

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)

Autora: Dra. Alicia Acin

Pertenencia institucional: Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Correo electrónico: acinalicia@gmail.com

Resumen

En este artículo reflexiono sobre la educación de las personas privadas de libertad a partir de la experiencia del Programa Universitario en la Cárcel de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, el cual se rige desde sus comienzos por el principio de la educación como derecho humano básico. En primer término, contextualizo el accionar del PUC en la intervención de la universidad en problemáticas sociales complejas, en este caso la educación en contextos de encierro. Con base en el trabajo y en las instancias de formación desarrolladas en el Programa, reconstruyo el proceso llevado a cabo e identifico hechos o situaciones que implicaron cambios y desafíos a afrontar. En esa reconstrucción dedico importancia a los aportes teóricos procedentes de distintos campos disciplinarios y resultados de investigaciones locales y de otros países que aportaron fundamentos a la propuesta académica y de extensión. En la búsqueda de renovados fundamentos, finalizo con la revisión de conceptos clave del campo pedagógico y destaco la potencialidad que ellos tienen para pensar la educación de las personas privadas de libertad.

Introducción

La educación superior en contexto de encierro es relativamente nueva en nuestro país, excepto experiencias aisladas anteriores a la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006, a partir de la cual se evidencia un creciente interés y generación de propuestas tendientes a garantizar el derecho a la educación que ésta establece.

Ella se ha abierto camino en medio de la disputa de sentidos en que se encuentra inmersa la educación en contexto de encierro, relacionada con concepciones diferentes acerca de la finalidad de la educación en las cárceles: la educación como derecho humano o como parte del tratamiento penitenciario (Gutiérrez, 2012; Acin y Correa, 2011; Frejtman & Herrera, 2010; Scarfó, 2008b).

El derecho a la educación está consagrado en la legislación internacional y nacional sobre derechos humanos. En Argentina está contemplado en la Constitución Nacional, en pactos internacionales y en instrumentos internacionales de derechos humanos de rango constitucional que enfatizan que la educación es un derecho fundamental. No obstante ello, en el contexto carcelario ha prevalecido la normativa referida a la finalidad de la pena de privación de la libertad. En la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, aunque se reconoce el derecho a la educación, ésta es concebida como parte del tratamiento, en virtud de lo cual se desdibuja u obstaculiza el ejercicio de ese derecho. Gutiérrez (2012) refiere a esta situación en términos de limitación, cuestionamiento o entorpecimiento del derecho universal a la educación, ya que se antepone la readaptación de un grupo reducido particular como los condenados a la educación para todos, y sostiene que tratamiento penitenciario y derecho universal a la educación son incompatibles.

En consecuencia, si bien la educación de las personas privadas de libertad ha estado presente en las políticas estatales desde el nacimiento de la prisión, ha sido tributaria de la función pedagógica del modelo correccional (Daroqui, 2000), enmarcada en el tratamiento penitenciario. Primó la intervención del Estado en su faceta de control social y disciplinamiento, depositada en las agencias gubernamentales ligadas a la ejecución de la pena privativa de la libertad. La faceta de Estado de Bienestar, garante del acceso a bienes sociales y culturales, quedó relegada a un segundo plano. Esta faceta se hizo presente recientemente bajo otra concepción: la educación como bien público y social y derecho del que gozan todas las personas (Acin, 2014). Subyacen a este cambio y es probable que hayan influido en él otros instrumentos internacionales que no tienen rango constitucional en los que el derecho a la educación es explícito y no está subordinado a ninguna otra cuestión, tales como los Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas

Privadas de Libertad en las Américas (OEA, 2008) y las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores (Gutiérrez, 2012).ⁱ

Este artículo toma en cuenta el cambio en la normativa y se centra en dos cuestiones. Por un lado, reflexiona sobre las dificultades encontradas, los desafíos que implican y los avances producidos para hacer prevalecer el derecho a la educación en el Programa Universitario en la Cárcel (PUC) de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Por el otro, recupera los aportes teóricos procedentes de distintos campos disciplinarios recogidos en instancias de formación realizadas en el desarrollo del programa. En ese marco, propone algunos conceptos del campo pedagógico que se consideran fructíferos para pensar la educación de las personas privadas de libertad.

A fin de contextualizar el accionar del PUC, parto del sentido de la intervención universitaria en contextos de encierro. A continuación reseño los desafíos a los que el programa se enfrentó a lo largo del tiempo y recupero las construcciones alcanzadas en ese proceso. Finalizo con la presentación y revisión de conceptos clave referidos a la educación en general y su potencialidad para el trabajo en estos contextos.

La intervención de la universidad a favor del derecho a la educación de las personas privadas de libertad

La decisión de que la universidad incluya en su ámbito de actuación el desarrollo de propuestas educativas dirigidas a una población en situación de alta vulnerabilidad, como las personas privadas de libertad, encuentra anclaje en el compromiso ético y político que ésta asume con los problemas sociales de la época, con la transformación social a favor de los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Acin, 2008), con imperativos de justicia educativa y con el derecho que les asiste en tanto ciudadanos.ⁱⁱ En el contexto particular de la prisión esta labor se orienta a ofrecer conocimientos y herramientas intelectuales que les permitan a las personas privadas de libertad mejorar las condiciones de detención, reducir la vulnerabilidad en que se encuentran, promover otros modos de habitar el encierro y restablecer o crear lazos sociales y filiación simbólica con la sociedad (Frigerio, 2003;

Meirieu, 2007) a través de la educación. Distintas experiencias en el plano internacional y nacional se inspiran en propósitos similares.ⁱⁱⁱ

En la Universidad Nacional de Córdoba su expresión más clara es el Programa Universitario en la Cárcel (PUC-FFyH), además de iniciativas de cátedras o grupos interdisciplinarios de diferentes unidades académicas (Psicología, Derecho y Ciencias Sociales, Lenguas). En 2012 la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales creó el Programa Universitario de Enseñanza del Derecho en la Cárcel (PUEDE), orientado a la justicia educativa e igualdad distributiva del conocimiento, cuyo antecedente es la recepción de exámenes en condición de alumnos libres de los internos matriculados en Abogacía desde 2001. Asimismo, el Programa Universidad, Sociedad y Cárcel –dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNC– se abocó a la formación en derechos humanos al personal de seguridad, profesionales y docentes que llevan a cabo su labor en los establecimientos penitenciarios, mediante un convenio entre la UNC y el Ministerio de Justicia de la provincia de Córdoba.

