

La educación superior universitaria en contextos de encierro carcelario debe atender a un conjunto de situaciones particulares que establecen una diferencia significativa con la educación universitaria tal como ha sido pensada hasta el presente. Los desafíos que plantea esta esfera son múltiples y alcanzan a los fundamentos jurídicos, pedagógicos y finalidades de la universidad en orden a constituir, al margen de toda tecnología penitenciaria, un canal válido para la democratización de la vida social y el respeto de los derechos fundamentales de todos los ciudadanos. Estos desafíos exigen que se promuevan instancias de discusión amplia sobre la relación universidad-cárcel, de modo de que se puedan poner en diálogo diversas miradas, prácticas propias de diferentes disciplinas, tradiciones académicas y tradiciones de gestión universitaria; políticas, en definitiva, relativas a las cárceles que exceden toda posibilidad de desarrollo institucional unilateral.

En atención a los postulados enunciados, en el mes de septiembre del año 2013 se desarrollaron las I Jornadas de Educación Universitaria en Cárcel del Mercosur, organizadas por el Programa Universitario en la Cárcel -PUC- de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, a las que asistieron universidades nacionales y del Mercosur que desarrollan acciones relativas a la educación superior carcelaria.

Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias



Programa
Universitario
en la Cárcel

Experiencias de educación universitaria en cárceles en la República Argentina. Una cartografía

Beatriz Bixio, Patricia Mercado, Francisco Timmermann

Las universidades argentinas tienen ya una importante trayectoria en el trabajo en cárceles, sea en el campo de la formación en carreras de grado, sea en el campo de la extensión o la investigación. Desde la primera experiencia de la Universidad de Buenos Aires, en los inicios de la recuperación democrática, en 1985, hasta hoy, un número significativo de universidades (o de facultades) incorporaron entre sus áreas la educación en prisiones.

No parece azaroso, sin embargo, que la mayor parte de los programas universitarios en cárceles haya surgido a partir de los primeros años del nuevo milenio, cuando se asiste en nuestro país a un fuerte reconocimiento de la función social de la universidad. Son procesos que van encadenados; por un lado la legislación, que contempla específicamente este derecho en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006); por otra parte, el empoderamiento de los grupos invisibilizados históricamente que exigen la ampliación de sus derechos; y fundamentalmente, el reconocimiento de que es un deber de la universidad pública garantizar el tránsito por los estudios superiores a todos aquellos que así lo deseen.

No contamos todavía con una visión de conjunto de la situación en nuestro país, que nos permita visualizar cuántas, cuáles, desde cuándo, las universidades argentinas llevan sus saberes a las cárceles, con qué estrategias y qué impactos. La aproximación que ahora se presenta no pretende llenar este vacío, sino sólo ofrecer datos muy generales en orden a su constitución. Haremos, en esta oportunidad, referencia focalizada a la situación de algunas

universidades argentinas, con algunas observaciones acotadas a Institutos de Formación Superior de nuestro país y a universidades del Mercosur, específicamente de Brasil y Uruguay.

El paneo que hoy presentamos es fragmentario e incompleto. Fragmentario porque son pocos los datos que recoge, más bien se trata de una primera aproximación con el único objeto de recabar información básica, que habilite investigaciones posteriores de mayor profundidad, que superen el marco de una unidad académica, y que pongan en diálogo un mismo problema en el conjunto de las instituciones universitarias. Incompleto, porque no incluye todas las universidades o facultades argentinas que trabajan en cárceles, sino sólo aquellas que respondieron a un instrumento realizado sobre el particular por la Universidad Nacional de Córdoba, que fue enviado a todas las universidades nacionales en el año 2013 en el marco de las Primeras Jornadas de Educación Universitaria en Cárceles del Mercosur¹. Por ello, es posible que los datos que se presenten no estén totalmente actualizados. Hay importantes lagunas al respecto, incluso no se recogen en esta cartografía programas de educación en prisiones de facultades o universidades con una larga trayectoria en el campo. Sin embargo, hemos creído que era conveniente presentar los datos con los que contamos, pues confiamos en que será la base para el perfeccionamiento de este instrumento, su complejización y actualización. Entendamos lo que sigue, entonces, simplemente como una muestra y sistematización de modalidades de acción de las universidades públicas en orden a la extensión de derechos a una población cada vez más amplia y a la que se negaron sistemáticamente y se le niegan, en muchos casos, los más elementales. Se evidencia así el esfuerzo de las universidades por lograr una mayor democratización de la vida social. Este paneo es un intento de realizar una muestra, posiblemente representativa, de las líneas de trabajo que se desarrollan en cárceles desde los ámbitos de las universidades nacionales.

Quisiéramos, finalmente, realizar una aclaración. Como hemos advertido, los datos que se acercan son el producto de la información proporcionada por las universidades o unidades académicas que respondieron al instrumento, el que solicitaba información estructurada y básica, y cuyo modelo se anexa. Si bien contamos con abundante información sobre otras universidades o facultades que realizan acciones educativas en establecimientos penitenciarios, no la hemos incluido por cuestiones de coherencia expositiva.

En síntesis, presentamos los datos de las siguientes unidades académicas: Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADE), Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional del Centro (UNICen), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNRN), Universidad Nacional de La Matanza (UNLM), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina (UNRN), Universidad Nacional de Salta (NSalta), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Universidad Nacional del Sur (UNSur), Universidad Nacional de Villa María (UNVM). A estos datos se unen los de dos universidades del Mercosur: Universidad de La República de Uruguay (UDELAR) y Universidad Nacional de San Pablo de Brasil (USP) y dos institutos de Educación Superior: Instituto de Educación Superior del Centro de la República "Dr. Ángel Diego Márquez" de Villa María (provincia de Córdoba) e Instituto de Educación Superior 9-015 de Valle de Uco (provincia de Mendoza).

Con el objeto de simplificar la exposición, las consideraciones se realizan citando las universidades a las que pertenecen los programas de educación universitaria en cárceles, a pesar de que la mayor parte de estos programas están asentados en facultades particulares.

1. Este instrumento fue diseñado por el PUSyC de la UNC.

Presencia de la universidad en cárceles

Según los datos de los instrumentos, trece universidades argentinas realizan intervenciones educativas en penales. Hasta donde hemos podido indagar, sólo una universidad de otros países del Mercosur ingresa a las cárceles con carreras de grado y programas de extensión. Se trata de la Universidad de La República (Uruguay), que apoya el dictado de la carrera de Psicología y dicta cursos en Tecnología de alimentos. La Universidad de San Pablo (Brasil) tiene una larga trayectoria investigativa en el campo pero no realiza ofertas educativas en penales.

Es interesante observar de qué manera estos programas han tenido un desarrollo acelerado en los últimos años. Desde la primera de la UBA en 1985, las experiencias se han multiplicado en particular desde la última década y, de éstas, un alto porcentaje son recientes.

26

1985	-----	UBA
1999	-----	UNC
2000	-----	UNS
2003	-----	USP
2004	-----	UNICEN
2005	-----	UNLP
2005	----	UNER
2006	-----	UNSalTA
2008	-----	UNCUYO
2008	-----	UNSaM
2009	----	UNVM
2009	---	Instituto de Educación Superior del Centro de la República
2011	-----	UDELAR
2013	-----	UNRN

Estas trece universidades y los dos Institutos de Educación Superior ingresan a veintitres penales. Si bien sabemos que estos datos son parciales, se puede inferir que la presencia de la universidad en las cárceles es todavía débil, tomando en cuenta que el total de establecimientos penitenciarios en la Argentina es aproximadamente de doscientos.

De este total de trece universidades con programas de educación en prisiones, algunas (seis de ellas) ofrecen tanto carreras de grado como talleres y cursos de extensión, sólo una lo hace en el campo de la formación de grado, dos de ellas ofrecen exclusivamente actividades de extensión y, finalmente, cuatro universidades cumplen con las tres funciones (educación de grado, extensión e investigación).

En lo relativo al número de estudiantes que cursan carreras de grado (con al menos una materia aprobada y más de un año de permanencia), las once universidades atienden aproximadamente a trescientas veinte personas. Si se considera que la población de las cárceles argentinas es de aproximadamente 60 mil personas, y aún reconociendo, una vez más, lo incompleto de los datos, se concluye que, a pesar del esfuerzo que las universidades puedan hacer, su acción todavía no llega a un número representativo de personas privadas de libertad. Este dato debería ser correlacionado con el número total de presos con secundario completo, o sea, en condiciones de inscribirse en la universidad.

No contamos con referencias respecto de la distribución de esta población por género.

En lo relativo a las actividades de extensión, el número de participantes es más difícil de calcular, ya que varían anualmente o con cada actividad. Se trata de una población más indeterminada; de

27

alta rotación. Debido a que en general los ofrecimientos extensionistas alcanzan a toda la población, sin el requisito de ser alumno universitario, puede asegurarse que su destinación multiplica estos porcentajes.

Marco interinstitucional

Con muy pocas excepciones, las universidades del país han establecido convenios de diferente orden para la realización de sus acciones educativas en penales. Las universidades de La Matanza y Mendoza y el IES del Valle de Uco estaban, en 2013, tramitando sus convenios. Otras universidades han expresado que encuentran obstáculos por parte de las autoridades provinciales para la firma de estos acuerdos de colaboración mutua.

Los firmantes tienen diferente rango. Algunos convenios relacionan a las máximas autoridades de cada institución (Rector y Ministro de Justicia en la UBA y la UNC), otros alcanzan a una facultad y el Servicio Penitenciario provincial (UNER) o a una facultad y el Ministerio de Justicia. En otros, las partes que se relacionan tienen diferente rango (Ej.: Servicio Penitenciario y Rectorado, como en el caso de UNSalta, UNVM, UNSAM). Algunas universidades o facultades, incluso, cuentan con un convenio particular para el trabajo en cada unidad penitenciaria (UNER). En un caso se incluyen tres términos en el mismo convenio (Universidad, Ministerio de Justicia y Servicio Penitenciario). Otros convenios son más complejos porque involucran a más actores: Universidad, Ministerio de Educación de la Nación, Ministerio de Justicia provincial y Dirección General de Escuelas de la Provincia (UNCuyo).

Los niveles de decisión de las autoridades que firman los convenios tienen incidencia en el éxito del programa y en la mayor

o menor apertura de las cárceles para con las universidades. Además, los acuerdos formales constituyen un reaseguro que pone a los programas de educación en prisiones a resguardo de las voluntades de las cambiantes autoridades provinciales o universitarias. Sin embargo, y más allá de los convenios, todos los programas han expresado que encuentran obstáculos de diferente índole para el cumplimiento de lo estipulado.

En algunos casos, los convenios se completan con actas de compromiso para voluntariados en los que se especifican modalidades particulares de trabajo, como es el acuerdo de la Universidad Nacional del Sur, en el que se establece que el Servicio Penitenciario provincial tendrá encuentros de formación de los estudiantes voluntarios o que certificará su labor.

El alcance de los convenios también es diferente según la universidad de la que se trate. Algunas veces, la cooperación y complementación mutua que estipula el convenio alcanza explícitamente a las tres funciones de la universidad, esto es, docencia, investigación y extensión (UNC, UBA, UNER). Otras, en los acuerdos sólo se menciona el dictado de alguna carrera de grado específica, como es el caso de la UNS que afecta exclusivamente al dictado de la carrera de Abogacía. Otros convenios sólo contemplan las tareas de extensión. Finalmente, en algunos casos se incluyen acciones no previstas en la mayoría de ellos, como el intercambio de información científica y técnica (UNS).

El cuidado por la autonomía universitaria a veces está explícitamente planteado (en el sentido de que el convenio garantiza el cumplimiento de los objetivos de la universidad) y en otros casos se acuerda que la universidad compartirá con el Servicio Penitenciario la decisión sobre las tareas a realizar. Así, el convenio de la UNER reza que ambas instituciones, la Universidad y el Servicio Penitenciario,

se comprometen a colaborar mutuamente para el *desarrollo de acciones (...) definidas por ambas instituciones como de mutuo interés y que se vinculen a los planes de estudio*. El segundo convenio de esta misma Universidad vuelve sobre lo mismo, agrega entre las acciones a desarrollar la investigación y la extensión y expresa que se busca colaborar con *los objetivos de la unidad penal*. En otros acuerdos queda claramente explicitada la autonomía de la universidad en lo que a oferta se refiere. Tal es el caso del convenio de la UNCuyo donde se establece que se llevará a los penales la oferta educativa que la Universidad proponga.

En general, como letra explícita en los acuerdos o como parte de los objetivos o fundamentos de los programas de educación en cárceles, se establece una clara diferenciación entre los objetivos que persiguen las universidades y los del Servicio Penitenciario. La educación superior en cárceles se distancia así de la idea de "tratamiento" para la reinserción, evitación de la reincidencia o resocialización. Se trata, fundamentalmente, de garantizar el derecho a la educación y el acceso a la cultura, que se entiende como una obligación de la universidad pública que debe ser extensiva a todos los ciudadanos, más allá de su condición legal. Sin menoscabo de ello, también se pone de relevancia que la universidad, como todo trayecto educativo, construye vínculos de diverso orden, funda el compromiso de pertenencia a la sociedad y construye ciudadanía. Reconocer a los estudiantes internos como sujetos de derechos es un vector para la resignificación de sus biografías y para la construcción de un proyecto de vida extramuros.

Áreas de conocimiento y facultades involucradas en educación en cárceles

En general, las intervenciones de las universidades nacionales en cárceles son responsabilidad de facultades, que diseñan sus proyectos de educación, extensión o investigación y gestionan su consecución. En

un número limitado de casos, son promovidos por alguna secretaría de rectorado. De la misma manera, las secretarías de extensión de las universidades pueden asumir por sí las tareas de extensión en penales (UNLaM), pero en general dependen de proyectos que les acercan las facultades.

La observación más destacable que puede mencionarse en lo relativo a educación superior en cárceles es que son las facultades de Ciencias Sociales, Humanidades, Educación, Ciencias Políticas y Ciencias de la Comunicación las que dictan carreras de grado. En el área de extensión participan, además de las facultades mencionadas, otras, como Ingeniería, Ciencias Agrarias, Ciencias de la Salud, con proyectos puntuales, muchos de los cuales se replican anual o bianualmente, tal como lo hace la Universidad de La Matanza o la Universidad de La República, de Uruguay, que ofrece actividades del campo de la agronomía.

Tanto las carreras que se dictan como las acciones de extensión, coherentemente, pertenecen principalmente al campo de las ciencias sociales y humanas.

En cuanto a las **carreras de grado** que se ofrecen en penales de nuestro país, según los instrumentos, la mayoría son licenciaturas de cinco o más años de duración:

- Licenciatura en Ciencias de la Comunicación o Comunicación Social (UNSa, UNLP, UNCuyo, UNICEN)
- Licenciatura en Letras y Literatura (UNCuyo, UBA, UNC)
- Licenciatura en Historia (UNCuyo, UNC)
- Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNCuyo, UNC)
- Licenciatura en Filosofía (UNCuyo, UNC)
- Licenciatura en Trabajo Social (UNCuyo)
- Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública

(UNCuyo)

Licenciatura en Sociología (UNCuyo, UNSAM)

Licenciatura en Antropología Social (UNICEN)

Licenciatura en Administración (UNVM)

Licenciatura en Ciencia Política (UNVM)

Licenciatura en Bibliotecología (UNC)

Abogacía (UNS, UNCuyo, UNICEN)

La UNER se destaca de este conjunto porque las licenciaturas que ofrece son las únicas que no se inscriben en el campo de las ciencias sociales y humanas, tales como:

Licenciatura en Sistemas de Informática

Licenciatura en Biología

Licenciatura en Accidentología

A este conjunto hay que agregar la Licenciatura en Psicología que dicta la Universidad de La República de Uruguay y carreras técnicas ofrecidas por universidades o institutos de formación superior de tres años aproximadamente, tales como:

Tecnicatura en Periodismo Deportivo (UNLP)

Tecnicatura en Accidentología Vial (UNER)

Diploma Superior en Informática (UNSAM)

Tecnicatura en Gestión Jurídica (UNICEN)

Tecnicatura en Gerenciamiento de Servicios Gastronómicos (UNER)

Producción agroecológica de alimentos (UDELAR)

Enfermería Profesional (IES, Valle de Uco, Mendoza)

Otras carreras profesionales² (IES, Villa María)

Intentar explicar por qué son estas facultades las directamente comprometidas con la intervención educativa en penales no es fácil. Sin embargo, podría arriesgarse que las ciencias sociales y humanas, debido a la naturaleza de sus objetos de estudio y modalidades de

reflexión, se encuentran más sensibilizadas con el reconocimiento de los derechos de la población que habita en cárceles, con los devenires históricos de las concepciones sociológicas acerca del castigo, las penas y los delitos, con los modos en los que se configuran los ordenamientos sociales, etc.

