso y disfrute de todos los servicios (salud, alimentación, deportes, recreación por ejemplo) que se disponen para el conjunto de estudiantes, es un desafío y una disputa.

Se juega en esta disputa el modo en que la sociedad en su conjunto ve y entiende a la cárcel: como depósito y descarte social. Un lugar de castigo que encarna todo lo malo por lo que quienes se alojan allí no son merecedores de recursos que generen condiciones dignas de vida. Desde esa posición es fácil trasladar la mirada hacia la población estudiantil detenida como “descarte” y como tal, destinataria de todos aquellos recursos que sobren, que necesiten reubicarse o bien deban tirarse y entonces, “por ahí les viene bien en la cárcel”. En un contexto en que el presupuesto se restringe, la disputa y la brecha se amplía. Como plantea Grassi (2003), las políticas sociales (para estos casos educativos) son un espacio crítico, ya que concentran la hegemonía, tienden a normatizar y normalizar, delimitan las responsabilidades y definen a los sujetos merecedores de sus intervenciones.

Identificamos que en estos años de trabajo se han fortalecidos dos aspectos a nuestro entender estructurantes y facilitadores del avance del trabajo desde una perspectiva emancipatoria y crítica de la educación: la creación y sostén de las aulas universitarias existentes y los centros universitarios conformados por los y las estudiantes detenidos desafiando y disputando a la cárcel la conformación subjetiva de quienes habitan y trabajan en esos espacios. Y la conquista de la voluntad política en diferentes niveles de la conducción de la Universidad que sostienen la dirección y el trabajo en este sentido.

Las aulas universitarias: el territorio de la universidad en la unidad penitenciaria

Las aulas universitarias son un espacio clave para poder llevar adelante esta propuesta. Se constituyen en un enclave desde donde la universidad se afirma, un territorio incluido en otro con diferentes características políticas, administrativas, geográficas. Un espacio definido por otras coordenadas desde el plano legal y con especial relevancia en su construcción simbólica.

Ese espacio, sostenido desde adentro por los propios estudiantes organizados como centros universitarios, con su presencia diaria, con el cuidado de instalaciones y recursos pero por sobre todas las cosas, con trabajo académico y de extensión. Los docentes -tutores, talleristas, profesores- junto a esos estudiantes son los que habitan y viven ese espacio, le dan cuerpo a la universidad en la cárcel.

Esta territorialización de la universidad en cárceles, en el marco del proceso de implementación de sus programas y proyectos, constituye una instancia compleja donde interaccionan aspectos vinculados al sentido, a los fines y a los objetivos de las políticas educativas, con aspectos organizacionales que emanan del régimen de implementación (Grindle, 2009), y con aspectos políticos relacionados a la legitimidad de la universidad para gestionar estos espacios.

El aula se constituye entonces en el territorio de la universidad allí y se vive por quienes la transitan como “la semi-libertad”; “hay aire”; se puede decir que allí se encuentra “lo bueno” de la cárcel, según relatan quienes participan de las diferentes propuestas. Aquí se debate, se discute, se enseña y también se disputan liderazgos, decisiones. Pero son claros los acuerdos: la cárcel queda afuera. Y un aspecto que merece una mención especial es que se destaca el valor que se le asigna a lo colectivo. En una institución en la que todo el tiempo se apela al conflicto, a la individualidad, a la segregación, en las aulas se sostiene y se lucha por lo colectivo, lo solidario, la mano que

sostiene al que está en desventaja. Un modo de ser universitarios tal vez para imitar en muchos “afueras”.

Lxs nuevxs estudiantes

Los trabajos preliminares que venimos realizando han estado más centrados en la búsqueda de exponer, sistematizar y analizar el trabajo del programa desde la perspectiva de la gestión académica y administrativa. Si la mirada se coloca desde el punto de vista del actor social emergen otras dimensiones que develan las disputas que se despliegan en el territorio de la cárcel y más allá. En estos reconocimientos, desde las biografías de los estudiantes, desde sus expresiones pueden advertirse aspectos invisibilizados. Se nos abren otros interrogantes ¿Quiénes son estos nuevos estudiantes? ¿Qué historias traen? ¿Qué devenires se trazan entre los muros que desafían el afuera? Atentos a las consideraciones antes expuestas, quienes llegan son especialmente jóvenes y pobres. Advertimos en los años de trabajo la incidencia que el acceso a la educación tiene en la subjetividad de quienes transitan por las aulas universitarias. Esta es una línea sobre la que se desea profundizar en futuros trabajos. Se advierten como principales aspectos identificados hasta el momento:

- *La oportunidad de conocer, la alegría y el desafío de estudiar.* Es posible reconocer un conjunto de marcas que se acumulan y alientan a unos a estudiar, mientras desalientan a otros (la pregunta sería a qué alientan a estos últimos y para qué). Marcas que muchas veces son construidas desde y en las instituciones educativas, ámbitos que señalan, seleccionan, descartan sin mucha reflexión a niños y jóvenes que quedan librados a su propia suerte; en clave de negatividad (Lourau, 1988), al “destino” que el determinismo naturalista tiende para ellos. Nos referimos al reconocimiento de su propia condición de sujeto con capacidades para aprender, con disposiciones e intereses hacia el estudio, con la inteligencia suficiente para enfrentarse a un lenguaje académico y a desafíos intelectuales. La escuela moderna ha sido y es una herramienta de transformación pero también un espacio de selección y exclusión de grandes sectores de la población negándoles el derecho a desarrollar sus capacidades, el acceso al conocimiento acumulado y con ello a disputar

espacios sociales y laborales. Es la posibilidad de ver y escuchar de la boca de la población históricamente excluida el reconocimiento de una oportunidad a la que se accedió porque se está preso: - “nunca me imaginé que yo iba a ir a la Universidad”. Y con esto describir una paradoja: se abre un horizonte de posibilidades negado como derecho de cuna que se tuerce porque se está en la cárcel.

- *El reconocimiento de sí como sujeto que aprende y la posibilidad de compartir aquello que ahora se sabe.* Valorar lo aprendido como saber social acumulado y como parte de su vinculación con el resto de la humanidad. Este reconocimiento los habilita y potencia en la trama vincular y de relaciones en dos sentidos. Por un lado, al interior del centro universitario, la oportunidad de solidarizarse con quien lo necesite, ofreciendo su saber para que el compañero supere obstáculos; a la vez que constituirse como ejemplo dando cuenta de que es posible hacer ese tránsito hacia “otra persona”, ser universitario. En segunda línea y no por ello de menor valor, encontrar en el conocimiento en esa nueva identidad “estudiante universitario” un espacio de reconstrucción de sus vínculos familiares, en especial con su descendencia. “Ser el orgullo” de la familia, “ayudar a los hijos”; poder explicar algo que se conoce son modos nuevos e inesperados de reconocerse que potencia su condición de ganarse respeto y reconocimiento.

Estos *desplazamientos* desde el lugar “asignado” socialmente a las personas detenidas (con o sin condena) al lugar “conquistado” en su ingreso a una carrera universitaria le habilita un traspaso identitario de “preso” a “estudiante universitario”. En ese tránsito se reconoce que se fortalece no solo a los destinatarios de la educación superior sino a sus pares, partícipes de los espacios de intercambio y ayuda mutua que se genera en los centros universitarios y se extiende a los pabellones de las unidades penitenciarias. Y llega también a la familia, ya que alguno de sus miembros pudo quebrar un destino anunciado y llegar a la universidad, aunque primero y para lograrlo, tuvo que estar preso.

Una propuesta de formación: las tutorías

Tanto como la universidad ingresa a la cárcel, la cárcel también ingresa a la universidad (Umpierrez, 2016). El cruce de instituciones con racionalidades tan distantes

produce múltiples “frentes” desde donde se tensa lo posible a partir de un principio equivalente: la cárcel aloja detenidos que son estudiantes universitarios y la universidad tiene estudiantes que se encuentran privados de su libertad. En este marco de entrecruce se coloca nuestro horizonte de trabajo, en los centros universitarios -que son una construcción político-espacial desde donde los estudiantes se conforman universitarios y gestionan las actividades del aula- y la puesta en marcha de las tutorías como propuesta de formación.