Bajo la dependencia orgánica del vice decano/a de la Facultad, el PUC lleva a cabo las tres funciones de la Universidad: formación de grado, extensión e investigación. Ofrece las carreras que las escuelas que integran la Facultad acuerdan, desarrolla múltiples y variadas propuestas educativas extensionistas dirigidas a quienes no están en condiciones de inscribirse en la educación superior o como complemento de aquella y lleva a cabo investigaciones que aportan a la producción de conocimientos en este campo. El marco que lo hace posible es un convenio con el Ministerio de Justicia y el trabajo en articulación con el Servicio Penitenciario de Córdoba (SPC), no exento de vicisitudes y tensiones. Para ello cuenta con el asesoramiento de la Comisión Mixta de apoyo al PUC, integrada por representante de ambas instituciones.

La relación entre estas dos instituciones –Facultad de Filosofía y Humanidades y SPC– está basada en la autonomía de ambas, que acuerdan una articulación en el trabajo en tanto son los mismos sujetos –alumnos en situación de reclusión– quienes comparten el contexto académico y carcelario. El PUC se concibe entonces como una instancia de intermediación entre Universidad y Cárcel, a partir de una herramienta privilegiada como

es el conocimiento, para que ingrese la concepción de un sujeto portador de derechos allí donde la cárcel tiende a considerarlo, predominantemente, como objeto de tratamiento (Acin & Mercado, 2013).

En virtud de su inscripción como programa de la Facultad, el PUC es considerado una apuesta institucional por el derecho a la educación, en el marco de la responsabilidad que la universidad pública asume con relación al acceso de los ciudadanos a ese derecho más allá de las condiciones en las que se encuentran (Acin et al, 2005; Correa, 2012; Avila, 2011). De allí que el énfasis esté puesto en la circulación del conocimiento, la formación integral y la participación en todos los ámbitos que la vida universitaria implica, tanto para el estudio como para la apropiación de herramientas de la cultura.^{iv}

Este carácter se ha profundizado a lo largo del tiempo. En los últimos años, por decisión de las autoridades de la Facultad, el PUC se ha integrado a un conjunto de proyectos e iniciativas relacionados con los derechos humanos que la FfYH lleva a cabo en articulación con diferentes instituciones, y se enfatiza el sentido político de la intervención universitaria.^v En ese marco, se han encarado propuestas pedagógicas y económico-sociales orientadas a su mejora y se llevaron a cabo las Primeras Jornadas del Mercosur de Educación Universitaria en Cárcel desde un enfoque de derechos.

Desafíos en el camino transitado por el Programa Universitario en la Cárcel

Durante sus más de quince años de existencia, el PUC ha atravesado distintos momentos que representaron desafíos a afrontar. Simultáneamente, entre el grupo que sostiene su implementación se han generado interrogantes, cuestionamientos y debates conceptuales respecto del sentido de la educación en esos contextos y de las propuestas teórico metodológicas más pertinentes a llevar a cabo, en el marco del derecho a la educación. Algunas de esas preguntas, dudas y discusiones han sido plasmadas en distintas producciones; otras quedaron en borradores o registros, y es mi intención recuperarlas parcialmente en este texto.

Iniciativa de la universidad en los orígenes del PUC. Su defensa de la educación como derecho humano básico en contraposición al tratamiento

El Programa Universitario en la Cárcel se crea a fines de 1999 por decisión de la FFyH y el impulso de estudiantes y docentes, quienes recogen la demanda de personas privadas de libertad y siguen en parte el legado de UBA XXII. En la Argentina de ese momento emergieron concepciones y políticas educativas neoliberales que consideran a la educación un servicio más que se puede adquirir en el mercado, pero el PUC se inspira en principios que se contraponen a esas concepciones. Con base en la autonomía universitaria, se asume como fundamento rector una idea de la educación como bien público y social y derecho del que gozan todas las personas, entre ellas, quienes se encuentran privadas de libertad.

El principal desafío en los inicios es, precisamente, instalar la concepción de educación como derecho frente a la concepción de educación enmarcada en el tratamiento, vigente en la institución penitenciaria, ya mencionada.

Se sostiene que las prácticas educativas universitarias en la cárcel se basan en la lógica de funcionamiento propia de la universidad, independientemente del lugar donde se lleven a cabo. En virtud de ello, no responden a ningún requisito ligado al tratamiento que la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad establece, por ejemplo los Consejos Criminológicos del Servicio Penitenciario. Por el contrario, pretenden instaurar otra lógica en el espacio educativo universitario al interior de la cárcel.

Es ésta una tarea ardua ya que la educación como parte del tratamiento está profundamente arraigada en las instituciones penitenciarias y en quienes las habitan: las autoridades, el personal de custodia y los estudiantes presos. De allí la necesidad de debatir y argumentar el posicionamiento del programa frente a esta cuestión con todos los actores involucrados, muy especialmente con los estudiantes en reclusión. A partir de los habitus y las reglas de juego de la institución penitenciaria incorporadas (Bourdieu, 1990), los estudiantes nos interpelan por no aceptar formar parte de los organismos y procedimientos relacionados con la progresividad de la pena y es imperativo reinstalar esta posición ante cada grupo de estudiantes que comienza sus estudios en el PUC.

La creación del Aula Universitaria y la generación de acuerdos y compromisos individuales y colectivos para su funcionamiento forman parte de la construcción de la racionalidad universitaria al interior de la institución penitenciaria. La importancia de esta aula reside en el ingreso a un espacio material y simbólico de otra institución –la universidad– aún dentro de los muros de la cárcel. En ella rigen otras lógicas orientadas a la formación de profesionales responsables y ciudadanos críticos. Se proponen modos de trabajo que incluyen la participación, el trabajo conjunto, el debate, la argumentación, con la finalidad de promover una revisión de la lógica de pensamiento y la reflexión teórica acerca de las maneras en que aprendieron a aprender según sus trayectorias personales (Acin et al, 2005).^{vi}

Con posterioridad al motín de febrero de 2005, apenas lograda esta aula, es preciso recuperarla en su materialidad y volver a reconstruir el encuadre de funcionamiento desde una concepción de derecho, de respeto al otro y de solidaridad. Retomar la actividad universitaria después de este grave hecho constituye otro desafío para el PUC en los primeros años. Implica una movilización del Programa a partir de la cual se decide apostar firmemente a la reinstalación de los procesos educativos universitarios.

El trabajo sistemático al interior de la Facultad con los equipos involucrados en la formación de grado y extensión y la ampliación de la base de sustentación a través de la incorporación y el aporte de grupos de docentes, estudiantes y egresados de diferentes escuelas de la FFyH, de otras facultades, y del personal de apoyo administrativo, contribuye a su progresiva institucionalización y consolidación. La formalización de procedimientos sobre el funcionamiento del Programa y la aprobación del Reglamento Interno colaboran en ese proceso.