Los estudiantes internos reclaman, en algunos casos, carreras más cortas y con una salida laboral más rápida. Sin embargo, lo que tienen para ofrecer la mayoría de estas facultades son licenciaturas de cinco o más años de duración (en situaciones de cursado diario de cuatro a seis horas) que culminan con tesis complejas de investigación. Hay en esta situación cierta anomalía que debería equilibrarse con una mayor oferta, proveniente de otras facultades, a fin de que la población que habita las cárceles tenga acceso a un abanico más amplio de opciones. No obstante, como veremos más adelante, se puede pensar que la opción por carreras del ámbito de las ciencias sociales y de las humanidades tiene gran relevancia, pues el trabajo con la palabra, la reflexión y el desarrollo de la conciencia crítica, así como el análisis social y cultural, permite a los alumnos desobjetivar y desnaturalizar el mundo social y, con ello, comprender de una manera diferente sus propias situaciones, así como contar con nuevas estrategias para el diseño de un plan de vida que afronte con otros instrumentos la adversidad. Por dar sólo un ejemplo, en un pasillo de una cárcel cordobesa podía leerse: "La identidad se construye".

Las actividades de **extensión** consisten en talleres, seminarios y cursos que abordan diferentes temáticas y problemas. Por un lado, aquellos que promueven la expresión y la creatividad de los asistentes, con énfasis en el arte y la comunicación, la escritura y el trabajo con la palabra, tales como escritura literaria, radio, fotografía, artes visuales, cine, teatro, radioteatro, pensamiento artístico multimedia,

2. Sin más datos.

entre otros. Los talleres de referencia culminan, en su mayoría, con publicaciones de los internos, algunas periódicas, otras ocasionales, que adoptan diferentes formatos: Voces desde el silencio (La Matanza), Chamuyo papel (Entre Ríos - 2011), anuario "Rompiendo fronteras" (UNVM 2010 - 2011 - 2012), revista "La resistencia" (UBA), revista "Los monstruos tienen miedo" (UBA), anuario "La resistencia" (UBA), revista "Viaje al regreso" (UNSa), "La palabra libre" (UNLP), "La saeta" (IES de Villa María) y "Mordaza cero" (UNC), que se publica desde el año 2002 como resultado del Taller de Periodismo.

También son numerosos los talleres que optan por el desarrollo del pensamiento crítico sobre problemas contemporáneos del área de ciencias sociales y humanas, tales como estudios de género, geografía, pensamiento aborigen, derechos humanos, derechos de las mujeres, bibliotecas penitenciarias, etc. Otras áreas desarrolladas, aunque con menos exponentes, tratan temas tales como derechos del consumidor, huerta orgánica, fábrica de conservas, técnicas de reanimación cardiopulmonar (RCP) y salud sexual.

En general, son muy pocas las universidades que desarrollan **investigaciones** relacionadas con sus programas de educación en cárceles (entre ellas se destacan la UBA, la UNC, la UNLP y la UNRN), aunque para todas ellas la cárcel sea un objeto de indagación desde diferentes perspectivas (jurídica, psicológica, sociológica, filosófica, etc.). Las investigaciones que emanan de los programas de intervención de la universidad en la cárcel y que se llevan a cabo en el marco de estos programas consisten, preferentemente, en el análisis y recopilación de datos sobre las experiencias. En el campo de la psicología social con orientación educativa se ha indagado sobre las motivaciones de los estudiantes, significados atribuidos a la educación, al trabajo, representaciones sociales de estudiantes, de docentes, etc. Se relevaron tesis de licenciatura sobre esta temática incluso en universidades cuyos docentes no investigan la problemática de la educación en cárceles.

Un caso interesante, digno de ser anotado, lo constituye la UNRN (sede Andina), en la que la investigación precedió a la extensión, en tanto que el grupo de investigación sobre "Cárceles, marginalidad, derechos y diversidad" fue el que reconoció la necesidad y gestionó el comienzo de las acciones de extensión en los penales de la provincia.

Las investigaciones sobre educación universitaria en cárceles se publican preferentemente en actas de congresos, anuarios de extensión y revistas de las universidades. Todavía es destacable la ausencia de órganos académicos periódicos específicamente destinados a la difusión de las investigaciones en el campo. Se trata de un área de vacancia que debería ser rápidamente desarrollada, pues las experiencias argentinas de ingreso de las universidades a los penales, con asistencia frecuente, aulas que replican las de la universidad del afuera, con estructura administrativa y docentes que se comparten con los de la sede central de las carreras, es una experiencia innovadora, particular, que no es fácil de encontrar en otros países, ni aún en los más desarrollados. En Europa, por ejemplo, toda la población que habita las cárceles tiene derecho a estudiar carreras universitarias, pero no sólo que ello no es gratis, sino que se adopta como única la modalidad de estudio a distancia, de modo que los estudiantes sólo tienen contacto con los docentes en el caso de alguna tutoría o de exámenes. Por el contrario, Argentina está apostando a otro tipo de intervención, cara a cara, que intenta -aunque aún falte mucho para lograrlo- replicar el modo de trabajo de las aulas de la universidad, apuesta que tiene potentes efectos, como se expresa más adelante.

En este marco, cabe mencionar las producciones de la Universidad de San Pablo (Brasil), orientadas más bien a la educación primaria y secundaria en cárceles. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que la educación universitaria en cárceles es un área de vacancia a nivel de investigaciones, y no sólo en nuestro país.

Modalidad

Las universidades difieren en cuanto a las modalidades adoptadas para el cursado de las **carreras de grado**. Hay que hacer una primera diferenciación entre los estudiantes privados de su libertad que asisten a los cursos regulares en las universidades y los estudiantes que directamente toman sus tutorías en los penales en los que están alojados. Los primeros cuentan con permisos especiales en el marco de un régimen de salidas transitorias, y pueden optar para su cursado por las diferentes condiciones que la universidad ofrece a todos sus estudiantes (regular, promocional o libre).

No todos los programas de educación en la cárcel contemplan entre sus objetivos la atención especial a estudiantes que se encuentran en libertad condicional o régimen de salidas transitorias. Cuando así lo hacen, incluyen también tutorías y asesoramiento en trámites administrativos universitarios. El Instituto Superior del Valle de Uco prevé sólo este tipo de atención, de modo que asisten a clases aquellos estudiantes que pueden desplazarse hacia la sede de la institución porque cuentan con permisos de estudio.

Los segundos, esto es, aquellos estudiantes que no tienen la posibilidad de salir transitoriamente de la prisión, reciben tutorías en los penales a los que llega la universidad. No están sujetos a algún régimen especial sino que, en general, se considera que los alumnos presos sólo pueden acceder a la condición de *libres*, sin obligación de cursado ni prácticas específicas de laboratorio u otros (trabajos de campo, por ejemplo). Reciben tutorías para apoyar el estudio autónomo por asignatura con una frecuencia que depende de cada universidad y puede ser semanal, quincenal o incluso mensual. Los estudiantes aprueban las materias con un examen que respeta la normativa de la condición de libre, según está estipulada en la universidad respectiva.

La tutoría, como modalidad que requiere procedimientos y formas de gestión docente adaptadas a las condiciones singulares de quienes se encuentran privados de libertad, suele entenderse como un “acompañamiento” para el estudio, o como una labor compleja, que requiere de material ad hoc confeccionado por las cátedras. Sin embargo, en todos los casos las universidades entienden que es deseable una formación específica de los docentes que asisten a los penales, la cual no siempre es posible garantizar.

Por lo general, las tutorías están a cargo de los docentes regulares, que asisten a las prisiones junto al equipo de cátedra, incluidos ayudantes alumnos y adscriptos. Algunas veces, son alumnos avanzados los encargados de las tutorías. Es el caso de la UNCuyo, donde estos estudiantes, una vez por semana, durante cuatro horas, apoyan a un número no superior a cinco estudiantes detenidos, en la preparación de las asignaturas que luego rinden con un tribunal docente. Estos tutores estudiantes reciben una retribución por la tarea. Sin embargo, en la mayoría de las universidades son los docentes de las cátedras los que dan sus clases en los penales, en un aula universitaria, acomodando sus estrategias didácticas al trabajo tutorial.

En sólo un caso relevado, los estudiantes internos comparten el aula universitaria del penal con empleados del Servicio Penitenciario, en igualdad de condiciones y en una relación horizontal (UNSAM). Se trata de una experiencia verdaderamente interesante, que redefine las relaciones entre presos y personal de vigilancia, pero que no es pasible de hacerse extensiva a otras universidades, dada la negativa de los directivos de los penales u otros órganos provinciales, en unir en relación de compañerismo, a presos y guardiacárceles.

En lo relativo a las acciones de **extensión**, las modalidades de trabajo cambian. Las universidades se han preocupado por ofrecer capacitación en diferentes áreas a distintos actores de los servicios

penitenciarios, pero en general las actividades de extensión están destinadas a personas presas, orientadas tanto a la formación o capacitación en un área específica del trabajo como al desarrollo de condiciones apropiadas para la expresión, vinculación, participación, desarrollo de la palabra y las inclinaciones artísticas. Las modalidades de trabajo en este campo son, en general, las propias del seminario-taller, con mayores posibilidades de adaptar las temáticas, tiempos, metodologías y vínculos del grupo de trabajo a las necesidades y los intereses de los participantes, flexibilidad que amerita reforzar este tipo de acciones en cárceles.

Dificultades

En términos generales, todos los programas universitarios de educación en cárceles del país experimentan los mismos obstáculos para llevar a cabo la tarea que se proponen, aunque todos ellos reconocen también que pueden cumplir con sus objetivos mínimos, más allá de las circunstancias adversas que deben enfrentar. La responsabilidad de algunos problemas se asigna a las condiciones en que se lleva a cabo la tarea desde la universidad y otros se consideran responsabilidad de los servicios penitenciarios de las provincias respectivas.

En el primer caso, el obstáculo compartido que las universidades experimentan se relaciona con la falta de recursos, dado que, por regla general, no tienen asignado presupuesto específico para llevar adelante sus programas de educación en la cárcel y, en el mejor de los casos, suelen contar con uno o dos cargos de gestión y/o técnicos, compartidos con otras tareas de docencia, para la coordinación de las actividades. Los docentes que dictan cursos de grado y toman exámenes en los penales lo hacen como extensión de sus funciones y no reciben un adicional por esta tarea. Un caso de excepción lo

constituye la Universidad Nacional de Cuyo, que destina fondos para ayudantes alumnos rentados, que son los encargados de realizar las tutorías con el acompañamiento de algún docente que, por lo general, lo hace desde la sede universitaria. La falta de recursos afecta también a la entrega de material de estudio a los estudiantes, organización de bibliotecas universitarias en los penales, equipamiento informático de las aulas universitarias, formación docente, etc.

En el caso de las actividades de extensión la situación es diferente, en cuanto las universidades cuentan, por lo general, con programas de Voluntariado Universitario para realizar parte de sus propuestas en los establecimientos penitenciarios, o recurren a otros fondos de financiamiento y becas ofrecidos por la secretaría de extensión de la universidad o facultad de que se trate. La única universidad que cuenta con un presupuesto seguro y fijo para sus acciones de extensión en la cárcel es la Universidad Nacional de Salta. Por su parte, la UNCuyo cuenta con importante financiamiento para tareas de extensión provenientes de programas especiales de la Secretaría de Extensión. Pero en general, las universidades advierten sobre la necesidad de contar con presupuestos específicos para el diseño de acciones de extensión intramuros.

Si bien en los convenios firmados entre las universidades y los ministerios provinciales o los servicios penitenciarios se hace referencia a la voluntad de colaboración y apoyo mutuo, por lo general los organismos de los estados provinciales con responsabilidad en cárceles aportan poco más que el espacio físico para el desarrollo de las actividades educativas y, en algunos casos, acceso a internet y material informático. La excepción la constituye la UNS que, por un tiempo limitado a tres años (2000-2003), recibió financiamiento de la Provincia de Buenos Aires para la realización de las actividades relativas a la enseñanza de la carrera de Derecho en la cárcel.

Esta falta de presupuesto tiene sus efectos negativos sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya que algunos docentes, en tanto no se cuenta con recursos específicos para su nombramiento, no disponen de las condiciones necesarias para trabajar en cárceles, además de que, en otros casos puntuales, manifiestan su negativa a colaborar con los programas por razones ideológicas o de seguridad. Cabe destacar que este último obstáculo sólo se ha relevado en dos universidades. Otro efecto de ello es el hecho de que la oferta educativa es reducida, en algunos casos, o que resulta sumamente engorroso y complejo garantizar el cumplimiento de la planificación anual o cuatrimestral de las asignaturas y cursos de extensión que se dictarán en contextos de encierro.

La distancia geográfica que media entre las sedes universitarias y los penales en los que se trabaja –entre 15 y 60 Km. promedio– aparece como un obstáculo relacionado con el anterior, en tanto las universidades o facultades no siempre cuentan con móviles especiales destinados al traslado de los docentes, de modo que cuando las distancias son realmente importantes, la tarea se complica debido al tiempo que insume el traslado.

La preparación de los docentes para el desempeño de su labor en contextos de encierro puede considerarse también un obstáculo importante para que esta tarea sea finalmente exitosa. La mayor parte de las cátedras asiste a las cárceles con las mismas estrategias, contenidos y programas que desarrollan en sus cursos del afuera, sin atender significativamente a las particularidades que conlleva el trabajo tutorial y considerando a la población estudiantil de manera homogénea, sin tener en cuenta las particularidades que impone estudiar en contexto de encierro. De la misma manera, los docentes muchas veces ingresan a la cárcel sin apoyo sociológico y/o de psicología social que permita enmarcar su labor, con efectos negativos que afectan a diferentes planos, no sólo el pedagógico.

La ausencia de una política universitaria sistemática en relación a la educación en cárceles es otra dificultad relevada, ya que pone a estos programas a merced de las disposiciones ideológicas que tengan las ocasionales autoridades.

Sin embargo, parece que los obstáculos mencionados, estos es, aquellos que atañen directamente a la institución universitaria y que afectan el desarrollo del dictado de carreras en penales o el diseño de acciones de extensión, pueden ser superados y, de hecho, las universidades han puesto en evidencia diferentes estrategias para sortearlos. Los verdaderos impedimentos se relacionan con los servicios penitenciarios provinciales o las estructuras de gestión de las cárceles en las que se trabaja, que, con muy pocas excepciones, se percibe como el mayor determinante para el desarrollo de los programas universitarios. En este campo, se han relevado diferentes conflictos institucionales, sea con el Servicio Penitenciario, los directivos de las unidades carcelarias o de otros niveles de decisión, o con los juzgados de ejecución penal que tienen a su cargo a los estudiantes, que obturan la dinámica del trabajo planificado, sea demorando las autorizaciones para salidas transitorias, sea demorando las autorizaciones para los traslados a otras unidades carcelarias para asistir a clase, o para la consecución de las actividades. Se destacan en todos los casos las condiciones indignas en las que se realizan los traslados y las requisas vejatorias cuando los internos pertenecen a una unidad penitenciaria diferente a la sede universitaria, que conllevan daño moral y físico, que se experimentan incluso cuando deben ser trasladados de un pabellón a otro dentro del mismo establecimiento. Coherentemente, el efecto común de estas situaciones es la ausencia de los estudiantes en las aulas y la deserción.