Ante todo, considerar la articulación entre la universidad y la cárcel implica pensar en demandas y necesidades, lógicas y sentidos otros a las que nos acostumbramos a encontrar en la primera. En libertad, los estudiantes universitarios deben asistir a clases, concretar los trabajos que les sean requeridos, y vincularse a los contenidos definidos para cada materia con el acompañamiento institucional de los docentes y otros estudiantes. A grandes rasgos, el tramo parcial que cada materia representa en un plan de estudios finaliza con su acreditación a través de un examen oral o escrito; instancia en la que se evaluará el manejo de los temas y problemas de la materia en cuestión, sobre la base del trabajo acumulado durante la cursada. Esta realidad, que docentes y estudiantes universitarios vivimos de manera tan obvia e inmediata, se muestra menos objetiva en contexto de encierro. En principio porque, tal y como se ha dicho, la oferta de carreras y materias no puede ser garantizada sólo desde la inclusión. Por el contrario, implica un trabajo activo a contrapelo de lo que la propia universidad espera y anticipa respecto a su matrícula. Sin perder de vista el problema estructural que implica la existencia del dispositivo carcelario, o el alcance que la universidad tiene para con los estudiantes -que es por su condición de detenidos que se les abre la posibilidad de acceder a ella-, parece claro que universidad no sólo ingresa a la cárcel sino que también debe construir otras estrategias y herramientas, generar otros espacios y tiempos que le permitan a los estudiantes detenidos poder permanecer allí.

En los centros universitarios en los que la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN pone en marcha su oferta de carreras, hay algunas materias que se ofrecen como cursada regular, es decir que los docentes de la propia cátedra se trasladan a las unidades

para dictar allí sus clases como lo hacen en sede²⁰. Pero esta modalidad no alcanza a la totalidad de las materias y habrá otras que los estudiantes deberán rendir como alumnos y alumnas en condición de libres. Lo que “fuera” de la cárcel parece una opción, dentro de ella se convierte en único punto de partida. En este intersticio se sientan las bases para colocar una alternativa diferente: las tutorías.

De tal modo, las tutorías se constituyen en espacios de orientación y preparación de los estudiantes que rendirán y serán evaluados en condición de “libres”. La modalidad parte de reconocer que existen espacios y tiempos de encuentro entre el estudiante y el material a ser estudiado, pero en la cárcel estos transcurren de manera fragmentada, individual, frecuentemente obstaculizada por la sujeción que ésta impone sobre todos los aspectos de la vida material y cotidiana de quienes se encuentran privados de libertad. En este plano, las tutorías configuran un modo de trabajo que, antes, debe instalarse como un tiempo y espacio que formalice el encuentro entre el estudiante y el material pero, fundamentalmente, entre los estudiantes entre sí.

La propuesta que pone en marcha el trabajo de tutoría en contextos de encierro no existe en otros ámbitos de la universidad. Tanto en la propia unidad académica como en otras pueden registrarse algunas acciones institucionales vinculadas al acompañamiento de los estudiantes en su ingreso y permanencia. No obstante, estas experiencias emergen de necesidades y realidades muy distantes a las nuestras. Una de las principales diferencias radica, quizás, en que aquellas acciones de orientación apuntan a mejorar el rendimiento académico y lo hacen desde un espacio que resulta claramente complementario a las actividades que tradicionalmente se les ofrecen y deben realizar los estudiantes universitarios (ir a clases, preparar trabajos, estudiar, etc.). En este sentido, las tutorías en contexto de encierro se presentan como una alternativa de producción colectiva frente al

²⁰ El carácter de esa afirmación contiene múltiples aristas cuyo abordaje ameritaría un apartado propio. Pese a lo señalado, sería importante dejar en claro que si bien desde las clases de dictado y cursada regular se busca ofrecer una propuesta equivalente a la que transcurre en sede, la cárcel pone constantemente en tensión las lógicas, saberes y haceres institucionalizados en la educación universitaria. El ejemplo más claro está dado en la reglamentación sobre el porcentaje necesario de asistencias para mantener la regularidad sobre la materia, registro formal que no contempla las ocasiones en que los estudiantes detenidos no asisten por castigos, comparendos o, directamente, porque no son liberados de su celda o pabellón.

trabajo de preparación en solitario, individual, de las asignaturas que se rendirán en carácter de “libres”.

Dado el carácter novedoso con que se instala la propuesta de brindar apoyo y orientación a los y las estudiantes, conformando estos grupos por esa misma acción, no hay un marco definitorio de aquello que la tutoría “es” y lo que en estas “se hace”. Esa alteridad se construye, antes, por la negativa. En primera instancia, porque los planes de estudio de las carreras no contemplan estos espacios como actividades curriculares, ni existen reglamentos que los establezcan como necesarios de acreditar. En segundo lugar, porque los tutores no forman parte de la estructura formal de las cátedras que dictan las asignaturas en sede; los tutores para la Facultad de Ciencias Sociales son actores que forman parte del Programa Educación en Contextos de Encierro (PECE). En esa construcción es posible reconocer desafíos pero también potencialidades.