Un marco regulatorio común a la educación general para la educación en contexto de encierro

La sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 (LEN) y la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 127/2010 configuran un nuevo escenario para las prácticas educativas en cárceles en Argentina que ofrece un marco regulatorio común a la educación general, como señalo en la introducción. En consonancia con la normativa

internacional que reafirma el alcance del derecho a la educación en contextos de privación de libertad y su integración en el sistema de educación pública, la LEN establece la educación como derecho universal e incluye la educación de los presos en la órbita del sistema educativo (Gutiérrez, 2012).

En el marco de la educación común, la LEN incorpora la modalidad educación en contexto de privación de libertad, comprendida en el capítulo XII (artículos 55 a 59). Dicha modalidad está destinada a garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de libertad a fin de promover su formación integral y desarrollo pleno. Es este un derecho cuyo ejercicio no admite limitaciones relacionadas con la situación de encierro y que debe ser puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad desde el momento de su ingreso a la institución.

Entre sus objetivos se destacan aquellos relacionados con el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a las personas privadas de libertad dentro o fuera de las instituciones de encierro; ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad y favorecer el acceso y permanencia en la educación superior y un sistema gratuito de educación a distancia. A tales fines y para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad, la ley prevé la celebración de acuerdos y coordinación de acciones, estrategias y mecanismos necesarios entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades educativas de las jurisdicciones nacionales y provinciales, entre ellas, las universidades.

La Resolución CFE N° 127/2010 –que orienta la política federal para esta modalidad educativa– desarrolla y profundiza lo dispuesto en la LEN. El documento anexo “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional” es clave en sus formulaciones, de las cuales destaco los siguientes puntos:

- la educación como derecho cuyo garante de brindar las condiciones para su ejercicio efectivo es el Estado;
- las problemáticas en la atención en tales contextos, derivadas de la coexistencia de lógicas distintas de encarar la educación según las instituciones de pertenencia: educativa y seguridad;

- la revisión de la concepción de la educación enmarcada en el tratamiento o un beneficio otorgado discrecionalmente;
- la articulación transversal al interior de los Ministerios de Educación y el trabajo intersectorial con los Ministerios que administran las instituciones de seguridad;
- el acompañamiento pedagógico y la orientación de los estudiantes mientras cursan estudios en instituciones de encierro y la continuidad educativa cuando se produzcan traslados de una institución a otra y en el medio externo;
- el derecho a la educación de los trabajadores de la seguridad, quienes deben recibir información para participar en las ofertas educativas de la modalidad de EPJA extramuros y propuestas de capacitación relacionadas con la formación en ciudadanía y derechos humanos;
- la función de la escuela en estos contextos: ayudar a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación de los alumnos en el ámbito personal, emocional y social.

Como es posible advertir, la LEN y la Res. 127/10 habilitan un marco diferente para la educación en contextos de privación de libertad y la implementación de políticas renovadoras respecto de la educación en estos contextos en el orden nacional y provincial. Un punto central es la transferencia de competencias educativas al Ministerio de Educación, reservada hasta ese momento al Ministerio de Seguridad o Justicia.

Gutiérrez (2012) señala que, aun en el marco del progreso de la educación común en las instituciones penitenciarias, la Ley 26.695 de 2011 que reforma la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad constituye un retroceso. Dicha modificación establece que la aprobación de los ciclos lectivos de educación esté asociada a un avance más rápido en las fases que el tratamiento dispone para alcanzar la libertad condicional.

Sin perjuicio de ello, el nuevo escenario conformado por la LEN y la Resol. CFE 127/10 crea un respaldo en la tarea de otorgar nuevos sentidos a la educación en contexto de encierro. Influye en las políticas de los Ministerios de Educación de las jurisdicciones, encargados de organizar la educación básica en estos contextos. Asimismo, fortalece el accionar del PUC en su propósito de ofrecer educación superior en la cárcel desde la

perspectiva de derechos, presente desde el comienzo, ya que favorecer el acceso y permanencia en la educación superior es uno de sus objetivos.

Una nueva carrera en el CC N° 1 Padre Luchese y estudiantes en semi-libertad en la universidad

Dos situaciones próximas en el tiempo –la apertura de una carrera en el Complejo Padre Luchese y estudiantes en semilibertad cursando en las aulas de la Facultad– representan avances cualitativos importantes, a la vez que nuevas problematizaciones y desafíos para el Programa y quienes formamos parte de él.

La apertura de la carrera de Historia en 2008 surge de un pedido explícito del Servicio Penitenciario, a diferencia de la creación del PUC, originada por iniciativa de la Facultad. Tal pedido expresa la demanda de personas privadas de libertad en ese complejo carcelario, entre ellas mujeres. Se canaliza por integrantes del Área Educación del SPC y de algunos docentes de nivel secundario que cumplen funciones en el mismo, vinculados a la FFyH a través del claustro de egresados.

Es el resultado de extensas negociaciones y acuerdos con las autoridades de la Escuela de Historia y con los representantes del SPC en la Comisión Mixta de Apoyo al PUC.^{vii} Las discusiones y acuerdos giran en torno a los siguientes aspectos: a) el traslado de los equipos de cátedra de la Facultad a las escuelas del complejo para la realización de las tutorías, a cargo del Servicio Penitenciario; b) la prioridad en la inscripción de mujeres y jóvenes, siendo esta una condición que la FFyH establece para la apertura de la carrera y c) el acceso a las computadoras como herramientas de estudio y forma de comunicación con los docentes.

La participación de las mujeres en la formación de grado, además de las actividades de extensión que desde hace años se desarrollan, inaugura una instancia de democratización importante en términos de género. Ello no obstante la escasa cantidad que se incorpora a raíz del nivel educativo alcanzado y las condiciones que se les impone durante los traslados (Cravero, 2012), que puede constituirse en un obstáculo para la no continuidad en el estudio. La presencia simultánea de varones y mujeres en ese espacio, sujeto a múltiples

clasificaciones que marcan territorios y relaciones diferenciadas, implica un quiebre a la primacía de la lógica penitenciaria.

En cuanto al alumnado, una particularidad que asume el Programa en ese período es que una parte de los estudiantes activos del PUC quedan en libertad o son trasladados a un régimen de semi libertad y continúan sus estudios en las escuelas de la Facultad en la ciudad universitaria. Esta situación implica nuevos retos y cuestiones inéditas a afrontar y resolver. Se destacan, entre ellas, el rol de los celadores encargados de la supervisión de los estudiantes en la Facultad y explicitar o no la procedencia de los estudiantes del PUC a fin de no estigmatizarlos, preservando sus derechos y los de sus compañeros. Esto cobra relevancia por cuanto implica garantizar los derechos y el cuidado de ambos en las relaciones e intercambios que experimentan, en el marco de la responsabilidad institucional que incumbe a la Facultad y a los docentes involucrados.