Los canales de comunicación entre los estudiantes y los docentes o los coordinadores de los programas se resienten también por efecto

de las acciones de los servicios penitenciarios, que suelen orientar de manera arbitraria, y en base a criterios que son penitenciarios (grado de adaptación del interno a la lógica del penal, conducta, etc.), la información, ya sea al momento de inscripción en carreras universitarias o en cursos o talleres de extensión, o sobre aspectos particulares durante el cursado de sus carreras. Las actividades de extensión, por lo general, encuentran mayores obstáculos de este tipo para su realización, dado que los servicios penitenciarios, según se interpreta, no las reconocen ni las evalúan de la misma manera que a la docencia de grado. La observación generalizada es que hay resistencia a aprobarlas por parte de los servicios penitenciarios, ya que los contenidos y las operaciones de estos talleres y seminarios -que buscan potenciar la creatividad y libre expresión de las ideas- se perciben con una intencionalidad política.

Específicamente en el área de la investigación sobre problemas relacionados con la educación universitaria en cárceles, las universidades que hicieron referencia a ella destacaron las dificultades para el acceso a la información sobre la población carcelaria, que no es suministrada por los servicios penitenciarios ni actualizada en sus páginas web y, fundamentalmente, las múltiples negativas a autorizar a los docentes investigadores a que realicen trabajo de campo en este espacio.

Sólo una universidad ha incluido en este grupo de obstáculos el hecho de que el espacio físico es insuficiente o inapropiado para la realización de las actividades universitarias.

Parece que dos universidades realizan su tarea con una mayor apertura por parte del Servicio Penitenciario, de modo que sólo encuentran dificultades en el hecho de que los estudiantes son

desplazados a otros penales, con lo que se les dificulta la continuidad de los estudios, o problemas con la autorización a los internos para realizar actividades de extensión (UNICEN y UNCuyo, respectivamente).

Finalmente, también en este punto las universidades reconocieron otro conjunto de dificultades relativas al bajo rendimiento académico (o rendimiento negativo) de los estudiantes, lo cual se relaciona con las condiciones de estudio en los penales, la inasistencia a las clases, el régimen de cursado en condición de libre, el tiempo mediante entre las tutorías de una misma asignatura, la falta de acceso a internet, las pocas alternativas para ingresar al mundo de la lectura y la cultura en los penales, etc.

El abandono de los estudios, o su discontinuidad, cuando los alumnos salen en libertad (sea condicional o a pena cumplida) es otra dificultad destacada, que tiene que ver con el escaso apoyo que la universidad puede brindarles para su permanencia en los estudios superiores. Si bien, por lo general, las universidades ofrecen sistemas de becas y otras opciones de apoyo económico para los estudiantes menos favorecidos económicamente, éstas no son suficientes para que logren insertarse dignamente en el mundo del afuera, con los desafíos que impone a los ex presos alcanzar una vida digna para ellos y, por lo general, para sus familias. En condición de libres, la universidad deja de ser la prioridad ante la necesidad de agenciar alternativas que garanticen el sustento personal y familiar. Cabe destacar, sin embargo, que no se trata de una responsabilidad exclusiva de las universidades, en tanto se cuenta con instituciones específicas que deberían velar por la completa inserción de los ex presos en la sociedad.

Otro aspecto destacado es la falta de documentación de los estudiantes, tanto respecto a su trayecto educativo como también sus documentos de identidad.

Impacto institucional

Todos los instrumentos han desarrollado este ítem destacando el impacto que la presencia de la universidad en la cárcel tiene sobre la institución universitaria, sobre los docentes y los estudiantes (internos y libres). Sin embargo, son pocas las referencias a los efectos que esta intervención podría tener sobre el sistema carcelario, su organización, agentes y lógica, y sobre la justicia de ejecución penal.

Las universidades reconocen que la experiencia carcelaria ha producido cambios en ellas, aunque éstos son lentos y de variable magnitud. Por una parte, ha favorecido los debates, prácticas, experiencias y producción de conocimiento en el área, en particular en lo relativo a la defensa de los derechos y promoción de la inclusión de las personas privadas de libertad y liberadas recientes. Las facultades, cada vez más, reconocen la existencia de estos estudiantes y sus necesidades, en un proceso de conocimiento mutuo, de modo que unos y otros, universitarios e internos, van ingresando al conocimiento del otro y de las lógicas en las que se sustentan.

En algunas universidades, incluso, la experiencia docente, investigativa y extensionista en cárceles se ha incorporado a la currícula, constituyendo un espacio de formación obligatorio, o como seminario optativo de grado (UNC).

Se reconoce también que la visibilidad de las acciones en cárceles es aún escasa, en cada caso, para el resto de la facultad y para la universidad, de modo que el conocimiento producido en las prácticas en la cárcel ingresa a la universidad todavía de manera superficial y limitada a gestiones decanales o rectorales específicas.

Las universidades o unidades académicas que sólo realizan acciones de extensión en cárceles encontraron que esta experiencia

extensionista fue motivante para diseñar estrategias que favorezcan el estudio de carreras de grado de los internos, hasta el punto que muchas de ellas están intentando generar sus propios proyectos. Incluso, en algunas universidades, el programa de una unidad académica ha sido el estímulo para que otras unidades manifiesten su interés en desarrollar propuestas intramuros (UNS). Esto puede considerarse también un impacto de relevancia de las acciones porque da cuenta de una voluntad de profundizar y extender la relación cárcel-universidad. También aquellas que dictan algunas carreras están pensando en ampliar la cobertura a otras cárceles (UDELAR) o ampliar el número de carreras que se ofrecen.

La experiencia educativa en cárceles también ha permitido repensar el trabajo docente en contexto de privación de la libertad, introducir la clave de los derechos humanos en el modo de trabajo, y crear nuevas figuras, como es el caso de los mediadores, tutores, auxiliares; diferentes nominaciones para una actividad que aún requiere de definiciones, pero cuyas operaciones, objetivos y prácticas se van afinando con la experiencia. Se trata de una reelaboración continua de las modalidades tutoriales y de las estrategias didácticas y políticas para sobrevivir a los obstáculos –numerosos y siempre nuevos– que la tarea acarrea.

Un dato interesante y digno de ser anotado en cuanto al impacto a nivel institucional, es el expresado por la Carrera de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay), pues a raíz de la experiencia de los alumnos libres en condición de encierro se pudo establecer para toda la Facultad la modalidad de cursada “libre”, entre otras cosas, “porque los que estaban presos cursaban libres y los libres quedaban presos de reglamentaciones y evaluaciones para obtener el derecho a dar examen”.

En relación con lo anterior, hay también referencias a otros impactos que generó sobre la normativa universitaria la experiencia de educación en contextos carcelarios. Así, la UNCuyo está realizando una ordenanza general sobre la modalidad de educación universitaria en contextos de encierro, para ser aprobada por el Consejo Superior.

Por su parte, en la UNLaM se destaca el efecto que la experiencia ha tenido sobre la formación de docentes y estudiantes, en tanto se han generado espacios interdisciplinarios, que no siempre se pueden integrar en otro tipo de proyectos. Es interesante observar que, cuando los proyectos se generan desde Rectorado, impactan sobre la Universidad constituyéndose en canales de comunicación y conformación de equipos interdisciplinarios de diferentes departameñitos o facultades.

Se destaca el interés de los estudiantes del medio libre para participar en los programas y el impacto que ello tiene no sólo en su formación académica, sino también como ciudadanos respetuosos de la diversidad y responsables socialmente. En muchas universidades se forma a los estudiantes que ingresan a las cárceles en lo relativo a encuadres de trabajo y pedagogías.

También se ha puesto énfasis en cómo el proceso de consolidación y visibilización de los programas tuvo, entre otros resultados, la ampliación del número de docentes dispuestos a dictar tutorías.

Otro espacio en el que han impactado los programas de educación en cárceles ha sido en la promoción de articulaciones interinstitucionales. De manera formal, con los ministerios de seguridad, justicia, con los servicios penitenciarios o con unidades penitenciarias particulares, ya sea a nivel nacional o provincial; e informalmente, sin mediación de convenios; con escuelas secundarias en contextos de encierro, tal es el caso de la UNLaM.

Algunos instrumentos, aunque los menos, han advertido impactos en este punto, no en el Servicio Penitenciario, sino en los estudiantes que asisten a los cursos universitarios en la cárcel. En este sentido, se han relevado cambios en las relaciones interpersonales al interior de los penales, asignando las causas de tal modificación en particular a las instancias de estudio grupal y de producción colectiva, esta última propia de los talleres de extensión en comunicación, literatura, arte, etc.

El instrumento cuyas formulaciones estamos desarrollando solicitó alguna definición de las universidades sobre el impacto que el ser estudiantes universitarios ha tenido en las subjetividades de los alumnos presos. Se trata de un tema complejo, al que no todas las universidades han hecho referencia. Incluso, en algunos casos, se planteó que éste es un tema propuesto para investigar. La complejidad de la evaluación del plano subjetivo se evidencia también en el hecho de que muchos instrumentos en este ítem refieren más bien a los efectos buscados, los objetivos propuestos o los significados políticos de las acciones llevadas a cabo en la cárcel, que a los efectos efectivamente comprobados sobre las configuraciones subjetivas de los sujetos. Se insiste en que la universidad pública puede y debe colaborar en la comprensión de problemáticas sociales, participando en contextos situados para la construcción de conocimiento y acción transformadora, articuladas desde intencionalidades educativas, procesos que redundan en transformaciones en la subjetividad de todos los agentes involucrados.

En algunos casos, las universidades han creído necesario destacar que las acciones que llevan a cabo se orientan a la restitución de derechos, reivindicación de los derechos humanos, apoyo a la resocialización mediante la educación, el arte y la comunicación; desarrollo de la autoestima mediante el desarrollo de la capacidad creativa que todos tenemos y evitación de la angustia de la prisión.

En general, se insiste en que la participación en los programas universitarios ha producido impacto positivo en todos los actores involucrados, desde las autoridades, el cuerpo docente, los investigadores y graduados de las facultades hasta los estudiantes (privados de libertad o no). Incluso quienes no se exhiben en este punto, advierten que son claras las transformaciones en el plano subjetivo, tanto de los destinatarios como de los docentes y tutores estudiantes involucrados en este trabajo. Sin embargo, el eje está puesto en el impacto que estos programas tienen sobre los alumnos en condición de privación de la libertad, quizá porque ello resulta más visible.

Según destacan las universidades, los estudiantes internos, aunque con dificultades y de manera gradual, han logrado interiorizar las prácticas propias del rol de estudiante universitario, han reconocido las exigencias del trabajo académico y cumplen con las propuestas de trabajo de los docentes. En este marco, paulatinamente, pueden pensarse como estudiantes universitarios y actuar como tales, a pesar de que para la mayoría de ellos la universidad no formaba parte de su horizonte de expectativas. Se reconoce con bastante unanimidad la relevancia que los talleres de extensión tienen en este pensarse y asumirse en el rol de alumno de una casa de altos estudios.

De la misma manera, la universidad en la cárcel ha impactado fuertemente en el autorreconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, motivado, entre otros factores, por el pensamiento crítico y reflexivo que ésta propone. Dicho aspecto es de fundamental relevancia, en tanto han logrado objetivar y comprender, con mejores instrumentos, su situación de fragilidad social. La universidad se percibe como una institución respetuosa de los derechos, lo que coadyuva a la percepción de cada uno como sujeto con derechos. En particular, se destaca este efecto de los talleres de extensión en los que se da la palabra y se promueve la libre expresión de los internos,

ejercicio que reduce la brecha de vulnerabilidad existente, uno de los causales que los ha llevado a la privación de la libertad. Ello, se supone, colabora en la posibilidad de pensarse a futuro y en dar sentido al tiempo presente.

Un número relevante de instrumentos destaca los efectos que la presencia de la universidad en los penales tiene sobre la comunicación, que deviene abierta, con una mirada respetuosa y más o menos simétrica, que habilita la palabra y la escucha del otro. La universidad impacta sobre los modos de comunicación entre los internos, con el afuera, con familiares, con personal del servicio, etc. Se percibe que la universidad, junto a los familiares, son los únicos interlocutores válidos y confiables para compartir inquietudes, emociones, deseos acallados; en síntesis, para comunicarse. A la vez, se generan nuevas relaciones y vínculos de estudio y personales. Incluso, otros presos se ven alentados a comenzar a estudiar por las nuevas relaciones sociales que genera la pertenencia a una institución que está al margen de la lógica de premio-castigo. La violencia y el individualismo, propios del contexto de encierro, son resignificados.

La única universidad que dicta clases conjuntamente a personal del Servicio Penitenciario y presos ha destacado lo positivo de esta experiencia, en cuanto se genera una relación especial entre ellos, que afecta a las lógicas del penal. Algunas universidades que no tienen esta modalidad de trabajo han subrayado que, por el contrario, los empleados del Servicio Penitenciario comienzan a tener algunas actitudes despectivas frente a aquel que estudia.

Cambian también las relaciones familiares, ya que, como los mismos estudiantes expresan, sus allegados sienten un profundo orgullo por su opción hacia el estudio.

En síntesis, parece que la presencia de la universidad, en la cárcel ha contribuido a generar pequeñas situaciones de diálogo, de encuentro, de solidaridad, de comunicación, en un ámbito totalizante y hostil; es muy difícil, sin embargo, combatir los efectos del dispositivo carcelario. En el marco de las duras condiciones de vida de este contexto, los sujetos buscan subsistir desarrollando distintas estrategias y participando de las actividades (educativas, laborales, de taller, recreativas) en las cuales pueden desplegar de alguna forma su subjetividad.

Para cerrar, es interesante recuperar una breve narración de lo sucedido en un taller en el que los jóvenes trabajaban sobre “la mirada que la sociedad tiene sobre ellos como pibes peligrosos”. Durante el transcurrir de los encuentros, el grupo realizó un mural donde dibujaron sus barrios, y donde denotaban las características de precariedad de las casas y casillas. El mural fue titulado por ellos: “¿Pibes peligrosos o pibes en peligro?”

50

Como ha podido estimarse a lo largo del recorrido realizado, a pesar de que la cartografía presentada es fragmentaria, incompleta y lacunar –dado que no recoge todos los programas de educación en cárceles de Argentina (faltan, por ejemplo, importantes representantes, como la Universidad Nacional del Litoral, UNCatamarca, la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires o la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba), hay rasgos comunes en estos ensayos de establecer vínculos entre la universidad y la cárcel. Las experiencias, sin embargo, son en todos los casos innovadoras, y cada universidad tiene estrategias y operaciones originales que proponen soluciones alternativas a los mismos problemas, originalidad que, posiblemente, haya quedado desdibujada en este paneo.

Queda de manifiesto que hay una clara voluntad de las universidades argentinas, más allá de la falta de presupuesto, de

extender sus prestaciones a actores sociales que tradicionalmente no habían tenido acceso a los estudios superiores; queda de manifiesto la voluntad de revisar seriamente no solamente la población a la que se orientan las acciones de la universidad pública, sino también las funciones de la universidad, en tanto ésta ya no es pensada como una institución destinada exclusivamente a la expedición de titulaciones: hay en estas prácticas una concepción clara de que la universidad es una institución del Estado y, como tal, debe acompañar la ampliación de derechos que desde las políticas nacionales se promueven. En esta línea, se hace transparente el paradigma de los derechos humanos en cada uno de los programas.

Estamos asistiendo, sin duda, a una lenta pero creciente consolidación de una tradición, propiamente argentina, de trabajo en cárceles. Sin embargo, falta mucho por hacer en este complejo campo de la educación superior. Debemos ampliar la oferta, construir la demanda, afinar las estrategias pedagógicas, llegar a más penales y alcanzar a más estudiantes. Debemos, también, bregar conjuntamente por una mayor apertura de las cárceles hacia la universidad, exigir presupuestos acordes a las necesidades y, fundamentalmente, tenemos que hacernos cargo de la conmoción que esta actividad universitaria en contexto de encierro ha generado: las universidades se han sensibilizado con una problemática que aún es desconocida para la mayoría de la población de nuestro país y, por ello, en tanto inscriptos en el paradigma de derechos, debemos estar atentos a la construcción de políticas que garanticen mejores condiciones de vida (y, en consecuencia, de estudio) en las cárceles de nuestro país.