Encuadre epistemológico de la tarea

La propuesta de trabajo descansa sobre dos supuestos estrechamente relacionados: por un lado, que la educación es una práctica política (Giroux, 1990), por otro, que la autonomía se encuentra en la base ideológica del enunciado cuando la transformación de la realidad social se plantea como objetivo de una praxis que opera desde y para el pensamiento crítico y la reflexión. Advertir la dimensión política en y de la educación conlleva partir de una definición relacional que se asume indiciaria de su inscripción en el terreno de la lucha por los sentidos: en la medida en que no sólo implica una toma de posición, sino, asimismo y necesariamente, la explicitación de la misma, exige renunciar a la pretensión de neutralidad.

Siguiendo a Freire (1994) y a Giroux (1990) entendemos, entonces, que la educación no puede ser objetiva puesto que es un ámbito de lucha simbólica. En contra de la despolitización de la práctica (siempre funcional a la lógica de la reproducción), se advierte la necesidad ético-política de establecer postura respecto a la figura del/la tutor/a. La autonomía (tanto la/el docente como la del/la estudiante), como capacidad creativa y posibilidad de generar rupturas con el deber-ser, es un aspecto constituyente de aquel posicionamiento, y no es reductible a lo meramente metodológico, pues comporta un

carácter teórico y epistemológico. En este sentido, partimos de entender que la acción pedagógica exclusivamente técnico-instrumental exige la renuncia a la reflexividad e implicación, pero, sobre todo, a la preocupación por los modos en que construimos nuestro decir como sujetos históricos y situados. El trabajo del tutor/a se encuentra mediado por los reconocimientos que se desprenden de este marco referencial. Es por ello que el rol que construimos y pensamos está lejos de tener el contorno acabado de un instrumento diseñado para asegurar o administrar el consumo de los contenidos, jerarquizando la acreditación de los mismos en el lugar más alto de los propósitos.

En primera instancia, la propuesta se encuentra atravesada por la convicción de que el aprendizaje sólo puede ser significativo en la medida en que el docente pueda enfocarse en entender cómo el estudiante construye su conocimiento antes que en gestionar contenidos. Desde allí, los marcos de nuestras competencias se constituyen necesariamente en relación a las realidades cotidianas de los estudiantes, incluyendo la del aula. En un espacio orientado hacia el apoyo académico, tal visión resulta un pilar fundamental. Supone la diferencia entre subsumir su objetivo al control de la reproducción de contenidos por parte de los estudiantes, y constituir la especificidad del espacio y de su sentido apelando a construir grupalidad (Del Cueto y Fernández, 2000) para asumir la autonomía como un propósito de formación académica y política.

En este sentido, las condiciones desiguales de apropiación que asume la educación en la cárcel son las que delinear a la autonomía como un modo de vinculación con el conocimiento. Concretamente, entendemos que la apropiación de los conocimientos basada en la posibilidad de someter “contenidos” a intercambio y discusión genera instancias de producción profundamente reflexivas que, a la vez, son estratégicas para impugnar al discurso teoricista como un fin en sí mismo, “una simple expresión del lenguaje separada de la posibilidad de cuestionar las estrategias de dominación” (Giroux, 2003, p. 37). Ello deviene en una *segunda* reflexión respecto a la propuesta del espacio de orientación y es que el mismo no puede reducirse meramente “al adiestramiento en habilidades prácticas” (Giroux, 1990, p. 65).

Por otra parte, una de las problemáticas más salientes de las experiencias de estudiantes y docentes en el ámbito de la Educación Superior se constituye a partir de la convergencia entre la necesidad de apelar a, tanto como formar en, competencias que son necesarias y propias del espacio académico, y las dificultades que se generan en el tránsito de la escolarización hacia un ámbito de educación que evidencia lógicas distintas. En esta dimensión inherente al acceso y apropiación del conocimiento científico, si la lectura y escritura se piensan y trabajan como habilidades puramente técnicas, la propuesta corre el riesgo de abocarse al dominio de la forma. Nuestro objetivo es que la lectura sea, primero, un ejercicio interpretativo, de reconstrucción y reconocimiento de las posturas, debates (no siempre explícitos), fundamentos y conceptos. Se implica que promover la apropiación activa del conocimiento es una necesidad condicionada por el uso de estrategias didácticas capaces de interpelar la autonomía de los estudiantes de manera que el proceso en sí mismo se construya en posibilidad de producción.