Nuevos horizontes en el PUC: redes de vinculación universitaria y proyectos para acompañar a los estudiantes

Dos líneas con diferentes propósitos marcan el rumbo del programa y contribuyen a su fortalecimiento en la actualidad: la conformación de redes con universidades argentinas y del Mercosur que llevan adelante programas similares y la implementación de proyectos para acompañar a los estudiantes en el estudio, así como para la salida de la prisión.

La conformación de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y Educación Carcelaria se orienta a potenciar el trabajo conjunto con otras universidades, a sistematizar los conocimientos acumulados por cada una de ellas y a posibilitar el intercambio y aprendizaje mutuo.

Respecto de los proyectos de acompañamiento a los estudiantes en este nuevo quehacer, dan continuidad a numerosas iniciativas puestas en juego año tras año. Cabe mencionar, entre ellas, los cursos de formación en aprendizajes autónomos y reflexivos asumidos por estudiantes y, con mayor sistematicidad, por la coordinadora del PUC. Muchos de estos proyectos tienen la impronta de la participación de estudiantes en libertad mediante tutorías y grupos de estudio, ya ensayada en un proyecto de voluntariado

universitario en 2009^{viii} y previamente en jornadas destinadas a discutir la Ley de Educación Superior en 2005.

Con relación a los proyectos de apoyo a la salida de la cárcel, es clave la conformación de la Cooperativa de Trabajo Fuerza y Futuro, con el apoyo de la Secretaría de Extensión de la FFyH, destinada a personas presas en período de prueba y liberados recientes.

La obtención de la libertad es una situación ansiada a la vez que temida por las personas en situación de reclusión que pone en dudas la continuidad de los estudios en el medio externo debido a la necesidad de afrontar la subsistencia y los escasos o nulos soportes sociales con los que los estudiantes cuentan fuera de la cárcel (Acin & Correa, 2011). No obstante reconocer su importancia y la inquietud de docentes, estudiantes y egresados acerca del seguimiento de los estudiantes del PUC cuando se encuentran en libertad, la Facultad no había tomado iniciativas en ese sentido. Mediante la cooperativa intenta dar respuesta a uno de los problemas centrales cuando se produce el egreso: insertarse en una actividad productiva cuya no resolución suele ser motivo de reincidencia en la actividad delictiva y de retorno a la cárcel. En tal sentido, representa un sostén en este momento decisivo y un proyecto de trabajo frente a la incertidumbre del egreso.

Construcción de acuerdos para el sostenimiento del programa, aprendizajes realizados y retroalimentación a la universidad

A fin de afrontar esta novedosa e inquietante experiencia de educación superior en contextos de reclusión se realizan instancias de autoformación a través de seminarios internos, jornadas con participación de los interesados y especialistas, seminarios abiertos a otros participantes y formación de los equipos de cátedra que inician su labor cada año. Estas actividades, además de ser vitales para el funcionamiento del PUC, redundan en aprendizajes valiosos para la universidad.

Como plantea Correa (2012), desde el comienzo el PUC intenta generar condiciones de encuentro que posibiliten establecer acuerdos, contratos o pactos entre los internos/as y los equipos docentes de la universidad, a la vez que definir un encuadre de trabajo para las tareas de enseñanza y aprendizaje en este ámbito. Simultáneamente analiza cómo la tarea

afecta subjetivamente a los estudiantes, docentes o equipos de intervención y delibera colectivamente en la producción de otras representaciones sociales.

Dentro de esas actividades se destaca la elaboración en conjunto de un encuadre de trabajo que ofrezca claridad y sostenga al grupo frente a los permanentes embates que alteran los acuerdos alcanzados. Según la misma autora (2006) el encuadre es un marco de referencia común que expresa los acuerdos y compromisos del grupo en torno a la tarea a realizar. Marco considerado lo suficientemente firme y sólido, aunque no rígido, capaz de analizar y contener los movimientos que surjan a su interior, y que opera como sostén. El encuadre contiene, delimita y, precisamente por ello, también posibilita.^{ix}

Esto implica, fundamentalmente, posicionarnos como docentes en ese contexto y con esos estudiantes, cómo considerarlos a ellos –víctimas de una cadena de factores que los condujo a una situación sin salida o responsables de sus actos, sujetos de derechos formales establecidos o que se reclaman y conquistan mediante la acción colectiva–, cuál es la finalidad de la intervención universitaria y qué lugar le cabe a la educación en ese proceso.

La premisa desde la que se parte es el derecho a la educación de las personas privadas de libertad desde una doble dimensión: el ejercicio de ese derecho y, correlativamente, las obligaciones de ciudadanos, en general y las inherentes a la condición de estudiantes universitarios, en particular. Subrayar esta doble dimensión es importante ya que se suele subrayar el componente del derecho al tiempo que se omite u opacan las obligaciones correlativas.

Se torna imperioso dilucidar dudas inquietudes en torno a nuestro rol como docentes, al rol de los estudiantes y al conocimiento de sus trayectorias educativas. En definitiva, asumir la contradicción saber-no saber acerca de sus recorridos vitales y reconocer los prejuicios y temores que nos genera a nosotros mismos y a quienes nos rodean trabajar con personas que han realizado acciones consideradas delitos por la sociedad a la que pertenecen, catalogadas como delincuentes, hayan sido o no condenados.

Preguntas como las siguientes condensan algunas de esas inquietudes en los primeros momentos. “Si en las escuelas no elegimos a los estudiantes, ¿Por qué habríamos de hacerlo con un alumno interno? ¿Qué imagen construimos, como docentes, del alumno preso? ¿Qué imagen construimos acerca de nosotros mismos enseñando en la cárcel y qué ponemos en juego a la hora del proceso de enseñanza y aprendizaje?”^x La docente que formula estos interrogantes plantea que es importante tener en cuenta que, a través del lenguaje y cómo designamos al otro, construimos imágenes de ese otro. Asimismo, advierte sobre la necesidad de no apartarse del eje del conocimiento, lo que no implica negarse a ver el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo con esos estudiantes. Este aspecto cobra importancia en relación a demandas de los alumnos que exceden lo estrictamente relacionado con el conocimiento.