51

De heterotopías y utopías: aulas de la prisión

Beatriz Bixio¹

Introducción

La educación en cárceles se inscribe en el marco más amplio de la educación en contextos de encierro, y se supone, entonces, que habrá un conjunto de condiciones que son comunes a todas las prácticas educativas que se realizan en este tipo de contexto². El ámbito carcelario tiene, sin embargo, un grado de especificidad tal que amerita una reflexión particularizada a fin de reconocer al menos algunos anclajes del conjunto de factores que hacen de este espacio un lugar singular para el enseñar y el aprender. Las prácticas educativas tal como han sido pensadas para contextos de libertad -urbanos o rurales-, difícilmente puedan ser extendidas al carcelario.

Nos preguntamos sobre las condiciones de posibilidad de construcción de este espacio al que se ha calificado de libertad, de apertura, de simetría, de autonomía, de diálogo, etc., en oposición a la clausura de la prisión, las normas rígidas, las relaciones jerárquicas marcadamente asimétricas, el discurso direccionado y autoritario. Lugar de garantías de un derecho universal, el derecho a la educación, que está al margen de la lógica del castigo/recompensa y de la suspensión de los derechos concomitante al encierro.

1. Directora del PUC (FFyH.UNC). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de la Universidad Nacional de Córdoba. UNC. Contacto: b.bixio@gmail.com

2. En efecto, *la modalidad comprende instituciones educativas localizadas en las cárceles, en los institutos que alojan a adolescentes acusados de la comisión de delito, en los centros de tratamiento de adicciones y en todas aquellas instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a las escuelas externas* (CFE. Documento Base de "La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional", 2010).

Son múltiples y diversas las problemáticas que surgen de la enseñanza universitaria en la cárcel, así como lo son las condiciones de exclusión y vulneración que el espacio carcelario implica; nos referiremos sólo a algunas de ellas que dan cuenta de un grupo reducido de condicionantes de nuestra tarea, centrando la reflexión en el nivel discursivo, dado que las teorías del discurso, de filiación sociológica tanto como lingüística, reconocen que el contexto condiciona y es condicionado por la producción y la interpretación de los discursos (Van Dijk 2001: 71). Todas las teorías del contexto advierten que éstos son móviles, flexibles, que se construyen durante la interacción y que los discursos tienen mucho que ver en ello. Por otra parte, este recorte sobre lo discursivo se justifica en tanto asumimos que las prácticas educativas son esencialmente lingüísticas, se fundan en el uso de la palabra, sea en cualquier nivel de las interacciones escolares, sea en la construcción del conocimiento.

70

Todavía no contamos con una teoría adecuada del contexto ni podemos decidir a priori cuáles serán las categorías que tendrán influencia en una determinada interacción, cuáles pueden ser redefinidas por los discursos y cuáles se encuentran decididamente estructuradas a priori. Desde una perspectiva semiótica, el contexto es una abstracción de la situación, un constructo social que todos los miembros de una determinada comunidad reconocen e identifican en sus rasgos sobresalientes, dado que son específicos culturalmente. Pertenecer a una sociocultura es reconocer las acciones, las relaciones y los discursos apropiados para cada contexto de situación (Halliday y Hasan, 1985; Martin, 1992; Eggins, 1994; Matthiessen, 1995). El contexto puede ser conceptualizado como construcciones semióticas típicas, adecuadas para el cumplimiento de los propósitos sociales por parte de los miembros de una sociocultura, que se generan por la relación iterativa y consistente entre esferas de la praxis o dominios y acciones, agentes, discursos, gestos, instrumentos, indumentarias, etc.

Estos componentes pueden repetirse en diferentes contextos, dado que lo importante no es su presencia sino las relaciones en las que entran. Los contextos configuran escenarios particulares dotados de sentido y a su vez, generadores de sentido. Es por ello que se los considera construcciones semióticas.

El contexto imprime un marco de previsibilidad a la conducta, de modo que los participantes conocen qué es lo permitido y lo prohibido en ese contexto: qué acciones, relaciones sociales, formas y sentidos de los discursos son posibles, qué posturas, gestos, etc. En este sentido, actúa restringiendo el potencial de conductas, de interacciones y de producciones e interpretaciones de los discursos, y por ello evita el conflicto, por un lado, y tiene un poderoso efecto economizador de energía comportamental, discursiva y psíquica, por otro: no es necesario decir, hacer o conocer nuevamente cada situación particular; el contexto como representación mental proporciona los datos para la interpretación de lo que allí sucede, para la previsión de lo que sucederá y para la instrucción de lo que debe hacer el agente. En estos términos, no se refiere a un entorno físico sino al entorno tal como ha sido significado por una cultura.

El macrocontexto carcelario es de una complejidad tal que resultaría imposible caracterizarlo en su totalidad, aún recurriendo a sus categorías básicas y formales. Y ello es así porque incluye numerosos subcontextos que ponen en juego diferentes actores, campos o dominios, formas simbólicas, etc. Se trata de un verdadero palimpsesto organizacional (Míguez y González, 2002).

Una excelente caracterización en este contexto a nivel macro la proporciona la conocida descripción de las instituciones totales de Goffman (2001), por lo que no volveremos a ella. Sólo queremos destacar en este punto que el autor nos advierte que las instituciones

totales –por efecto del aislamiento y de mecanismos específicos de la institución- generan la ruptura de las normas, *habitus* y relaciones de la vida cotidiana, promoviendo procesos de destrucción y degradación del yo e instalando una identidad institucional sometida y obediente a ciertos códigos (legales e ilegales) de la vida interna³.

En términos generales, puede aceptarse que el “contexto carcelario” –la cárcel- es estable y con atributos definidos; pertenece al tipo de contextos rígidos, difícilmente desestructurables. Es tal la pregnancia de lo carcelario que, como institución, da cuenta de la totalidad del contexto. Una institución total con determinado imaginario de sí misma, de sus funciones y de sus metas⁴, con su arquitectura y sus instrumentós, con sus sentidos generados a partir de sistemas simbólicos como el lenguaje y sus discursos, los de la vida cotidiana, los de los reglamentos, los discursos de las normas implícitas y explícitas, y finalmente, los ritos, sistemas simbólicos que recuerdan dónde se está y por qué se está en ese lugar. Este campo institucional reduce drásticamente las acciones, lugares, horarios, interacciones, indumentarias, tono de la voz, etc. Lo que pueden hacer los sujetos, en términos de acciones socialmente relevantes, cuenta con las restricciones de este contexto que, por otra parte, es productor de acciones, gestos, actitudes, ilusiones y subjetividades (Kaminsky 2010). Si la tecnología penitenciaria, con toda su complejidad y pregnancia, es posible, ello es justamente por el contexto en el que ésta se desarrolla. No sólo el encierro habilita esta tecnología, se requiere que el contexto

3. De manera más específica, las investigaciones sobre la cárcel en Argentina han destacado que esta institución se caracteriza por la violencia, el castigo, la desvinculación del interior con el mundo exterior, por sus condiciones indignas de habitabilidad, escamoteo a los derechos básicos, celdas de aislamiento, traslados en condiciones inhumanas, alejamiento del núcleo familiar, falta de opciones laborales, inexistencia de programas de capacitación laboral, etc., con sus efectos sobre los cuerpos, las subjetividades y las identidades.

4. Para Kaminsky (2010) no sólo la función es importante en una institución, el imaginario que ellas mismas instituyen hace que la institución sea lo que es. Son los sentidos que atraviesan los espacios institucionales los que significan.

de encierro se desarrolle con ciertas categorías de agentes y de actos verbales y no verbales específicos a cada categoría. La producción del sufrimiento y de la pena propia de la prisión no es independiente de estos componentes del contexto que, en buena medida, son los que la hacen posible.

El aula universitaria de la prisión puede entenderse como un contexto particular en cuanto se encuentra alojada en el macrocontexto carcelario, que le imprime caracteres específicos que son los que hacen la diferencia entre lo que sucede en el aula del penal y lo que sucede en las aulas universitarias del afuera.

Desde una perspectiva teórica, y en tanto abstracción, el contexto incluye categorías relevantes, que pueden ser organizadas en tres grandes niveles. Halliday (1986) propone una teoría del contexto válida para comprender las relaciones texto/contexto (de determinancia mutua, como hemos advertido), pero que puede ser extendida para el análisis general de las interacciones. En este modelo, el entorno o contexto social está estructurado como un *campo* de acción social significativa, un *tenor* de relaciones de papeles y un *modo* de organización simbólica. *Campo*, *tenor* y *modo* no se combinan libremente, sino de manera sistemática.

El *campo*: la institución

El *campo* está comprendido por el dominio global de la interacción, reconocido y construido socialmente: educación, política, comercio, religión, control social, etc., que delimita y semantiza la naturaleza de la acción social que se está realizando, o sea, lo que está ocurriendo en la interacción específica. Incluye las acciones globales significativas, o sea, aquellas relativas al campo, que responden a

los objetivos de la interacción (enseñar, gobernar, persuadir, vigilar, controlar, reeducar, adaptar, aprender, evaluar, castigar, reclamar, predicar, etc.). Se trata de definir lo que se está haciendo en términos de prácticas institucionales reconocibles en el sistema social. El campo define los potenciales de significado que son pasibles de ser actualizados en ese espacio.

El campo del contexto carcelario, con sus acciones significativas relativas al imaginario que la institución tiene de sí mismo y a la construcción de sus metas, se manifiesta en cada interacción entre presos y personal penitenciario (PP), en los significados que se expresan en cada texto producido. La institución carcelaria está presente con sus reglas, sus objetivos, sus fines, delimitando las acciones y los discursos, los potenciales de significados pasibles de ser actualizados; las normas de la institución siempre se filtran bajo la forma del consejo o de la advertencia, de la mirada o la indumentaria, del saludo o de la postura. Decimos esto porque hay un sentido no-dicho que circunda todo discurso entre agentes penitenciarios y presos: la ley, la causa del interno, lo permitido, lo prohibido. Incluso, aquellos discursos más íntimos, que se dan en marcos aparentemente diferentes, que no toman como tema estas cuestiones, como la conversación más o menos espontánea entre un preso y un PP, o los que se producen en la oficina de la asistente social o del psicólogo, no son libres, no pueden serlo, dado que lo que allí se dice puede constituir parte del informe criminológico del preso e incidir directamente en su posible excarcelación. El interno, que conoce esta situación, orienta sus significados tomando en cuenta este tercero en el diálogo (Bajtin, 1990): la institución. Por ello, cualquier interacción que involucre internos y PP no es más que un apéndice del contexto carcelario, es un subcontexto que cuenta con los mismos atributos delineados.

Hay, sin dudas, pequeños actos de resistencia en los discursos, significados, gestos, actitudes y palabras insolentes, etc. que son soportados por la institución. Ello forma parte del mismo esquema pues, indirectamente, significan que hay un discurso de la institución que se está reconociendo como la vara a partir de la cual se miden esos actos; forman parte del orden de la cárcel y frecuentemente son tolerados a condición de que no sean sino ocasionales y de corta duración; en otras palabras, sean controlables y controlados por la institución.

De este modo, el *campo* o *dominio* del contexto resulta difícil de neutralizar en las interacciones PP-presos y el problema reside en dilucidar hasta qué punto, en el aula universitaria se replican estas restricciones en los potenciales de significado pasibles de ser actualizados. Los significados relativos a la institución, esto es, el encierro, la causa judicial, la carencia de derechos o beneficios, las necesidades que sufre el interno en prisión absorben parte importante de los sentidos de los sujetos presos, hasta el punto que este universo de significados se filtra continuamente en el aula y, más allá de que los docentes propongan temas de diferentes campos, estos sentidos constituyen un foco de atención que en ocasiones es difícil descentrar. Algo semejante ha sido observado respecto de las audiencias que los internos tienen con un agente judicial (instructor) cuando solicitan un Habeas Corpus. Según la investigación de referencia, los internos generalmente no mantienen el criterio de pertinencia del objeto del reclamo e introducen otros reclamos, quejas y situaciones propias del habitar en la cárcel, que no corresponden al ámbito de que se trata ni constituyen materia estricta del Habeas Corpus (Cesano y Carranza 2013).

Sin duda, frente a la magnitud de los problemas y angustias que implica la vida en prisión, los internos encuentran que sujetos

autorizados, como aquellos pertenecientes a la justicia o a la universidad, potencialmente pueden solucionar algunos de los múltiples reclamos, injusticias o afrentas a derechos. El aula, en estos casos, puede convertirse en un espacio de pedidos de intervención, protestas, comentarios, que se encuentran fuera del campo académico, lo cual es una muestra de hasta qué punto las interacciones discursivas están transversalizadas por la situación de derechos vulnerados. En otras palabras, la vida en prisión es un universo de significados tan significativo que no queda fuera del aula.

En estas situaciones, el aula universitaria en el penal forma parte del campo global de la institución carcelaria. Sin embargo, a la universidad se asocian otros sentidos y otras metas, que producen importantes desplazamientos. Las acciones significativas -en el sentido al que nos referimos más atrás, o sea, acciones que son relativas al dominio o campo de que trata el contexto, en este caso, educar, enseñar, aprender, reflexionar, desarrollar el pensamiento crítico, etc.- propias de la institución universitaria que se llevan a cabo en este espacio se orientan al cumplimiento de las funciones y los objetivos de la universidad y forman parte del imaginario que esa institución sostiene, de los símbolos y discursos que la identifican y que garantizan su aceptación social. La universidad entra a la cárcel y no por ello pierde su fuerte carga simbólica de prestigio, saber, tradición, ciencia, etc., que se extiende a sus agentes, docentes y estudiantes.

La educación en contextos de encierro tal como es considerada por la mayoría de las universidades argentinas, se asigna una función que, si bien es transformadora de los sujetos -como toda educación- no entiende esta transformación como resocialización y ello produce la inversión de lo que son prácticas significativas a este espacio: leer, estudiar, pensar, etc., que apoyan la configuración de un dominio o campo radicalmente diferente al de la prisión, aún dentro de ella, con

sus propias orientaciones de los significados. Cambian los potenciales de significados y entran como posibles, universos de sentidos inesperados: desde la ficción hasta las matemáticas, desde el pasado hasta el futuro, desde el mundo animal o vegetal al mundo social y ello no como excepcionalidad como puede suceder en el discurso que circula en el contexto carcelario. Esto es, se trata de un discurso que deja de estar atado a la condición de los sujetos y su relación con la ley y la ejecución de la pena -aunque estos sentidos del adentro carcelario vuelvan continuamente al espacio del aula-, que deja de estar atado al sistema de permisiones y prohibiciones, que deja de estar sujeto a la evaluación en términos de apto o no apto para vivir sin control. Se trata de un modo de organizar los significados que ha sido diezmado por el espacio carcelario y que hay que recomponer. De allí las dificultades que suelen encontrarse en las aulas de los penales para reconocer un lenguaje común, pero más aún, una organización y orientación de los significados comunes a educador y educando. Este es un desafío con el que nos encontramos diariamente.

El tenor: los sujetos y las interacciones

El *tenor* del contexto comprende las categorías de participantes en términos de colectivos (nosotros/ellos), los roles que cumplen (enseñante/ aprendiz, controlador/ controlado, castigador/ castigado, evaluador/evaluado, psicólogo/paciente, trabajador social/ asistido, etc.), los tipos de interacción que se establecen entre ellos (organizados en dos categorías básicas: simétricas y asimétricas, con sus gradaciones), la permanencia de la relación (ocasional, estable o institucionalizada, con sus gradaciones) y su carga emotiva (distancia, formalidad o intimidad, con sus gradaciones). El tenor define los modos en que se construirán los participantes en la interacción, las relaciones de poder y de estatus relativo, el grado y tipo del contacto, todo lo cual constituye e instituye discursos.