La construcción de la especificidad del espacio de tutorías no puede concebirse al margen del marco institucional, de entrecruzamiento, en que se desarrolla y desenvuelve. El valor que desempeña la autonomía como eje de trabajo, adquiere mayor espesor en función de ello. En estos términos se reconoce que pensar la práctica docente desde las condiciones que (se) construye(n) (desde) el escenario de la cárcel, supone una mirada que debe ser constantemente crítica con la definición de objetivos y visiones matizadoras.

Con todo, se asume que trabajar desde, para y con la autonomía en procesos de enseñanza-aprendizaje, no resulta una tarea sencilla ni el tenor de la propuesta pretende restarle complejidad a condicionamientos que, como sabemos, tienden a reproducirse desde subjetividades socialmente instituidas. Desde allí la especificidad que asumen las tutorías atiende especialmente a la condición de “estudiantes libres”, interpelando sus experiencias y saberes previos para construir e identificar herramientas que les permitan organizar la tarea de estudio.

La tutoría como mediación y espacio de estrategia

Si la perspectiva de la tarea docente parte de considerar que el tutor o la tutora no integra la cátedra, su trabajo no puede partir de la “experticia” en el campo de conocimiento

determinado por el recorte de los temas y problemas que aborda la asignatura. Claramente, esta mirada coloca la matriz de enseñanza clásica en el centro de reflexión sobre el hacer-docente puesto que no se internalizan los lugares tradicionalmente definidos para cada actor (docente/transmisor-estudiante/receptor).

En este plano, el tutor realiza un trabajo mediador e intermedio entre la cátedra, el programa propuesto, los contenidos seleccionados y el estudiante. Desde la comunicación con los docentes de la cátedra se accede a conocer lo que se pretende que se enseñe/aprenda desde la materia, cuáles son las expectativas de logro que plantean, además implica conocer las formas y criterios con que los docentes enseñan y evalúan.

Dado que es necesario conocer el proceso de construcción de conocimientos que realiza cada estudiante, se requiere la utilización de estrategias que se distancian de la tradicional acción docente universitaria (dictado de clases teóricas, propuesta y corrección de trabajos prácticos, etc.). El proceso de construcción de conocimiento en las tutorías es colectivo a la vez que individual casi como norma. El acompañamiento en dicho proceso requiere el manejo de técnicas y estrategias que implican recurrir a la tarea docente tanto como a la tarea de estudiante. Es decir, se plantea desde esa doble posición, en relación constante al recorrido que cada estudiante va haciendo y a la meta que se espera alcanzar. Se diseñan mecanismos por medio de los cuales acercar a cada estudiante a los contenidos, y dado que cada quien tiene sus particularidades, el tutor o tutora debe conocerlas. Para eso se hace imprescindible el trabajo participativo, dialógico, con instancias grupales e individuales, así como también recurrir a múltiples y variados recursos didácticos con el fin de tejer puentes necesarios para el acceso a la comprensión de los contenidos curriculares. Esos recursos y estrategias requieren revisar y diseñar el hacer del tutor a partir del bagaje construido desde la experiencia docente tanto como la experiencia estudiantil propia de cada tutor y tutora.

Las tareas de las tutorías están enmarcadas en la proximidad, donde confluyen saberes referidos a la “práctica” de las estudiantes con tareas profesionales de los docentes, logrando recomponer desde esta territorialidad la distancia entre la cátedra y las prácticas universitarias en la cárcel. Esta integración e innovación constituye un elemento de

conectividad que refiere a las formas concretas en que la universidad se institucionaliza en los ámbitos de privación de la libertad.

Consideraciones finales

A lo largo del trabajo se presentaron algunas dimensiones y aristas, con diversos grados de aproximación, que permiten leer la relación entre la universidad y la cárcel a partir de un proyecto concreto, condensando una tarea que ha de ser sistematizada para su lectura crítica. Desde una perspectiva amplia, los diferentes aspectos que se trabajan instalan algunos reconocimientos posibles.