Esta inquietud es ineludible y se reactualiza en cada intercambio con los grupos que participan en el PUC. En una jornada con equipos de cátedra realizada en 2010 se expresa la curiosidad que suscita en docentes, egresados y/o estudiantes “qué habrá hecho este alumno para estar en este lugar”^{xi}, más allá de la tendencia de los estudiantes presos a hablar sobre sus causas aunque no se les pregunte e incluso se eluda ese tema. La especialista que nos acompaña en esa ocasión lo relaciona con el vínculo a establecer y con la distancia óptima para poder trabajar.

Asimismo, surge la preocupación por la vestimenta que portamos, especialmente en el caso de las mujeres, cuando se concurre al establecimiento penitenciario (EP) 2 donde se alojan presos varones. Tal preocupación es valorada por la especialista porque supone una actitud de tener en cuenta al otro en la situación en que se encuentra.

En la misma jornada surge la problematización respecto de que las personas que están en la cárcel son, de algún modo, quienes expresan disconformidad con el orden social vigente y si no se las estaría victimizando por tal razón. Ello da lugar a interrogarse por la diferencia entre quienes cometen acciones delictivas y quienes se organizan para luchar contra el orden social imperante, siendo que ambos expresarían su discrepancia. A raíz de ello se efectúa la distinción entre transgresión e infracción para pensar al respecto de esta cuestión. La transgresión cuestiona la ley planteando otros fundamentos de las normas

sociales y la necesidad de cambiarlas en función del contexto histórico y social, a la vez que supone la acción colectiva.

En el seminario ya mencionado de 2002 una expositora se refiere a la importancia que adquiere en el trabajo con las personas que han cometido delitos la instauración de la ley.^{xii} Su importancia radicaría en que la ley recupera al yo, mientras que la no ley genera culpa y corrimiento de lo permitido y lo prohibido. En tal sentido, enfatiza que la instauración de la ley es parte del proceso educativo que la institución debe favorecer y del proceso de aprendizaje que los internos deberían transitar. Esta reflexión se relaciona con el planteo de Frejtman & Herrera (2010:132) respecto de que la acción educativa debería promover en los estudiantes presos “otra relación con la norma que no sea solamente objeto de transgresión”.

Un aspecto a resaltar es el trabajo en torno a la construcción del nuevo rol que los alumnos ejercen: el de estudiantes universitarios. Esta es una cuestión de relevancia si se considera los cambios que implican para ellos y que supone una posición con relación a la ley que se construye con relación a figuras de autoridad y ritos de pertenencia, según Dutchasky & Stuluwark (2005).

La construcción progresiva de sí mismos como estudiantes ha sido un logro de parte de los participantes del PUC que condensa los esfuerzos realizados en ese sentido. Es este un aspecto clave señalado en nuestras producciones (Acin & Correa, 2011) como en las de otros autores (Díaz Pontones & Mora Gutiérrez, 2010). Estos últimos enfatizan el descubrimiento de nuevas posibilidades que implica el reconocerse como estudiantes universitarios y la universidad como institución de pertenencia; asimismo, señalar que encarar esta nueva actividad de estudio les permite adquirir una nueva identidad que lleva a reconstruir la anterior. Los miembros del PUC entrevistados en nuestras investigaciones destacan igualmente la responsabilidad que conlleva sentirse parte de la universidad, la apertura de nuevos horizontes y el redescubrimiento de posibilidades que no reconocían en sí mismos. Para algunos de ellos es significativa la reanudación de la práctica de escritura y la movilización del pensamiento, que se expresa en análisis, discusión de conceptos, reflexión, apertura mental, propia de la práctica académica.^{xiii}

Como síntesis de los diferentes aportes y definiciones institucionales de nuestra Universidad y de la Facultad, en la actualidad, el programa se inscribe en el paradigma de los derechos humanos (DDHH) que actúa como eje transversal de las acciones de la UNC y en el Programa de DDHH de la FFyH; asimismo, en el paradigma de la criminología crítica, como construcción y reproducción de la antisocialidad y en la Ley de Educación Nacional 26206 (Acin & Mercado, 2013).

En cuanto a los aprendizajes realizados personal y colectivamente, se destaca la consolidación de equipos de trabajo interdisciplinarios conformados por docentes, egresados y estudiantes y la generación de conocimientos en torno a esta problemática. La producción de conocimientos derivados de la intervención y de la investigación posibilita incorporar esta temática en la formación de grado y de extensión.

Asimismo, cabe señalar la disposición de estudiantes en libertad a participar en proyectos relacionados con sus pares en prisión, inicialmente aquellos más involucrados políticamente y luego otros comprometidos con las carreras que cursan. Éstos suelen ser espacios no previstos en los planes de estudio de las respectivas carreras, que tienen un alto valor formativo y abonan la necesaria relación universidad-sociedad (Acin & Mercado, 2009).

Para finalizar este ítem, retomo de Actis y Kostenwein (2012:40) su preocupación porque la expresión *derecho a la educación* no se convierta en un principio vacío sino en un espacio de construcción colectiva para los estudiantes. En mi caso particular, la preocupación se relaciona con el posible vaciamiento de sentido de la expresión derecho a la educación como fundamento exclusivo de la educación en contextos de encierro, si no se complementa con otros fundamentos. Ello me conduce a nuevas búsquedas cuyos resultados expongo a continuación.

Aportes pedagógicos para pensar la educación en contexto de encierro

A partir de la preocupación de complementar el derecho a la educación con otros fundamentos, búsquedas en el universo de la Pedagogía, de la Pedagogía Social y del Análisis Institucional proporcionan aportes para continuar pensando y abonar el marco

referencial desde el cual actuar. Considerar al otro como semejante, entender los espacios educativos como espacios de seguridad, promover la autonomía del sujeto y la responsabilización por los propios actos, recuperando conceptualizaciones de Meirieu (2007), Frigerio (2003) y Nuñez & Tixio (2002), han sido desarrollados extensamente en Acin (2009) y Acin & Correa (2011). La relectura de estos autores en relación con nuevos interrogantes permite una reelaboración de lo ya realizado, percibir la importancia de otros conceptos antes no considerados y nuevas o más profundas comprensiones del tema que me interesa compartir.

La consideración del otro como semejante es una idea potente de Frigerio (2003). Según la autora, en la educación se juega la responsabilidad de construir una oferta de filiación simbólica del sujeto/ciudadano que posibilita su inscripción en el espacio público, territorio de lo común y vincula la educación con la política. A través de dicha inscripción el sujeto recibe el nombre que la familia no puede otorgarle porque trasciende el nombre individual, impidiendo de ese modo la orfandad social. Es esta filiación la que nos hace miembros del mundo y nos convierte en semejantes, reconocibles como miembros de un grupo y una cultura (Garay, 2000), como alguien que importa a los otros que forman parte de ese mundo y merece consideración.