En cualquier interacción en la que se encuentren presos y personal del Servicio Penitenciario se pueden reconocer dos categorías globales de agentes, cada una de éstas con sus propios sentidos⁵, jerarquías, complejidad y heterogeneidad. Aún cuando las relaciones entre algunas subcategorías de estos agentes –presos y PP- sean estrechas, más o menos espontáneas, e incluso afectivas (en una conversación amistosa), la asimetría se mantiene en cuanto cualquier mínima situación puede –y ambos participantes lo saben- revertir el tipo de interacción en términos de uso del poder. Uno de los participantes controla las acciones del otro y las interacciones del conjunto, cuida el cumplimiento de las normas de la institución, organiza y define la vida cotidiana en el interior de este contexto.

Estas dos categorías de agentes perfectamente diferenciadas⁶, no son por ello, pasibles de ser suspendidas, lo cual se evidencia en el lenguaje de uno y otro: colectivos de endo y de exoidentificación: *nosotros/ellos*. No es fácil encontrar en los discursos de los presos o del personal del SP un colectivo de identificación que los integre: un *nosotros* que incluya a todos los participantes del contexto carcelario. Estas relaciones, por el hecho de ser asimétricas, no son necesariamente distantes y formales y pueden tener la forma de la amistad, e incluso, del paternalismo. En otras palabras, las construcciones de los participantes de las interacciones presos/PP están dadas por el campo institucional, no están sujetas a negociación o cambio y por lo tanto,

5. No es objeto de este trabajo insistir a los sentidos (comunes) asociados al “preso”. Sólo recordamos que las cárceles argentinas están habitadas principalmente por jóvenes, varones, que poseen escolaridad básica y que viven en barrios marginales de la ciudad, con servicios escamoteados. A estos sujetos se les asignan rasgos identitarios estereotipados: criminalidad, drogadicción, terrorismo, violencia, etc. Son los excluidos del tejido social, los representantes de “la mala vida”, en oposición a los “buenos vecinos” (Daroqui, 2003).

6. Sin duda, los agentes del Servicio Penitenciario también pueden ser considerados desde la perspectiva de la opresión y también es cierto que buena parte de estos agentes proceden del mismo espacio sociocultural que los presos (Manchado 2013), pero este reconocimiento no puede llevarnos a olvidar las inconmensurables diferencias entre ambos al momento de evaluarlas en términos de interacciones, no sólo efectivamente realizadas sino también potencialmente posibles.

el estatus y el modo de contacto entre ellos es variable sólo dentro de un rango delimitado. Pero hay otro punto del *tenor* del contexto carcelario que lo hace diferente a todos los otros contextos fuertemente institucionalizados y asimétricos (como el cuartel militar o la escuela): una de las categorías de agentes, los presos, desarrolla toda su vida cotidiana en este contexto, no tiene acceso a otros contextos, está “preso” de la institución, de modo que una vez que ha ingresado a la cárcel no tiene posibilidad de redefinir su categoría de participante: es un preso que carga con los sentidos y campo de acciones que definen a la categoría.

Este tenor que adquieren los participantes y sus interacciones queda en suspenso, hasta cierto punto, y sólo hasta cierto punto, en el aula universitaria.

La universidad no parte de la representación previa de un sujeto *desviado* que debe devenir *recto*. Por el contrario, parte de la percepción de un sujeto, el estudiante, pasible de ser desarrollado en sus potencialidades. Esta diferencia en cuanto a la construcción del sujeto con el que se interactúa, aunque sutil, es de profundas consecuencias a nivel pedagógico. La cárcel entiende que los capitales con el que llegan los *reos* son desviados, equívocos, negativos y todos los esfuerzos de la institución pasan por despojarlos de ese capital previo (cultural, social, lingüístico, etc.) que tiene el signo de lo negativo, lo transgresor, lo deslegitimante. Lo que busca la institución judicial y la carcelaria como parte de ella, con la noción de resocialización es, justamente esto, anular, hacer *tabula rasa* de todo capital y *habitus* previo y re-socializar, comenzar de nuevo, algo que, lógicamente no logra y su efecto es, consecuentemente, la afectación a la subjetividad y la anulación del sujeto como trayectoria biográfica significativa.

La universidad, por el contrario, si no parte de una construcción del sujeto que aprende como desviante, actúa con una representación de sujeto como un sujeto de derechos –pues tiene la convicción de que está garantizando un derecho, no apoyando el proceso de resocialización o recuperación- y ello ubica al interlocutor en la posición de un semejante, un sujeto con una biografía que debe y puede ser completada, pero no anulada. Todos somos sujetos históricos inacabados y las experiencias, en especial la experiencia del conocimiento, nos completa o mejor, va dando completitud a aquello que no se completa nunca.

Esta construcción del sujeto del aprendizaje –como un estudiante, como todos los otros, con sus intereses, sus inquietudes- lleva a redefinir las relaciones y los roles entre las categorías de sujeto: el educador está atento –o pretende estar atento- a los estudiantes y dirige su saber, sus intereses, sus contenidos, sus métodos, etc. a lo que los estudiantes manifiestan como interesante, fácil, etc. El estudiante, así, por efecto de la relación pedagógica, deviene un sujeto en el sentido lato de la palabra, con una subjetividad que emerge de ese acto que lo contempla como un interlocutor válido (un *tú* del discurso) y cuyas cualidades personales son tenidas en cuenta. En términos de Benveniste (1979), el discurso es la instancia más relevante en la génesis y constitución de la subjetividad en tanto en los actos de discursos situados, quien dice *yo* se asume y reconoce como *ego* e inaugura un otro, el *tú* del discurso que es reconocido como un sujeto separado, independiente del *yo* que habla. Y, como la subjetividad sólo se construye por contraste, en el próximo acto de habla el *yo* devendrá *tú*: “Es en una realidad dialéctica, que engloba los dos términos y los define por relación mutua, donde se descubre el fundamento lingüístico de la subjetividad”, dice Benveniste (1979: 181) y agrega: “Así, es verdad, al pie de la letra, que el fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la lengua. Por poco que se piense, se advertirá que no hay

otro testimonio objetivo de la identidad del sujeto que el que así da él mismo sobre sí mismo” (1979: 182-183). El diálogo como espacio de génesis de la subjetividad. Es este juego discursivo el que constituye la génesis de la conciencia del sí mismo como algo diferente del otro y del mundo de los objetos.

Esta subjetividad fortalecida en cada instancia de enunciación en la que un *yo* se delimita y es reconocido como *tú* por el interlocutor, puede redefinir identidades y trocar la identidad de preso –que es la única que al sujeto se le reconoce una vez ingresado a la prisión- por la identidad de estudiante universitario –que es la que la universidad le propone-, lo que a su vez recompone subjetividades heridas por efecto de la heteronomía y la violencia institucional del régimen de cotidianidad de la institución total carcelaria.

Posiblemente, a esto se refieran los estudiantes cuando admiten que con la educación sienten que son alguien. Como advierte una investigación de Juri y Mercado (2012), las representaciones que construyen los sujetos presos sobre la escuela no son sustancialmente diferentes a las de quienes están en libertad aunque sí destaca como absolutamente diferente la valoración positiva que se realiza de la escuela en la cárcel como espacio de redefinición de la identidad: *en la escuela somos alumnos y no presos*. Este reconocimiento de una identidad al margen de la identidad de preso que portan como estigma todas las horas del día se relaciona con esta subjetividad reconstruida.

La construcción de los sujetos también afecta a la construcción de quien educa. Las investigaciones al respecto son pocas pero sabemos que no son muchos los docentes que pasan por las aulas de la prisión sin redefiniciones de su rol, de su identidad o de su valer como hombre cívico. Muchos de ellos evidencian actitudes redencionistas, heroizantes o paternalistas, pero también muchos de ellos confirman

su estatuto de sujetos políticos socialmente responsables y comprometidos. Para otros, el efecto más definitivo de su paso por la educación carcelaria es la puesta en tensión del saber académico que enseñamos y los intereses, las necesidades o las demandas propias de los estudiantes del adentro y del afuera carcelario.

Si los agentes se redefinen, también lo hacen las interacciones. La relación pedagógica es esencialmente asimétrica, y ningún contexto puede revertir esta situación. Pero las relaciones asimétricas del aula difieren de las de la prisión. Están basadas en razones, las de la prisión en jerarquías naturalizadas; son aceptadas en el aula, son rechazadas en la prisión; están basadas en el reconocimiento de que hay un polo que tiene legítima autoridad para hacer lo que hace, esto es, enseñar, en tanto tiene -sino el saber- sí el título que lo habilita, o algo de lo que ellos carecen. En la prisión están basadas en relaciones de poder legales y legalizadas. Es más, cuando las universidades apuestan al trabajo docente de la cátedra completa en la prisión (titular, adjunto, JTP y ayudantes alumnos y adscriptos), la presencia de los ayudantes alumnos imprime un plus a estas interacciones porque ya no se trata de relaciones asimétricas y, fundamentalmente, porque se configura un *nosotros, estudiantes*, categoría inclusiva que permite formar un conjunto entre presos y no presos, en interacción, en el espacio de la cárcel, a partir de rasgos compartidos que les imprimen a todos una identidad común. Esto es, se invierten definitivamente las relaciones y las identificaciones que la prisión se esfuerza en construir.

Sin embargo, es válido reconocer que estas nuevas construcciones de los agentes no son completas. Quedan siempre, en suspenso y agazapadas para introducirse en el aula, las construcciones cristalizadas de los sujetos "presos", con sus ubicaciones, sus estereotipos (no pasible de confianza, peligroso) y sus *habitus*. Falta aún hacer la investigación sobre la circulación de las categorías de presos (*capangas, limpieza,*

gatos, violines, refugiados, etc.) desde la prisión al aula, por ejemplo, o sobre las marcaciones y clasificaciones de los estudiantes presos en el aula y fuera de ella. El estudiante preso, además, lleva su marca de estudiante al pabellón, a sus relaciones con otros, y en especial, con los miembros del Servicio Penitenciario. De la misma manera, la condición de preso, e incluso la categoría de *tipo* de preso, ingresa al aula universitaria, aunque no lo deseemos. En otro plano, *habitus, heixis* corporal, lenguaje, representaciones, generadas por la institución carcelaria ingresan al aula, están más o menos incorporadas en los estudiantes; y también lo hacen prejuicios, temores e idealizaciones de los docentes que cargan con las representaciones que circulan de la prisión y sus habitantes.

Pero hay algo más, no hay enseñar sin una actitud de confianza en las posibilidades de quien aprende, sin una actitud amorosa hacia quien aprende. ¿Podemos, es posible, establecer una relación de este tipo con quien cometió una falta social de gravedad? ¿Podemos mantener el estatuto de enseñantes sin devenir jueces o redentores? La relación pedagógica se basa en la confianza mutua, confianza que tiene varias aristas: la confianza en la capacidad de aprender del estudiante, la confianza del estudiante en el docente que enseña, la confianza en la palabra de cada uno. Este punto nodal del aprender y del enseñar ¿puede ser construido en el aula del penal cuando el afuera está cimentado en la desconfianza? Los fuertes dispositivos de seguridad de una cárcel son prueba suficiente de ello. Pareciera que sí: los docentes, según investigaciones sistemáticas realizadas (Acín y Correa 2007, Juri y Mercado 2012) no han destacado temor o desconfianza de los estudiantes cuando están en el aula, no los consideran sujetos "peligrosos", más allá de algunas experiencias en sentido contrario. La concepción del estudiante como tal, anula la consideración del temor a un sujeto potencialmente peligroso. ¿Puede ser el aula en el penal un espacio de confianza? Este es un desafío, no deshumanizar, no

idealizar, no denigrar, no caer en el moralismo, no caer en el perdón o la condena. Suspender unas biografías que, sabemos, son la base del conocimiento. Es difícil, es una contradicción casi imposible de resolver, con esto lidiamos cotidianamente si realmente adherimos a una pedagogía del respeto.

Hay todavía algo más, la heteronomía que propicia la relación social carcelaria se filtra desde el contexto carcelario al contexto áulico y es difícil de superar para un estudiante que no puede decidir sus acciones cotidianas, ni inmediatas, ni mediatas. El régimen carcelario se caracteriza, justamente, por dirigir todas las actividades del sujeto, impone horarios, controles, acciones, etc.; niega toda oposición o demanda de derechos, toda rebeldía, que en el contexto carcelario se interpreta como insumisión. Sin embargo, el estudiante universitario sólo puede serlo en tanto conserva una cuota de rebeldía. Eso es lo que le pide la universidad, cuando pretende formar sujetos críticos. ¿Hasta qué punto esta insumisión, es igual a la que el Servicio Penitenciario intenta anular?, ¿es posible desarrollar el sentido crítico y la autonomía en alguien que por años, la mayor parte de su existencia está sujeto a un régimen que intenta justamente anular cualquier conato de rebeldía, de autonomía? ¿Hasta qué punto el aula puede ser el lugar del posicionamiento autónomo del estudiante a lo que es un conocimiento legítimo?

Esta heteronomía es, justamente, el opositivo a lo que la universidad exige, un sujeto que asuma de manera personal y autónoma el conocimiento. El discurso crítico del aula (no necesariamente sobre temas carcelarios, puede serlo sobre derechos humanos y sociales, sobre arte, literatura, conocimiento del pasado, o cualquier otro campo disciplinar) sale del aula y contamina el espacio carcelario trocando su evaluación: ya no es crítico, para el SP es rebelde, promovedor del caos, desestabilizador.

El modo: lenguajes y discursos

El *modo* se relaciona con la organización del intercambio simbólico que se establece, relativo a la disposición de los discursos, sea de materialidad lingüística o de cualquier otro medio que se haya adoptado para el intercambio (gestos, tambores, pancartas, etc.), o sea, el canal de comunicación adoptado (digital, oral, escrito, gestual, etc.), y los discursos, con sus géneros, retóricas, posturas, gestos y clave (seria, enérgica, vacilante, irónica, satírica, humorística, simulada, etc.). Se refiere al canal simbólico o retórico que da la función que se asigna al lenguaje en la estructura total de la situación (modo didáctico, imaginativo, comercial, imperativo, informativo, de argumentación, etc.). El modo define la forma de los discursos, con sus géneros canónicos.

Haremos referencia exclusivamente a los discursos que se intercambian oralmente en la prisión de manera general, aunque no desconocemos la incidencia de todos los otros modos de intercambio comunicativo⁷. Este discurso oral se codifica en lo que se ha dado en llamar la “jerga carcelaria”.

Muchos investigadores han insistido en la pérdida del poder de la palabra en el espacio carcelario (Vgr. Acin y Mercado 2006) y los propios internos reconocen que se los ha despojado de la capacidad de lenguaje (Daroqui 2000). Entiendo que hay cierto tipo de discurso que se esclerosa, se estereotipa, y con ello, las orientaciones de los significados y los géneros discursivos a disposición de los hablantes.

7. En las cárceles son comunes los intercambios de mensajes a partir de mímicas; signos del lenguaje de señas, de sonoridades como ruidos, golpes; mediante objetos de diferentes tipos (telas de diferentes colores colgadas, etc.).

En una investigación realizada por Correa et al. los docentes de contexto de encierro se refieren al “uso restringido del lenguaje” y al hecho de que “los más temerosos al uso de la palabra, por lo general son los jóvenes, ya sea por obediencia a códigos o por dificultad para generar un discurso coherente”. Estos mismos docentes ligan estas características al hecho de que “se observan algunas dificultades para el desarrollo del pensamiento reflexivo y el entendimiento de categorías abstractas” (Correa, Perano et al. 2012: 43).