En primer lugar, el retorno de las políticas de ajuste, con el recrudecimiento de las políticas punitivas, provoca un acelerado crecimiento en las poblaciones de las cárceles del SPB, dificultando las relaciones institucionales entre Universidad y los dispositivos carcelarios. En segundo lugar, en estos procesos emergen nuevos estudiantes y prácticas académicas que complejizan las formas en que la universidad históricamente ha pensado a sus destinatarios, construyendo nuevos desafíos en la implementación de las políticas educativas. Y, en tercer lugar, las tutorías académicas, como respuestas innovadoras a otras demandas y realidades son indicadores de la progresiva institucionalización de programas y proyectos universitarios en la cárcel, a la vez que ponen en juego estrategias de participación y autonomía que redefinen los modos de vinculación entre los estudiantes y la tarea docente, en el marco de un proceso de reflexión permanente.

Por último, y a modo de cierre, entendemos que lo que estos reconocimientos han de destacar es la necesidad de interrogar cuál es el trabajo que la universidad hace en la cárcel, en tanto condición de conocer y reconocer los sentidos de la educación que se construyen y se disputan en estos contextos. Sobre la base de este planteo, se asume como necesaria la tarea de adscribir a una praxis política capaz de interpelar la subjetividad para incidir en el análisis del mundo, de la vida y de las prácticas.

Referencias bibliográficas

- Bergman, M (2014). *Delito, marginalidad y desempeño institucional en Argentina: resultados de presos condenados.* (Capítulo Argentina, 2014). Argentina: UNTREF CELIV., Centro de Estudios Latinoamericano de la Violencia Institucional Recuperado de http://issuu.com/celiv_untref/docs/informearg2014_online#
- Bourdieu, P. & Passeron, J C (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). (2016). *Derechos humanos en Argentina. Informe 2016.* Buenos Aires, Argentina. CELS., Siglo XXI. Recuperado de <http://www.cels.org.ar/especiales/informeanual2016/>
- De Certau, M (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer.* México: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente.
- Del Valle D., Montero F. & Mauro S. (2016). *El derecho a la Universidad en perspectiva regional.* (Libro digital, PDF). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: IEC., CONADU, CLACSO.
- Feldfeber Myriam & Gluz Nora (2011, abr.-jun.). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de «nuevo signo». *Educ. Soc., Campinas*, 32, (115), 339-356. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Freire, P (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Grosso, F (2015). La Universidad en la Era del Kirchnerismo. *Revista Universitaria* Recuperado de <http://www.revuniversitaria.com.ar/index.php/opinion/item/361-la-universidad-en-la-era-del-kirchnerismo>
- Chiara, M. & Di Virgilio, M. M. (2009). *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas.* Buenos Aires, Argentina: UNGS, Prometeo.
- Del cueto, A. M. & Fernández, A. M. (2000). El dispositivo grupal. En E. Pavlovsky. & J. C. De Brasi. (Dir.) *Lo Grupal. Devenires. Historias.* Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Del Valle D., Montero F. & Mauro S. (Comp.). (2016). *El derecho a la Universidad en perspectiva regional.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. IEC., CONADU, CLACSO.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.* Argentina: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En HA Giroux, P. Freire, I. Arias & P. McLaren. *Los profesores como intelectuales: hacia una*

pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal: la otra década infame (I)*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Grindle, M. (2009). La brecha de la implementación. En F. Mariñez Navarro & C. Vidal Garza. (Coord.). *Política pública y democracia en América Latina. Del análisis a la implementación*. México: EGAP., CERALE., Porrúa.
- Roussillón R (1989). Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio. En R. Kaës, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fomari, P. Fustier, R. Roussillon & J. P. Vidal. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires Argentina: Paidós.
- Ulloa, F (1995). *Novela clínica psicoanalítica Historial de una práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Umpierrez, A. (2016). La universidad entra a la cárcel, la cárcel entra a la universidad. *Revista Fermentario*, 1(10) ,1-15.
- Umpierrez, A (2012). *Miradas*. La educación en la cárcel desde el punto de vista de los estudiantes. Informe presentado en las *Primeras Jornadas regionales Educación en la cárcel. Políticas y prácticas educativas*. Argentina: UNICEN, Defensoría General, Mimeo.
- Wacquant, L., Roldán, D. & Pascual, C. (2011). Forjando el Estado Neoliberal: Workfare, Prisonfare e Inseguridad Social. *Prohistoria* historia, políticas de la historia, (16), 1-18. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042011000200006&lng=es&tlng=es. (Acceso en 31 de octubre de 2016)