Si esta idea es central en la educación general, cuánto más cuando trabajamos con personas privadas de libertad. A raíz de trayectorias vitales marcadas por la exclusión social, el sufrimiento, la degradación (Acin & Correa, 2011; Acin, 2007), la idea de pertenencia se circunscribe a un sector social que es comúnmente objeto de discriminación por parte de otros sectores sociales, que las visualiza como enemigos o victimarios (Gutiérrez, 2014).^{xiv} Asimismo, frente a la necesidad de subsistencia, en sus trayectorias laborales es común la alternancia entre trabajos legales e ilegales. En estos últimos predomina la lógica de la provisión, en la que prima obtener recursos para satisfacer necesidades vitales sin que importe su procedencia o la forma en que se han conseguido (Kessler, 2006). En tal sentido, el otro como semejante que puede ser dañado por los actos que cometemos no es visualizado y prevalece la idea del otro como un medio para la subsistencia.

El reconocimiento del otro como semejante exige el reconocimiento social hacia cada uno de los habitantes, dice Frigerio (2003). Y la educación es una de las formas de conjugar la responsabilidad social de re-conocer y distribuir. Claro está que cuando alguien no ha sido objeto de reconocimiento social, el reconocimiento del otro como semejante no deviene como su consecuencia lógica. La autora relaciona la responsabilidad social con la hospitalidad que cada sociedad ofrece a sus miembros, a la que cada sujeto tiene derecho, tanto los nuevos o recién llegados como los contemporáneos. Afirma que, si educar es la forma de recibir y hospedar a los nuevos, es también la manera en que se lleva a cabo la hospitalidad que el mundo asegura a los contemporáneos, en alusión a los adultos. En tal sentido, considera a la educación destinada a los adultos, dentro de la que comúnmente se enmarca la educación en contexto de encierro, como un modo de salvar la deuda con la generación que nos antecede cuando sus condiciones de vida negaron la justicia.

Se torna imperioso, en consecuencia, partir del reconocimiento de las personas privadas de libertad como parte de la sociedad, como semejante y como sujetos de derechos. Sólo desde este posicionamiento, recíprocamente, es posible exigir la misma consideración. Y, siguiendo el planteo de Frejtman & Herrera (2010), esta es responsabilidad ineludible de los educadores. Ellas afirman que los educadores son quienes tienen la posibilidad y responsabilidad de ofrecer una mirada distinta de los estudiantes privados de libertad, de instalar la duda frente a la certeza que tienen los otros y ellos respecto de sí mismos. Precisamente, se espera de los docentes que puedan trabajar con las personas privadas de libertad a partir de otras suposiciones y expectativas diferentes a las de delincuentes o personas peligrosas. Ello implica asumir que no conocemos los intereses, deseos y motivaciones de ese sujeto singular, posibilitando que ellos emerjan.

La autonomía es un concepto clave en nuestra constitución como sujetos sociales e individuales capaces de discernimiento. Meirieu (2007:87) precisa que la autonomía no existe en términos absolutos, sino siempre relativos. Se refiere a ámbitos y niveles de autonomía a desarrollar por diferentes instituciones. Es cometido de las instituciones educativas la gestión de los aprendizajes, que se expresa en los medios y métodos a utilizar; en el manejo de los tiempos, espacios y recursos; en las interacciones en clase y en “la construcción progresiva del *yo en el mundo*”. El nivel de autonomía se define en función

del nivel ya alcanzado por cada uno, consiste en el logro de un escalón superior pero accesible, que represente un progreso posible y real. No es un don sino algo que se adquiere progresivamente en base a instrumentos concretos.

Según el autor, para el desarrollo de la autonomía es necesario contar con medios específicos, guías y ayudas que se retirarán progresiva y convenientemente. Se debe contar con puntos de apoyo, materiales, una organización individual y colectiva del trabajo; andamios proporcionados necesariamente por el docente, que serán quitados de manera razonada y negociada en la medida que el sujeto pueda sostenerse por sí mismo. Por ello, prefiere hablar de proceso de autonomización, entendido este como un principio regulador de la acción pedagógica en base a apuntalar y desapuntalar. Se trata de un proceso inacabado en tanto, a lo largo de su existencia, un sujeto puede encontrarse con diferentes ayudas que contribuyen a ese fin. Sin embargo, es imprescindible que el sujeto se apropie de ese aporte sin depender de él, sepa librarse de esa influencia que acepta y de la que no reniega. En tal sentido, la autonomización es lo contrario de la modelación, de la fabricación, obra de alguien externo, que el sujeto no hace propia, no interioriza, de la que se siente ajeno.

En un texto anterior (Acin, 2009) me planteo el interrogante acerca de si la educación que se desarrolla en las prisiones puede favorecer procesos de autonomización, al considerar la despersonalización y el despojamiento del yo que producen las instituciones totales, según Goffman (1972). En la cárcel la organización cotidiana de las actividades que allí se realizan, al amparo de la educación enmarcada en el tratamiento, anula el ejercicio de la autonomía y la convierte en un espacio de educación tanto o más formalizado y con tanta o más eficacia como el de la institución educativa. Ante esa pregunta, postulo que es una tarea difícil más no imposible y lo ejemplifico en los cambios reconocidos por estudiantes del PUC en investigaciones realizadas que aluden a otras formas de relacionarse consigo mismo y con los otros, al desarrollo de cierta capacidad para controlar sus acciones, apelando más al diálogo y al uso de las palabras que a acciones impulsivas y violentas (Acin & Correa, 2011). En el mismo sentido, la organización de la Jornada-Taller “Debate de la ejecución de la pena (ley 24660) desde el rol de estudiantes universitarios”, planificada y coordinada por los estudiantes, y la participación en la cooperativa son

expresiones de los logros alcanzados por los estudiantes en el manejo progresivo de su autonomía.

Si se considera lo antes dicho acerca del proceso de autonomización, es necesario reconocer la tarea que le cabe al docente en tal sentido. No debe dar por sentada la autonomía en cada uno de los estudiantes ni tampoco proponer metas irrealizables, sino anticipar y planificar los niveles a alcanzar a través de determinadas actividades, reconocer que hay logros y dificultades, avances y retrocesos. Y, sobre todo, no sucumbir ante los supuestos fracasos, del mismo modo que con otros sujetos en situación de vulnerabilidad.

Un conjunto de conceptos relacionados entre sí –la atribución de los propios actos, la responsabilización, la ley y el castigo– cobran relevancia con relación a la educación en general y, en particular, en prisiones, dada la relación conflictiva con la ley que los estudiantes allí alojados han tenido a lo largo de sus trayectorias vitales, y el lugar que puede cumplir la educación, ya mencionado.