Estas observaciones, que no son sino un ejemplar de un enunciado común, son de relevancia central en las preguntas que nos formulamos y exigen un análisis detenido, aunque ahora sólo podremos hacer algunas observaciones al respecto. Desglosemos un poco la cita.

a) uso restringido del lenguaje

Esta expresión nos obliga a ingresar, aunque sea de manera superficial, al problema del denominado “lenguaje carcelario”, dialecto social de poderosa complejidad que está interiorizado hasta tal punto en los internos que llevan muchos años de condena, que representa un verdadero obstáculo para la circulación de discursos en el aula del penal. Se trata de un “antilinguaje” (Halliday, 1986) con un fuerte carácter performativo, que construye una realidad paralela, la realidad de la prisión, orientando sus significados hacia ciertos segmentos de lo real y a la vez, obturando nombrar otras realidades. Se trata de un uso particular de la lengua española, una variedad de ésta, propia del espacio carcelario, que consiste básicamente en un vocabulario paralelo, que no sólo dobla el vocabulario del español estándar⁸ sino que también incluye un número representativo de términos que no encuentran traducción. Se trata de términos nuevos que dan cuenta de una nueva realidad,

8. Hay una porción de este vocabulario que consiste solamente en nuevos significantes para los mismos significados (Ej: *cachimba* por *balde* o *brillo* por *azúcar*). Los nuevos significantes pueden ser creados mediante diferentes procedimientos retóricos en los que no entraremos (metáfora, índice, metonimia, oxímoron, alegoría, mutación fonética, inversión semántica, etc). Otra porción del vocabulario crea signos, con nuevos significantes y significados para nombrar nuevas realidades, como los que refieren a la jerarquía de presos.

inexistente en el afuera, una realidad que es sólo la carcelaria, como por ejemplo, la terminología para hacer referencia a las taxonomías de presos o de delitos. Este lenguaje carcelario ha sido denominado también “antilinguaje”, en tanto construye, da origen, cristaliza una antisociedad, del todo diferente a la sociedad del afuera carcelario. Esto es, la terminología a la que nos referimos está dando cuenta –y creando– un complejo ordenamiento social, con sus relaciones. Hay un núcleo duro de este léxico que ya está cristalizado y que resulta inamovible, que da cuerpo e identidad a esta variación⁹. Otro segmento, igualmente importante del léxico es productivo, flexible y móvil y circula por espacios extracarcelarios de manera siempre renovada, debido a que “se produce un continuo movimiento de resistencia y desactivación desde el momento en que los nuevos lenguajes conformados, tal como fueron en un principio la utilización de palabras específicas del mundo tumbero (*cobani*, *llantas*, *tintas*, *ranchada*, etc.) comienzan a ser reconocidas por los guardias” (Manchado 2009: 17).

Rara vez afecta este antilinguaje a la sintaxis o a la morfología, parece que sólo lo hace con el léxico, pero tiene sí un timbre, un tono y una melodía claramente diferenciadas. Incluso, hay internos que aseguran que pueden reconocer a quien estuvo en la cárcel a partir de estos rasgos suprasegmentales.

En la actualidad, cuando la población carcelaria ha cambiado significativamente en relación a la de hace treinta años, producto del aumento y la movilidad de la población carcelaria, los traslados, el cambio en la composición social y étnica de los internos, etc.; incluso cuando ya resulta poco claro el reconocimiento de una “cultura

9. Otros términos que sólo circulan por el ámbito carcelario son: *tratacho* (droga legal que administran en la cárcel), *tapiñero* (interno que esconde los alfajores debajo de la cama para no convidar), *desayuno* o *despertador* (golpiza a primera hora de la mañana después de haber pasado la lista y haber estado dormido) (Bringas, 2015), y otros que refieren a la jerarquía de presos, por ejemplo.

En una investigación realizada por Correa et al. los docentes de contexto de encierro se refieren al “uso restringido del lenguaje” y al hecho de que “los más temerosos al uso de la palabra, por lo general son los jóvenes, ya sea por obediencia a códigos o por dificultad para generar un discurso coherente”. Estos mismos docentes ligan estas características al hecho de que “se observan algunas dificultades para el desarrollo del pensamiento reflexivo y el entendimiento de categorías abstractas” (Correa, Perano et al. 2012: 43).

Estas observaciones, que no son sino un ejemplar de un enunciado común, son de relevancia central en las preguntas que nos formulamos y exigen un análisis detenido, aunque ahora sólo podremos hacer algunas observaciones al respecto. Desglosemos un poco la cita.

a) uso restringido del lenguaje

Esta expresión nos obliga a ingresar, aunque sea de manera superficial, al problema del denominado “lenguaje carcelario”, dialecto social de poderosa complejidad que está interiorizado hasta tal punto en los internos que llevan muchos años de condena, que representa un verdadero obstáculo para la circulación de discursos en el aula del penal. Se trata de un “antilinguaje” (Halliday, 1986) con un fuerte carácter performativo, que construye una realidad paralela, la realidad de la prisión, orientando sus significados hacia ciertos segmentos de lo real y a la vez, obturando nombrar otras realidades. Se trata de un uso particular de la lengua española, una variedad de ésta, propia del espacio carcelario, que consiste básicamente en un vocabulario paralelo, que no sólo dobla el vocabulario del español estándar⁸ sino que también incluye un número representativo de términos que no encuentran traducción. Se trata de términos nuevos que dan cuenta de una nueva realidad,

8. Hay una porción de este vocabulario que consiste solamente en nuevos significantes para los mismos significados (Ej: *cachimba* por *balde* o *brillo* por *azúcar*). Los nuevos significantes pueden ser creados mediante diferentes procedimientos retóricos en los que no entraremos (metáfora, índice, metonimia, oxímoron, alegoría, mutación fonética, inversión semántica, etc). Otra porción del vocabulario crea signos, con nuevos significantes y significados para nombrar nuevas realidades, como los que refieren a la jerarquía de presos.

inexistente en el afuera, una realidad que es sólo la carcelaria, como por ejemplo, la terminología para hacer referencia a las taxonomías de presos o de delitos. Este lenguaje carcelario ha sido denominado también “antilinguaje”, en tanto construye, da origen, cristaliza una antisociedad, del todo diferente a la sociedad del afuera carcelario. Esto es, la terminología a la que nos referimos está dando cuenta –y creando– un complejo ordenamiento social, con sus relaciones. Hay un núcleo duro de este léxico que ya está cristalizado y que resulta inamovible, que da cuerpo e identidad a esta variación⁹. Otro segmento, igualmente importante del léxico es productivo, flexible y móvil y circula por espacios extracarcelarios de manera siempre renovada, debido a que “se produce un continuo movimiento de resistencia y desactivación desde el momento en que los nuevos lenguajes conformados, tal como fueron en un principio la utilización de palabras específicas del mundo tumbero (*cobani, llantas, tintas, ranchada, etc.*) comienzan a ser reconocidas por los guardias” (Manchado 2009: 17).

Rara vez afecta este antilinguaje a la sintaxis o a la morfología, parece que sólo lo hace con el léxico, pero tiene sí un timbre, un tono y una melodía claramente diferenciadas. Incluso, hay internos que aseguran que pueden reconocer a quien estuvo en la cárcel a partir de estos rasgos suprasedgmentales.

En la actualidad, cuando la población carcelaria ha cambiado significativamente en relación a la de hace treinta años, producto del aumento y la movilidad de la población carcelaria, los traslados, el cambio en la composición social y étnica de los internos, etc.; incluso cuando ya resulta poco claro el reconocimiento de una “cultura

9. Otros términos que sólo circulan por el ámbito carcelario son: *tratacho* (droga legal que administran en la cárcel), *tapiñero* (interno que esconde los alfajores debajo de la cama para no convidar), *desayuno* o *despertador* (golpiza a primera hora de la mañana después de haber pasado la lista y haber estado dormido) (Bringas, 2015), y otros que refieren a la jerarquía de presos, por ejemplo.

En una investigación realizada por Correa et al. los docentes de contexto de encierro se refieren al “uso restringido del lenguaje” y al hecho de que “los más temerosos al uso de la palabra, por lo general son los jóvenes, ya sea por obediencia a códigos o por dificultad para generar un discurso coherente”. Estos mismos docentes ligan estas características al hecho de que “se observan algunas dificultades para el desarrollo del pensamiento reflexivo y el entendimiento de categorías abstractas” (Correa, Perano et al. 2012: 43).

Estas observaciones, que no son sino un ejemplar de un enunciado común, son de relevancia central en las preguntas que nos formulamos y exigen un análisis detenido, aunque ahora sólo podremos hacer algunas observaciones al respecto. Desglosemos un poco la cita.

a) uso restringido del lenguaje

Esta expresión nos obliga a ingresar, aunque sea de manera superficial, al problema del denominado “lenguaje carcelario”, dialecto social de poderosa complejidad que está interiorizado hasta tal punto en los internos que llevan muchos años de condena, que representa un verdadero obstáculo para la circulación de discursos en el aula del penal. Se trata de un “antilinguaje” (Halliday, 1986) con un fuerte carácter performativo, que construye una realidad paralela, la realidad de la prisión, orientando sus significados hacia ciertos segmentos de lo real y a la vez, obturando nombrar otras realidades. Se trata de un uso particular de la lengua española, una variedad de ésta, propia del espacio carcelario, que consiste básicamente en un vocabulario paralelo, que no sólo dobla el vocabulario del español estándar⁸ sino que también incluye un número representativo de términos que no encuentran traducción. Se trata de términos nuevos que dan cuenta de una nueva realidad,

8. Hay una porción de este vocabulario que consiste solamente en nuevos significantes para los mismos significados (Ej: *cachimba* por *balde* o *brillo* por *azúcar*). Los nuevos significantes pueden ser creados mediante diferentes procedimientos retóricos en los que no entraremos (metáfora, índice, metonimia, oxímoron, alegoría, mutación fonética, inversión semántica, etc.). Otra porción del vocabulario crea signos, con nuevos significantes y significados para nombrar nuevas realidades, como los que refieren a la jerarquía de presos.

inexistente en el afuera, una realidad que es sólo la carcelaria, como por ejemplo, la terminología para hacer referencia a las taxonomías de presos o de delitos. Este lenguaje carcelario ha sido denominado también “antilinguaje”, en tanto construye, da origen, cristaliza una antisociedad, del todo diferente a la sociedad del afuera carcelario. Esto es, la terminología a la que nos referimos está dando cuenta –y creando– un complejo ordenamiento social, con sus relaciones. Hay un núcleo duro de este léxico que ya está cristalizado y que resulta inamovible, que da cuerpo e identidad a esta variación⁹. Otro segmento, igualmente importante del léxico es productivo, flexible y móvil y circula por espacios extracarcelarios de manera siempre renovada, debido a que “se produce un continuo movimiento de resistencia y desactivación desde el momento en que los nuevos lenguajes conformados, tal como fueron en un principio la utilización de palabras específicas del mundo tumbero (*cobani*, *llantas*, *tintas*, *ranchada*, etc.) comienzan a ser reconocidas por los guardias” (Manchado 2009: 17).

Rara vez afecta este antilinguaje a la sintaxis o a la morfología, parece que sólo lo hace con el léxico, pero tiene sí un timbre, un tono y una melodía claramente diferenciadas. Incluso, hay internos que aseguran que pueden reconocer a quien estuvo en la cárcel a partir de estos rasgos suprasegmentales.

En la actualidad, cuando la población carcelaria ha cambiado significativamente en relación a la de hace treinta años, producto del aumento y la movilidad de la población carcelaria, los traslados, el cambio en la composición social y étnica de los internos, etc.; incluso cuando ya resulta poco claro el reconocimiento de una “cultura

9. Otros términos que sólo circulan por el ámbito carcelario son: *tratacho* (droga legal que administran en la cárcel), *tapiñero* (interno que esconde los alfajores debajo de la cama para no convidar), *desayuno* o *despertador* (golpiza a primera hora de la mañana después de haber pasado la lista y haber estado dormido) (Bringas, 2015), y otros que refieren a la jerarquía de presos, por ejemplo.

carcelaria”, el lenguaje que la nombra sigue intacto, presente entre los internos, y su aprendizaje es condición para llegar a ser un “preso” propiamente dicho. Parte de este vocabulario es compartido con el “lenguaje tumbero”, pero también parte de él sigue aún resguardado en las cárceles y no sale de allí. Y ello no necesariamente porque sea un lenguaje “secreto” sino, básicamente, porque se trata de un lenguaje que refleja un mundo, unos conflictos, un modo de habitar un espacio que son específicos a él, que permite nominar experiencias, intercambiar mensajes que sólo circulan por este entorno. Es un lenguaje de resistencia, sin duda, y así ha sido conceptualizado (Manchado 2009). Sin embargo, también es un lenguaje vivencial en tanto *“produce un sentido específico y necesario para su entorno y no otro; que es un lenguaje que denuncia la presencia de un sujeto y su modelo social”* (Arancibia, 1996). Se trata de un lenguaje que nombra y construye un mundo del todo diferente al del afuera, *“es una construcción simbólica que ciertos sujetos realizan de una estructura social distinta”* (Halliday 1986), con sus propios sistemas normativos, de organización, estratificación, etc. Algunos sectores de la realidad aparecen sobrecodificados, otros simplificados y otros silenciados.

Así como el niño en el proceso de socialización primaria aprende el mundo, y sus cualidades junto al lenguaje, a partir de los diálogos habituales y cotidianos en el entorno familiar; de la misma manera, en el proceso de resocialización carcelaria es el lenguaje el que permite aprender las nuevas significaciones de esta nueva realidad social. Con esto queremos decir que el lenguaje carcelario no es simplemente una jerga, un vocabulario o una estrategia de resistencia. Es todo ello pero, fundamentalmente, es codificación de una realidad distinta, una realidad paralela (Podgornik, en Halliday 1986). Junto con el lenguaje el sujeto aprehende el mundo y se reconoce como parte de él y, en consecuencia, el uso de este lenguaje lo constituye en su nueva identidad social.

Con una reflexión de esta naturaleza nos estamos aproximando a lo que fueron las ideas centrales en el trabajo de Basil Bernstein (1988, 1993, 1998) acerca de la relación entre lenguaje y estructura social. En Bernstein el código lingüístico es una función de las condiciones materiales de existencia, de la forma que adopta la relación social. Estos códigos, en cuanto potenciales de significado, transmiten en esencia la cultura, limitando la experiencia. Para Bernstein estas maneras diferentes de vincularse se producen mediante códigos lingüísticos, que son directa consecuencia de la estructura social y de los tipos de relación social derivados de ella. Bernstein destaca el carácter de los códigos como reguladores de los significados en contexto, esto es, son básicamente de naturaleza semántica y pueden predecirse a partir de los elementos de la estructura social dado que son éstos los que los producen. Se trata de patrones de significado que se asocian consistentemente a contextos particulares, son tipos de opciones de significado que serán destacadas y recibirán preponderancia en diferentes tipos de situaciones. Cuanto más posicional es la relación social (esto es, basada y definida en términos de las posiciones que ocupan los participantes en el contexto, como sucede en la cárcel), más restringido será el código, carácter que se refiere al uso (o performance) pero no al conocimiento del lenguaje (o competencia). En los códigos restringidos (como los que circulan en el contexto carcelario) los significados, la forma de los discursos, son previsibles en cuanto pertenecen a un puñado de funciones y sentidos posibles, en los códigos elaborados, por el contrario, como los que dan lugar a los discursos educativos, prima la imprevisibilidad. Lo de restringido se refiere, entonces, al contexto social que no exige decir todo porque las relaciones allí son tan estrechas, iterativas, “codificadas”, que una simple palabra (o un gesto, o una mirada) puede habilitar una profunda interpretación.

En síntesis, el lenguaje que circula en la cárcel no puede ser considerado un lenguaje restringido en el sentido de “menos desarrollado”, él cuenta con una gramática –sintaxis y morfología– perfectamente desarrollada e idéntica a la del español estándar, con sus mismas posibilidades de construcción de proposiciones que expresen un pensamiento complejo. De la misma manera, el vocabulario no es restringido, por el contrario, es amplísimo (solamente un primer intento de diccionario carcelario, el de Devoto, recoge más de 800 términos específicos a este espacio). El problema consiste en las orientaciones de los significados que habilita este código que no son los significados que el aula universitaria en el penal requiere.

Parafraseando a Bernstein nos animamos a aseverar que el código puede considerarse restringido en el marco de macrorrelaciones de poder, es restringido en ciertas interacciones que exigen ciertas orientaciones semánticas, pero en sí, no tiene nada de restringido, es amplísimo, aunque no sirve para los fines de la universidad.