Meireu (2007:121) se refiere a la educación como “un esfuerzo incansable por atribuir a un sujeto sus actos”. A partir de esa atribución de los propios actos, el sujeto podrá asumir lo que hace, decidir no hacer más lo que ha asumido, reconocer su responsabilidad y asumir las consecuencias, ya que sólo quien se reivindica responsable de sus actos puede asumir las consecuencias. Y continúa: “Atribuir sin acusar: he ahí una exigencia nada fácil pero esencial. Porque no atribuir significa impedir el surgimiento de una libertad; y acusar significa suponer que esa libertad ya está constituida, cuando el asunto está precisamente en hacer que advenga.”

De la atribución deriva la responsabilización por los propios actos. Y esta es una condición para constituirse en sujeto de la educación (Tixio, 2002). Desde la perspectiva de esta autora, el sujeto de la educación sólo se constituye cuando se le considera responsable en función de su edad y situación de los efectos sociales de sus decisiones particulares, no cuando se las obvia, evita o niega. De allí la importancia de esta cuestión y su relación con el castigo.

Según Meirieu (2007:122-123), el castigo sólo tiene sentido si se inscribe en un proceso de responsabilización. Ello implica, simultáneamente, una “prueba de confianza y de exigencia” que juega a favor del desarrollo del sujeto. Lo propiamente formativo no radica en el contenido formal sino en el modo en que se decide aplicarlo. Si se impone externamente, sólo genera odio, venganza y estrategias de ocultamiento. Por el contrario, si existe comprensión del porqué se aplica, según los procedimientos y rituales establecidos, si se procura separarlo de la humillación hacia la persona y la exclusión, se puede erigir en una “transacción educativa” fundamental.

Ello implica necesariamente la interiorización, la construcción de la ley porque si la ley no está construida, la violencia reaparece en otra parte, sea en los pasillos, en el patio o en la clase a cargo de otro maestro, en palabras del autor. Y no sólo allí, en el pabellón, en las relaciones con sus pares, con los agentes penitenciarios, incrementando el circuito de violencia que ha estado presente en sus vidas y se potencia por las mismas condiciones organizacionales. A fin de evitar que estalle esa violencia, es necesaria una anterior o primordial: aquélla que no es respuesta a ninguna violencia sino la que inaugura la incorporación de los humanos en el mundo simbólico, de la cultura. Violencia simbólica que fuerza a cada humano a acceder al arbitrario cultural que la sociedad le presenta, y que lo preserva de otras violencias (Núñez, 2002).

Es esta violencia simbólica la que posibilita el acceso a la cultura como objetos legados por los hombres a lo largo de la historia. Sin el contacto con esa cultura, en términos de Meirieu (2007:134), “el que llega vagaría en una búsqueda desesperada de sus orígenes, de palabras con qué pensar sus emociones y cuidar sus heridas, de herramientas para entender el mundo y dar sentido a los hechos con los que topa, de conceptos para acceder a la comprensión de lo que le ocurre y de lo que ocurre a sus semejantes”.

Para finalizar, y apelando una vez más a este autor reafirmo la exigencia de reconocer al otro como a alguien que no se puede moldear o fabricar y que es auspicioso y saludable que alguien se resista y rechace obstinadamente a quien lo quiere fabricar. Someter a otros a su poder sólo conduce a la exclusión o al enfrentamiento. Y educar

consiste precisamente en oponerse a entrar en esa lógica. De allí la apelación a que el enseñante sea un pasador de cultura, un mediador entre esta y el sujeto.

Referencias bibliográficas

- Acin, A. *Educación básica en prisiones: tendencias recientes en Córdoba y en Cataluña*. Artículo aceptado para su publicación en la Revista Tendencias, de la Universidad Blas Pascal, en julio de 2015.
- ----- (2009). Educación de adultos en cárceles. Aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Año 31, número 2, julio-diciembre, pp. 63-83.
- ----- (2008). *Contribuciones y desafíos de la intervención universitaria en contextos de encierro. Reflexiones a partir del Programa Universitario en la Cárcel (PUC)*. Ponencia presentada en II Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación, XII Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación”, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.
- ----- (2008). Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: la perspectiva de alumnos del Programa Universitario en la Cárcel. En *Cuadernos de Educación*. Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Año VI, N° 6. Córdoba. ISSN 1515-3959. pp. 351- 365.
- Acin, A.; Mercado, P. (2013). Intervención pedagógica en proyectos que involucran a estudiantes y docentes: otros modos de aprender y construir conocimientos en Paredes Labra, J; Hernández Hernández, F. y Correa Gorospe, J. M. (eds.). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. Madrid: Depósito digital UAM <http://hdl.handle.net/10486/13152>. pp. 386-396.
- Acin, A.; Mercado, P. (Coords). (2009). *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión. Experiencia extensionista en el marco del Programa Universitario en la Cárcel*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Acin, A.; Correa, A. (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. ISBN 978-950-33-0902-5 146 pp.

-Acin, A.; Correa, A.; Mercado, P.; Brocca, M. (2005). La experiencia del Programa Universitario en la Cárcel -PUC-: una apuesta de la Facultad de Filosofía y Humanidades. *CD-ROM Primer Foro Regional Responsabilidad Social Universitaria, UNC-UTN.*

Actis, C.; Kostenwein, E. (2012). Apenas un estudiante: breves crónicas sobre educación y tratamiento en las cárceles bonaerenses. En Mariano Gutiérrez Lápices o rejas en Mariano Gutiérrez (Comp.). *Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro.* Buenos Aires: Editores del puerto. pp. 27-40.

- Avila, Olga (2011). Una apuesta a favor del derecho a la educación. Agencia CTyS Universidad de la Matanza. <http://www.ctys.com.ar/index.php?idPage=20&idArticulo=307>.

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura.* México: Grijalbo.

- Correa, A. (2012). ¿Cómo inscriben la aventura de estudiar los internos/as en la cárcel? relatos de historias de vida y educación en Mariano Gutiérrez Lápices o rejas en Mariano Gutiérrez (Comp.). *Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro.* Buenos Aires: Editores del puerto. pp. 65-74.

- Cravero, C. (2012). *Mujeres, encierro carcelario y educación. El caso de los talleres universitarios en una cárcel de máxima seguridad para mujeres.* Tesis de Maestría. Repositorio digital universitario de la UNC <http://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/484>.

- Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. En Nari, N. y Fabre, A. (Compiladoras) *Voces de mujeres encarceladas.* Buenos Aires: Ed. Catálogo.