90

b) los más temerosos al uso de la palabra, por lo general son los jóvenes, ya sea por obediencia a códigos o por dificultad para generar un discurso coherente

Esta segunda expresión de los docentes, recogida por Correa et al., expresa también un enunciado común en docentes y da cuenta de una cierta incomodidad de los sujetos con su propia habla. Sin duda, las razones que alegan los docentes para explicar la renuencia al uso de la palabra de los internos en el aula universitaria en el penal pueden ser ciertas. Sin embargo, también hay que incorporar otra explicación, que ya no deposita sólo en los estudiantes la causa de este obstáculo, sino que permite entender el silencio en el conjunto de las estrategias del actor para un mejor posicionamiento en el campo educativo. Creemos, siguiendo a Bourdieu (1985), que nuestros estudiantes son absolutamente

conscientes de las reglas que rigen el mercado lingüístico –y el peso que éste tiene en el mercado educativo–, saben qué formas y sentidos de los discursos son evaluados positivamente, y con ello su autor obtiene algún beneficio y qué formas son devaluadas y devalúan a su actor. En otras palabras, los estudiantes, que conocen la lengua y los discursos legítimos, no arriesgan el poco o mucho capital que hayan podido acumular. El discurso errado, el sentido ilegítimo, puede hacerlo devenir a él mismo ilegítimo. El estudiante conoce las consecuencias en términos de pérdida de legitimidad de una palabra “tumbera”, un significado errado o fuera del marco previsto. La palabra verdadera se dice en la lengua legítima, esto es, la lengua estándar, la lengua de los grupos medios.

Los presos reconocen el lenguaje de los grupos medios, el lenguaje autorizado y autorizante, legítimo y legitimante de los universitarios y muchas veces, el silencio de los estudiantes no es sino una estrategia de evitación de poner productos devaluados (discursos) en un mercado cuyas reglas de formación de precios conocen (Bourdieu 1985).

c) se observan algunas dificultades para el desarrollo del pensamiento reflexivo y el entendimiento de categorías abstractas

El lenguaje restringido y el “temor a la palabra” se asocian, en boca de los docentes, a la dificultad para el pensamiento reflexivo y el entendimiento de categorías abstractas. Esta afirmación requeriría de un análisis complejo que involucre a diferentes campos de conocimiento. Desde una perspectiva social del lenguaje sólo puede reconocerse, con Bernstein, Luria y Halliday que hay, sin duda, una relación estrecha entre lenguaje y pensamiento, pero no directa. Los tres autores citados reconocen la necesidad de incorporar la mediación de la estructura social para comprenderla, con lo cual volvemos al punto que desarrollábamos anteriormente. Esto es, se trata de diferentes formas de internalización del lenguaje, relacionadas con la forma que adquieren las relaciones sociales

de base –familiares– y que producen diferentes discursos asociados a lo que el sujeto ha internalizado mediante los diálogos cotidianos. Estos aparentemente intrascendentes diálogos establecen las relaciones más elementales entre el lenguaje y el mundo, por un lado, y entre el lenguaje y la explicación, la descripción, la narración, la argumentación, etc., y ello se realiza, siempre, mediante géneros discursivos apropiados, derivados del género primario, el diálogo (Bajtín 1992).

La noción de género discursivo, como construcción discursiva que se asocia, constituyéndolas, a las diferentes esferas de actividad (pedagógica, imaginativa, comercial, religiosa, política, etc.) da cuenta de que quienes no tienen acceso a determinadas esferas de la praxis, tendrán más dificultades en la construcción e interpretación de los géneros adecuados a esa esfera. No obstante, esto no es un obstáculo insalvable pues los géneros se adquieren. También es válida esta observación, en relación a los tipos de secuencias discursivas propiamente académicos, como la *explicación* y la *argumentación*. Estos tipos son comunes y compartidos con la conversación cotidiana, género discursivo primario y al que todos tienen acceso y se supone que, si bien el conocimiento universitario exige modos de explicar y argumentar más complejos, se trata de conocimientos que pueden ser completados mediante estrategias pedagógicas adecuadas.

Lo mismo vale para las categorías abstractas. Es el lenguaje en uso el que va proporcionando las categorías para la comprensión y para la manipulación de la realidad social. Cada palabra es una clase, un conjunto que incluye existentes de diferente grado de diferenciación, que relacionamos a partir de algún principio. Hablar una lengua es manejar una categorización del mundo, una abstracción (la propia palabra *árbol* no es sino una categoría conformada por una abstracción de los rasgos comunes a los infinitos árboles). Ahora bien, la capacidad de construir y entender nuevas categorías, que no doblan las del lenguaje cotidiano

(como la de *sistema*, por ejemplo), se va desarrollando, conjuntamente se desarrolla el proceso de aprendizaje. En síntesis, creo que éste no es un obstáculo insalvable para el desarrollo del conocimiento académico, es una característica que encontramos con frecuencia en los estudiantes de los primeros años de universidad. Es la vida social, son las condiciones de existencia histórico-social del hombre, las que obturan o desarrollan la actividad categorial. Hay que generar, en todo caso, estas condiciones.

Finalmente, los discursos. En cuanto al *modo* de organización simbólica de los mensajes que circulan, el contexto carcelario construye textos (verbales y no verbales) que en muchos casos son atípicos, que pueden adoptar diferentes formas pero que tienen formatos establecidos, que son específicos de las categorías de los participantes. Cada una de estas categorías tiene acceso a determinados géneros discursivos, diferentes usos del lenguaje, del cuerpo y de los instrumentos con los que construye su mensaje, los que también son específicos. El modo del discurso, el tono, la altura, la clave del uso de la voz distingue también a unos y otros tipos de agentes. Los actos de habla posibles también establecen la diferencia entre ellos, pues si bien hay un conjunto compartido (pedir, hacer una broma, contar, narrar, etc.), otros son específicos a sólo un tipo de agente. Así, el personal del Servicio Penitenciario puede emitir actos de habla judicativos como ordenar, por ejemplo y los presos no; los presos pueden emitir actos de habla rogativos, y el personal penitenciario no, siempre considerando las interacciones presos/personal penitenciario. De la misma manera, la distribución de los turnos de habla está más o menos establecida o, en todo caso, depende de uno de los tipos de agentes, que es el que habilita al otro la palabra: se habla como, cuanto y cuando el personal del Servicio Penitenciario lo disponga. En algunas circunstancias, incluso, el preso tiene la obligación de hablar, de emitir ciertos actos de habla que vienen impuestos, como la declaración, testificación, etc.

En segundo término, han cambiado las pretensiones de validez (Habermas, 1987) de los enunciados que circulan en el aula, en relación a los que circulan en el espacio carcelario. La pretensión de validez basada en la autoridad es propia de los enunciados de uno y otro espacio pero la diferencia, de nuevo sutil pero relevante por sus efectos, radica en que la autoridad de los discursos carcelarios es una autoridad basada en la ley, el reglamento, la palabra del que detenta el poder (del delegado del poder de castigar) y por ello, considerada ilegítima por los intervinientes en el diálogo; mientras que la autoridad que valida los enunciados del aula es aceptada en cuanto pertenece a una autoridad legítima, la de la historia cultural (desde Paulo Freire hasta Saussure, desde Pitágoras a Kant). En otras palabras, tiene la legitimidad que tienen los discursos de la cultura académica, de elite, libresca. Lo mismo sucede en las pretensiones basadas en la historia y en la tradición. Pero lo más importante es que los enunciados que circulan en las aulas tienen pretensión de validez racional, intentan convencer mediante razones, argumentaciones, mientras que las de la cárcel están, indefectiblemente, basadas en la autoridad (la ley) o en razones jurídicas, que vuelven a ser ajenas a la posibilidad de contraargumentar y devienen así autoridad, lo que no genera sino discursos que se inscriben en lo que Bernstein llamó código restringido. En síntesis, en el aula universitaria, como sucede con los significados, las pretensiones de validez de los enunciados se extienden, se diversifican, se expanden, con sus efectos en la construcción de sujetos que deben reconstruir su propio recorrido interpretativo y argumentativo.

Hay un rasgo que caracteriza a los discursos que intercambian presos y miembros de SP: la simulación. En efecto, ya nos hemos referido a la permanente observación y evaluación que se realiza de cada interno como un medio para verificar el grado de cumplimiento de su objetivo resocializador (evaluación por parte del personal de guardia, de psicólogos, asistentes sociales, médicos, directivos, etc.).

Los resultados de estas observaciones-evaluaciones se incluyen en el informe criminológico, del cual depende la progresión en las fases de la pena del interno. La consecuencia de ello es que los discursos entre los internos y el personal del SP están siempre teñidos con el viso de la *simulación*, simulación real o imaginada, simulación real o posible, que matiza los sentidos de las expresiones de cualquier materialidad (actancial, gestual, lingüística, etc.) Como advirtiera Iñiqui Rivera Beiras (1997), el sistema premio/castigo produce procesos de simulación.

El aula universitaria en la cárcel, ¿heterotopía o utopía?

Un aula universitaria en una prisión, un contexto dentro de otro contexto, un pretendido imperio dentro del imperio (al estilo de las misiones jesuíticas), una heterotopía (Foucault, 1967) dentro de una heterotopía, un lugar irreductible en relación al lugar que lo alberga. Si la prisión es un exponente paradigmático de la heterotopía –en el sentido de espacio que invierte las normas y las relaciones de la vida común–, el aula en esta espacialidad constituye, a su vez, una heterotopía en relación a la prisión. Incluso, en su sentido lato, el aula universitaria de las prisiones puede entenderse en los términos de la definición exacta de heterotopía de las ciencias médicas: *localización de un órgano o un tejido en un lugar que no le es propio*.

La caracterización de la heterotopía tiene su primera formulación en Foucault en 1966, en el prefacio de *Las palabras y las cosas* y se retoma ese mismo año en una conferencia radial que escribe en 1967 y publica en 1984 en francés. La versión española lleva el título, *Espacios otros* (1999). Este autor no retomó el concepto, pero consideramos que se trata de una noción que permite reconocer la inversión de las relaciones que la cárcel impone en todos los niveles de

análisis: el espacio, el tiempo, las relaciones del sujeto consigo mismo y con los otros, con sus afectos, sus sentimientos, con los objetos, los instrumentos, los sentidos, el lenguaje, identidades, etc. Esto es, se trata de un concepto único que da cuenta de una totalidad compleja. Despleguemos un poco estos conceptos.

Por un lado, ya lo advirtió Foucault, la prisión es el ejemplo mismo de la heterotopía, es un espacio cuyas relaciones, normas, percepciones, se desvían de los lugares comunes en los que se desarrolla la vida humana, ubicación en la que se invierten, se suspenden o se neutralizan todas las relaciones, y que, por ello mismo, señalan o manifiestan las relaciones que se establecen en otras ubicaciones, diferentes a las heterotópicas¹⁰. Se invierten todas las relaciones, las de los sujetos con los sujetos, las del sujeto con su cuerpo (Mendoza Rojas, 2013), la de los cuerpos con los objetos, las de los objetos de la vida cotidiana, y, fundamentalmente, la de los sujetos con el tiempo, el espacio y los discursos. La heterotopía es un espacio que invierte todos los otros espacios. Un otro espacio que podría ser estudiado por la heterotopología. Se trata de espacios de ordenamiento social alternativo que permiten organizar un fragmento del mundo social de manera diferente a lo que le rodea y por ello, *muchas utopías se han concretado bajo la forma de heterotopías* (Rodríguez Lestegás, 2006: 174). Como toda heterotopía, la cárcel impone una distribución temporal que rompe absolutamente con el tiempo tradicional (heterocronía), es en esta ruptura que la heterotopía despliega todo su efecto. La cárcel impone una distribución temporal al espacio, que pone en crisis las relaciones tiempo/espacio del afuera carcelario.

10. Nada pone más en evidencia a la naturaleza de la vida cotidiana, con sus relaciones y sus sentidos, que la privación de ésta.

Así como la relación de los sujetos con los objetos se invierten (cambian su sentido, su importancia, su función, su valor, etc), los espacios en la cárcel también se ordenan y clasifican según criterios que le son propios. En efecto, la arquitectura carcelaria consiste en un reticulado de espacios diferenciados, perfectamente clasificados, que delimita clases de relaciones, interacciones, prácticas y funciones asociadas: módulos, pabellones, espacios de recreación donde las relaciones son más o menos espontáneas, espacios para comer, espacios para circular, espacios para aprender. Lo interesante en este caso no son las clases que delimitan la operación clasificatoria sino el silencio que hay entre ellas, el blanco que las separa, pues estos blancos son manifestación de un poder para mantener las divisiones (Bernstein 1993: 28, 35 y ss., 1998: 36 y ss.) y dan cuenta del grado de separación de las categorías.

El sistema relacional propio de la heterotopía se extiende a las relaciones espacio/tiempo y los espacios son pasibles de ser habitados en ciertos tiempos. En un plano superior, incluso, la heterocronía de la cárcel redefine el tiempo: es el tiempo de la prisión, el tiempo computado en años, el tiempo del encierro, el tiempo que se “descuenta” (Daroqui 2000). Se asiste a otra relación de los sujetos con el tiempo, pasado, presente y futuro que tienen diferentes sentidos, orientaciones y relaciones entre sí y con los sujetos, lo que ha sido digno de indagación (Sanchez Sicilia 2015).

En cuanto a los discursos, como hemos indicado, por un lado, el lenguaje carcelario, orientado a ciertos significados, nuevos, propios de la realidad carcelaria; por otro lado, los discursos, orientados a la simulación y atados a las condiciones sociales en las que se usan. Como expresa Foucault:

“Las heterotopías inquietan, sin duda porque minan secretamente el lenguaje, porque impiden nombrar esto y aquello,

porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la 'sintaxis' y no sólo la que construye las frases -aquella menos evidente que hace mantenerlas juntas (una al otro lado o frente de otras) a las palabras y las cosas. Por ello, las utopías permiten las fábulas y los discursos...; las heterotopías... secan el propósito, detienen las palabras en sí mismas, desafían, desde su raíz, toda posibilidad de gramática; desatan los mitos y envuelven en esterilidad el lirismo de las frases" (1985: 3).

De allí que en la heterotopía se desvían las funciones del discurso y las percepciones con respecto a los lugares en los que transcurre la vida cotidiana. De allí la simulación y la percepción de pérdida del poder de la palabra. En síntesis, discursos de la ficción y del lirismo, del mito y la cotidianeidad, por un lado, por el otro, discursos de la simulación, en los que las cosas no se nombran directamente, se requiere una jerga para nombrarlos, dar un rodeo, o el silencio.

98

La cárcel es una *heterotopía de desviación* en el sentido de que allí residen individuos cuyo comportamiento es considerado desviado en relación con el medio o con la norma social. Como toda heterotopía, la cárcel ha tenido diferentes funciones a lo largo de la historia pero en una determinada sincronía cumple con una función concreta y determinada y hoy ella es la readaptación o resocialización en términos del Servicio Penitenciario y de la ley penal¹¹.

11. No interesa en esta argumentación si efectivamente estas funciones y objetivos se cumplen o no. De hecho, es abundante la bibliografía que insiste en que los objetivos de la institución carcelaria resultan contradictorios con sus propias normas (por dar sólo un ejemplo, no se puede desarrollar la autonomía de un sujeto en un espacio heterónomo o la resocialización no puede promoverse en el aislamiento). Además, la sobrepoblación, la violencia, la denigración de los internos, el maltrato, las condiciones indignas de detención, etc. están en las antípodas de cualquier "tratamiento" socializante. En este contexto quedan suspendidos todos los derechos, y entre ellos, el derecho al trabajo y la educación. Para el caso de Córdoba, el 75% de la población alojada en distintas cárceles provinciales no tiene acceso al trabajo y para quienes cuentan con este "beneficio", la remuneración es mínima y por lo general se desempeñan en actividades no calificadas, que difícilmente promuevan una resocialización (Luque Lillian y Jorge Perano 2014).

La educación en la cárcel, como el trabajo o la religión, tradicionalmente era coherente con esta función y en este sentido el aula en la prisión estaba en relación de continuidad con la cárcel, sin tensionar sus propios principios. Es más, en sus orígenes, tanto la cárcel como la escuela -y los discursos sobre la cárcel y sobre la escuela- han nacido dentro de una compleja y difusa red de dispositivos orientados al disciplinamiento, red productora de hábitos, prácticas productivas, etc., que asegura la obediencia a sus reglas y a sus mecanismos de inclusión/exclusión; que define los límites del pensamiento y de la práctica, que dispone comportamientos normales y desviados. La escuela no era sino un eslabón más del dispositivo carcelario.

La idea misma de heterotopía habilita la comprensión del aula de la prisión, en sus orígenes, como un componente más de la heterotopía carcelaria ya que ésta implica la idea de espacios contradictorios: "*La heterotopía tiene el poder de yuxtaponer en un sólo lugar real varios espacios, varios emplazamientos incompatibles entre sí*" (Foucault 1999:22). Sin embargo, estos espacios que se excluían -el aula en la prisión, el taller, la iglesia- eran todos necesarios para el cumplimiento de las relaciones propias de la heterotopía. En síntesis, si el aula no era

Las funciones no explícitas han sido destacadas por numerosos pensadores. Daroqui (2003) entiende que ella es la de garantizar la gobernabilidad de la *nueva cuestión social*. Otros autores han destacado la función simbólica del castigo canalizado en la cárcel, que es la que explica su permanencia, más allá de las críticas que a lo largo de su historia ha recibido. Según Gutiérrez todo el sistema penal se funda en la degradación, o sea, la reafirmación simbólica de la posición de cada uno en una interacción esencialmente asimétrica. Se trata de algo así como la restitución de un equilibrio perdido por efecto del conflicto: el agredido resulta degradado y necesita degradar al agresor para recuperar su posición inicial. A nivel macro actúa la misma lógica simbólica en cuanto víctimas y victimarios simbolizan grupos en conflicto con sus propias estrategias de degradación y de reivindicación. La constitución de estos grupos y sus identificaciones con víctimas y victimarios es histórica y por ello variable, pero la lógica siempre es la misma: el castigo viene a funcionar como una reivindicación colectiva de quien se sintió degradado -y por ello, vulnerable- por el grupo antagonista. (Gutiérrez 2006, 2014). Este mismo autor expresa que la cárcel también tiene otras funciones. Una de ellas se relaciona con una modalidad de afrontamiento del conflicto mediante la separación del victimario del espacio social, con lo que se neutraliza su potencial peligrosidad, segregación que garantiza que lo que allí ocurre no salga a la luz.

heterotópica en relación a la cárcel es porque se yuxtaponía al sistema relacional construido por la cárcel. Por ello la iglesia y el taller son aún espacios que son coherentes, aunque contradictorios, con la prisión.

Sin embargo, cuando la educación carcelaria se aparta de la función resocializadora¹², entra en tensión con este espacio institucional y el aula en la cárcel pretende producir una lógica relacional diferente, orientada por otra concepción de la educación, de los intervinientes, de los derechos, etc., al margen de la conversión de los sujetos a los que se enseña, que ya no son presos sino estudiantes. En este marco, la construcción imaginaria del aula en la prisión puede considerarse una utopía, un lugar imaginado, inexistente, deseado, que invierte las relaciones que se establecen en la heterotopía de la cárcel, un lugar perfecto que niega la sociedad del afuera del aula (o sea, del adentro carcelario), un lugar de horizontalidad, de democracia, de libertad, de reconocimiento y por ello, de sutura de la subjetividad diezmada por la heterotopía heteronómica. Nos preguntamos hasta qué punto, esta construcción del aula en la cárcel no es sino un espacio perfecto pero irreal, como la República de Platón o La Ciudad del Sol de Campanella, un espacio inexistente, que puede entenderse como otra manifestación de la visión romántica que envuelve las valoraciones sobre las experiencias universitarias en la cárcel (Daroqui 2000).

El aula y la prisión que la alberga no son espacios aislados. Entre ellos se establecen relaciones de contigüidad y de yuxtaposición que filtran las representaciones mentales del contexto de un espacio al otro,

12. Esto es, asume que su función es el desarrollo individual y colectivo. *Como derecho fundamental de todos los miembros de una sociedad, la educación tiende a posibilitar la calidad de la vida humana en términos de salud, seguridad, creación cultural y proyectos de futuro; la educación abre al conocimiento y al pensamiento y es una meta política tendiente a subsanar las desigualdades de acceso a la posición social, así como a promover una mayor equidad de oportunidades para el desarrollo humano y social* (Correa, Perano, León Barreto 2012: 36). Sobre las redefiniciones de la educación como derecho social y sus efectos véase Gutiérrez 2012).

y no reconocerlo es incurrir en una actitud romántica que obtura la comprensión de una realidad compleja que, en tanto no cuenta con un diagnóstico apropiado, puede llevar a estrategias erradas. Hay que develar las reglas del juego.

Como ha sido advertido, *“si el objetivo es ‘fundar un espacio de libertad al interior de la cárcel’, es de suponer que ello será fuertemente resistido por una institución y una política penal que a través de dos siglos ha fundado su existencia en la ‘privación de la libertad’, en la producción sistemática de sufrimiento en la que pendular y simultáneamente, el preso y la presa transitan el castigo y la recompensa humillante que lejos de ‘resocializarlos o reformarlos’, los arrojan hacia la degradación y la impotencia”* (Daroqui 2000: 24). La institución, por lo tanto, resistirá la construcción de este espacio y ello es algo ampliamente conocido por parte de aquellos que trabajamos en educación carcelaria¹³. Daroqui, en el artículo citado plantea con detalle algunas estrategias del proceso de cooptación de la universidad en la cárcel por parte de la política penitenciaria para hacer de la universidad en la cárcel un espacio conherente con sus principios, por lo que no volveremos a ellos.

¿Cómo se relaciona esta aula con el espacio que la acoge? El aula en la prisión, ¿una heterotopía en una heterotopía, o una utopía en una heterotopía? Sin duda, es una utopía, pero como todas ellas, sirve para seguir imaginando, para seguir construyendo. Esta idealidad del aula en la cárcel requiere aún de un esfuerzo, un trabajo, que supone evaluar, corregir, profundizar, desarrollar, revisar, desandar y continuar.

El contexto carcelario, por su naturalización (algunos estudiantes llevan años en él), por su fuerte carácter performativo (agentes, acciones, discursos, instrumentos le dan la legitimidad para

13. Otras resistencias, quizá más sutiles, se relacionan con los mismos docentes y estudiantes, pero ello no es un problema en el que entraremos en esta exposición.

“hacer cosas” e investir las con carácter de “realidad legítima”, del todo diferente a la realidad del afuera) no puede ser neutralizado por sí mismo ni por voluntad, ni mediante actitudes de otros individuales (docentes, por ejemplo). Desarrollar carreras universitarias en la cárcel no es impartir materias y tomar exámenes, es una práctica política en la que deben estar todos involucrados, docentes, estudiantes e institución universitaria en su conjunto.

Hemos intentado mostrar que, hasta cierto punto, el aula en la prisión invierte las relaciones, las funciones, los imaginarios, los símbolos, las construcciones de los agentes, las interacciones, las acciones significativas, los lenguajes y los discursos. Ello da cuenta de la existencia de un contexto del todo diferente al carcelario, que podríamos mencionar como una heterotopía en una heterotopía. Sin embargo, en otros aspectos, más allá de los mencionados, el aula universitaria en el penal es todavía un espacio más de la heterotopía carcelaria en un punto digno de tener en cuenta por su relevancia.

Hay, en la caracterización foucaultiana de los espacios heterotópicos un rasgo que resulta crucial y que, creemos, comparte la cárcel con el aula universitaria, lo que nos advierte sobre la continuidad entre ambas: su acceso parece libre pero, “*esconden curiosas exclusiones, todo el mundo puede entrar a estos emplazamientos heterotópicos pero, a decir verdad, no es más que una ilusión: uno cree penetrar y queda, por el mismo hecho de entrar, excluido*” (Foucault 1999:24). ¿Cuántos estudiantes que entran al aula nos advierten que ello no es más que una quimera? ¿Cuántos quedan *excluidos por el mismo hecho de entrar*? ¿Cuántos entran, permanecen durante años, pero no entran nunca? Es un dato comprobado en todos los espacios universitarios carcelarios. Para el caso de Córdoba, el porcentaje de deserción es alto (alrededor de un 39%) debido al fracaso en exámenes, condiciones de traslados y preparación del acceso a la libertad (incorporarse a la vida laboral, vivienda y familia). A esto se suma el hecho de que un porcentaje alto de ellos ha completado sus estudios secundarios en el penal tras un

largo período después de haberlos dejado y retomado ya en condición de adultos (Mercado y Juri 2012), entre otros factores no estudiados. El aula, entonces, como un espacio de libertad, pero también de exclusión. Para superarlo, a lo mejor, debemos doblar nuestras estrategias pedagógicas, pero también institucionales y políticas.

Hay un aspecto a considerar que argumenta en contra de la consumación de la utopía y que afecta a los discursos que circulan en el aula y las relaciones en los que éstos entran a nivel de contenido y de forma: los discursos que circulan en los contextos de las aulas no son, no pueden serlo, “descontextualizados”. Esto es, si es posible construir un aula como heterotopía de la heterotopía del espacio carcelario (aunque ello aún sea una utopía), no es posible construir un aula que esté al margen de las relaciones de poder y de control que circulan fuera del aula, en el nivel macro de la estructura social. Para desplegar esta idea nos valemos de las categorías de *clasificación* y *enmarcamiento* de Bernstein (1993, 1998), quien advierte que por ellas podemos entender en qué sentido y cómo las relaciones de poder y control generadas fuera del espacio escolar –en la estructura social– se reproducen en el espacio áulico. El aula de la cárcel es también, como lo es la cárcel, un dispositivo de poder y de control, pero no físico sino simbólico.

La *clasificación* se relaciona con el poder, en tanto establecer una clasificación, imponerla, es un acto de poder, sea para mantener los espacios clasificados (esta es un aula y se entra en determinado momento y en ella se hacen ciertas cosas y no otras, este es un patio...), para tener a los sujetos clasificados (este es un preso, este es un estudiante, este es un revoltoso, un violento, etc.), las disciplinas (esto es historia, esto es literatura), el sentido o la legitimidad de los conocimientos (esto es ciencia, esto es religión, esto es magia; este es un conocimiento legítimo –el saber sobre el arte renacentista– este es un conocimiento ilegítimo –el saber sobre los lazos para la cincha de los

caballos), etc. La academia universitaria, mediante sus clasificaciones ejerce el poder de definir qué se enseña y con ello impone, no un curriculum, una ideología de lo digno de constituir un conocimiento legítimo y de lo indigno; de lo notable y lo que no merece “ser anotado”.

El enmarcamiento, por su parte, se relaciona con el control, el control que tiene el docente sobre los discursos, sobre la forma de los discursos legítimos. Y con ello, controla la conducta, el hacer. Si la clasificación crea estructuras de percepción, el enmarcamiento define conductas, conductas legítimas, formas legítimas que adoptarán los discursos cuyos contenidos han sido clasificados. La imposición no es sólo, entonces, de una cultura de élite, académica, es también de una forma de organización simbólica de esa cultura por medio de la cual se ha dado forma a un discurso para decirla. De este modo, y sin quererlo, reproducimos el rasero que la cárcel realiza sobre las primeras socializaciones. Esta es otra de las contradicciones con las que nos encontramos quienes participamos de las aulas en los penales, pero es la lógica de toda educación.

Sin embargo, y más allá del reconocimiento de estas dificultades de neutralizar los contextos, las universidades en los últimos años han avanzado mucho en este sentido para que el aula de la prisión dé vuelta la trama de la heterotopía carcelaria y, así, vuelva los contextos (con sus agentes, sus objetivos, sus interacciones y discursos) a la vida universitaria tal como se desarrolla en el afuera. En general, las universidades que trabajan en cárceles han logrado autonomizar – siempre de manera precaria y nunca de manera completa- su labor del Servicio Penitenciario y los criterios que rigen las relaciones están al margen de la ideología penitenciaria de la lógica del castigo y la producción de sufrimiento. (Daroqui 2000).

Sin embargo, algo pasa en las aulas universitarias de la prisión y no es poco lo que sucede. Escuchar la voz de quienes las visitan da cuenta de que la utopía es posible. Así, al menos para el caso de los estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, un artículo realizado en 2006 (Acin y Mercado: “La educación en el contexto carcelario: una respuesta a las múltiples pobreza, violencias y procesos de deshumanización”) ha permitido desplegar los sentidos que tiene para los sujetos el estudio, la educación, la presencia de un aula universitaria en la cárcel. Se reconoce su aporte al desarrollo personal, se ha destacado incluso el aporte a la construcción de sujetos críticos que pueden develar, desocultar aquello que está más allá de las apariencias. Aparece también la función de la educación como un medio para hacer frente a la alienación que produce la situación de encierro, e incluso, se usa el término “salvación”. También los estudiantes conceptualizaron los cambios en las relaciones interpersonales efecto de la educación y de su espacio, el aula: en las relaciones con los otros, en la posibilidad de prever las consecuencias de las propias acciones, en el control personal. También se han destacado cambios en los esquemas de pensamiento y de acción, en alusión a nuevas formas de analizar a los otros y a las relaciones en las que se involucran. El lenguaje también se ha visto modificado en la incorporación de nuevas formas de expresión. Dos expresiones lingüísticas relevadas en esta investigación son de fundamental importancia para entender lo que estamos diciendo: esto es, que la utopía tiene su soporte en nuestras aulas. Por un lado, los estudiantes dicen “salir a estudiar”, expresión que da cuenta de que el hecho de ir a estudiar es una alternativa al encierro. En segundo término, han destacado el trato que reciben por parte de los docentes (Acin y Mercado, 2006). Esto es, la libertad como horizonte y la suturación de las subjetividades, dos aspectos a los que nos referíamos.

Una investigación de Correa (2012) recoge las palabras de los propios estudiantes que van en el mismo sentido:

“El estudio es mi acto privado de libertad, gracias a lo cual no estoy preso”

“Alimenté mi resistencia, siento que en cada taller y tutoría me estoy edificando”

“Recuperé mi identidad, he vuelto a sentirme útil “

“El ingreso a la universidad no es que te dignifica, sino que te hace vivir la dignidad de una manera diferente,... es como que te hace recordar que vos no dejaste de ser persona, que sólo te equivocaste...y que te vuelve a retribuir esos derechos sociales que el sistema no te los permite... ejercer”.

económicos y sociales que deben estar previamente cubiertos para su consecución. No hay proyecto vital personal que pueda imaginarse al margen del trabajo y la salud. La educación es sólo una de las vías por las que se canaliza esta construcción subjetiva” (Gutiérrez 2012b).

Por ello, creemos que el aula universitaria de la prisión no puede escamotear la reflexión sobre sus propias condiciones de existencia y de posibilidad.

Si bien no está consumada, esta utopía tiene visos de concreción. Pero aún falta mucho, lo han destacado varios tratadistas, la universidad en la cárcel debería ser un espacio que duplique el aula universitaria del afuera: sin guardias, con docentes formados, con los mismos tipos de enseñanza, con internet, bibliografía, archivos, biblioteca, espacios para el encuentro de los estudiantes, para la discusión y estudio (Rivera Belras 2011). Este contexto requiere, para su construcción, la reflexión suireflexiva de la propia tarea que se asocia a aquella que toma como objeto la cárcel y sus condiciones, a fin de mostrar, develar, visibilizar la magnitud de las prácticas de violencia degradante. La sociedad no puede desconocer ni admitir la producción de violencia, dolor y degradación que representa la maquinaria carcelaria y la universidad tiene que mostrarla porque es una institución del Estado comprometida con sus fines de respeto a los derechos fundamentales pero también porque, de lo contrario, no puede completar su tarea:

“La educación tiene una importante función en el adentro y en el afuera carcelario: la producción de sujetos libres, autónomos, racionales. Ello, sin embargo, es difícil de lograr sólo con la educación, hay derechos