- Díaz y Pontones, M.; Mora Gutiérrez, L. (2010). *Significados, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes en situación de reclusión.* Informe de investigación. Universidad Autónoma de la ciudad de México, Coordinación Académica Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social en el Distrito Federal del Distrito de México.

- Duschatzky, S y Stuluwark, D. (2005) ¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso en Frigerio y Diker (Comps.) *Educación: ese acto político.* Buenos Aires: Del Estante Ed. Serie Seminarios del CEM, pp. 163-209.

- Figueira Cámara, H. (2006). Más allá de las rejas: en sus propias palabras. En *Decisión* Mayo-Agosto. pp. 42-47.

- Frejtman, V.; Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contexto de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Colección Pensar y hacer educación en Contexto de Encierro.

- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. México: CREFAL (Colección Cátedra Torres Bodet; 7).
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas* (Cuaderno de Posgrado). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Goffman, E. (1972). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, M. (2012). Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir en Mariano Gutiérrez (Comp.). *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editores del Puerto. pp. 231-258.
- Kessler, G. (2006). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2007, 3ª reimpresión). *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes Ediciones.
- Núñez, V. y Tixio, H. (2002). Conversaciones a modo de epílogo en Violeta Núñez (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Molina Valverde, J. (1997) *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid: Al Margen.
- Sacarfó, F. (2008b). *La educación pública en los establecimientos penitenciarios en Latinoamérica: garantía de una igualdad sustantiva en Educación en prisiones en Latinoamérica*. Brasilia: Unesco-OEI-AECID, pp. 111-142.

- Vázquez García, J.; Heras Modad, R. G. (2013). La extensión de la oferta educativa hacia contextos de reclusión. La experiencia de la Universidad Autónoma de Baja California. *CD ROM Conocimiento, tecnologías y enseñanza. Políticas y prácticas universitarias. Actas I Congreso Internacional, Universidad de Santiago de Compostela*.

ⁱ En las primeras se dispone el carácter gratuito de la educación primaria para los niños, adolescentes y adultos que no la hubieran completado y la promoción según la máxima disponibilidad de los recursos, de la educación secundaria, técnica, profesional y superior; así mismo, que la educación provista en los contextos de privación de libertad funcione coordinada e integradamente al sistema de educación pública. En las segundas, si bien la educación sigue asociada al tratamiento, éste se supedita a la educación y no a la inversa. El tratamiento no es para re socializar ni para readaptar, sino en función del cuidado, protección, integración, educación y formación profesional.

ⁱⁱ El siguiente fragmento del discurso de asunción del rector de la UNC en 2013 es claro respecto de este propósito: "...El acceso al derecho a la universidad debe ser ante todo un derecho concreto, un derecho para

los hijos de todas las familias que habitan este país, un derecho para todos los jóvenes, incluso para aquellos jóvenes que por sus sufridas historias de vida y por sus necesidades socioeconómicas nunca imaginaron poder terminar el secundario y acceder a la educación superior...El principal desafío es hoy aportar, desde la especificidad de nuestros saberes y con un generoso sentido político, a la transformación real, profunda y liberadora de nuestra sociedad”.

ⁱⁱⁱ En Latinoamérica el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social (PESCER) en el Distrito Federal de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el Centro de Readaptación Social “El Hongo” de la Universidad de Baja California; el Programa “Letras de vida: en sus propias palabras”, de la Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía, Vitoria da Conquista. En Europa los Programas de Intervención en el Centro Preventivo Jóvenes de Carabanchel y en la Central de Observación Penitenciaria desarrollados por el Equipo de Trabajo sobre Marginación Social del Departamento de Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo de la Universidad Complutense de Madrid y el Programa Family Learning in Prisons del Lancaster Literacy Research Center del Institute for Advanced Studies de Lancaster University, United Kingdom, entre otros. En Argentina fue pionero el Programa UBA XXII en los albores de la reconquistada democracia en la década de 1980. A él le sucedieron iniciativas de diferentes universidades, especialmente en los últimos años, nucleadas en la REXUNI, una de cuyas manifestaciones es la organización de las jornadas de las que se nutre esta publicación. Sin constituir programas de intervención la línea de investigación relativa a políticas públicas en educación en prisiones de la Universidad de Río Grande do Sul, el Seminario Prisión y Política Educativa de la Universidad Federal de Uberlandia y la línea de investigación sobre cultura institucional carcelaria de la Universidad Federal de San Pablo en Brasil aportan a la comprensión de la problemática.

^{iv} Publicado en la Agencia Ciencia, Tecnología y Sociedad, de la Universidad Nacional de La Matanza el 13-01-2011

^v Presentación en el Café Científico La Universidad en la Cárcel. Pensar la educación como un derecho, realizado el 29-10-2014.

^{vi} La existencia de un aula universitaria y la ausencia de personal policial en la misma son aspectos en los que la lucha por la imposición de la lógica universitaria se ha hecho evidente, posteriormente plasmada en el Reglamento Interno del PUC.

^{vii} En el marco de convenio de la Universidad con el Ministerio de Justicia y de la apertura de quienes estaban a cargo del Servicio Penitenciario en ese momento.

^{viii} Bajo el título “Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión”, este proyecto fue financiado por el Programa Nacional de Voluntariado Universitarios, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en la convocatoria 2006.

^{ix} Tomado del registro del Seminario de Formación para estudiantes que participaron del proyecto “Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión” en 2006.

^x Formuladas por la profesora Andrea Bocco en el Panel “La educación al interior de la cárcel ¿adaptación, resistencia, reexistencia?” en el Seminario “Universidad y Cárcel: realidad de la institución carcelaria”, de carácter libre e interdisciplinario, organizado en el año 2002.

^{xi} Registro tomado de una reunión con equipos de cátedra que participan del PUC en mayo de 2010, con la participación de la Lic. Mónica Pan como especialista.

^{xii} Expuesto por la Lic. Laura Siccardi, especialista en Psicología Jurídica, Profesora del Módulo 2 del seminario “Universidad y Cárcel: realidad de la institución carcelaria”.

^{xiii} Una expresión de ese proceso es la Jornada-Taller “Debate de la ejecución de la pena (ley 24660) desde el rol de estudiantes universitarios”, organizada por los estudiantes más avanzados del PUC en 2006, cuyo eje de trabajo es generar la discusión sobre la Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad, a 10 años de su sanción. En ella se aporta a una reflexión conjunta entre estudiantes (desde sus saberes académicos y la experiencia vivida) y representantes invitados de la comunidad universitaria y extrauniversitaria.

^{xiv} Disertante en el Panel Seguridad, derechos humanos y universidad, organizado por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC el 15 de mayo de 2014.