

Alicia Acín
Mariel Carolina Castagno
(Coords.)

**Programa Universitario
en la Cárcel: agente político,
social y académico.**
Una indagación sobre sus
primeros 20 años



**Programa Universitario
en la Cárcel: agente político,
social y académico.**
Una indagación sobre sus
primeros 20 años



Alicia Acín
Mariel Carolina Castagno
(Coords.)

ciffyh Área de
Centro de Investigaciones
María Salermo de Eumichon
Asociación de Investigadoras y Académicas

Publicaciones

8offyh
ANOS
Facultad de Filosofía y Humanidades



Programa Universitario en la Cárcel: agente político, social y académico. Una indagación de sus primeros 20 años / Alicia Acín...[et al.]; Coordinación general de Alicia Acín, Mariel Carolina Castagno. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2026.

Libro digital, PDF - (Colecciones del CIFFyH)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1933-8

1. Universidades Públicas. 2. Encarcelamiento. 3. Derechos de las Personas Privadas de Libertad. I.

Acín, Alicia II. Acín, Alicia, coord. III. Castagno, Mariel Carolina, coord.

CDD 378

Las obras de esta colección se someten a un proceso de evaluación mediante doble referato externo anónimo.



Fotografías de arte de tapa e interiores:

Yuliana Riba

Diseño gráfico y diagramación:

María Bella (Área de Publicaciones, FFyH, UNC)

Gestión del proceso de evaluación:

Georgina Ricardi y Guadalupe Fernández (Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFyH, UNC) - María Bella (Área de Publicaciones, FFyH, UNC)

Comunicación:

Paloma Braverman (Área de Publicaciones, FFyH, UNC)

2026



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento – Compartir Igual (by-sa)

**Programa Universitario
en la Cárcel: agente político,
social y académico.**

**Una indagación sobre sus
primeros 20 años**

Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Dra. Alejandra Castro

Vicedecana

Dra. Andrea Bocco

Área de Publicaciones

Coordinador: Bibl. Juan Pablo Gorostiaga

Centro de Investigaciones de la FFyH María Saleme de Burnichon

Dirección: Lic. Isabel Castro Olañeta

Secretaría Académica: Lic. Guadalupe Fernández

Área Educación: Dra. Gabriela Lamelas

Área Feminismos, Género y Sexualidades: Lic. Ivana Soledad Puche

Área Historia: Dr. Pablo Requena

Área Letras: Dra. María Angélica Vega

Área Filosofía: Dra. Natalia Lorio

Área Ciencias Sociales: Dra. Cecilia Inés Jiménez

Índice

15| Prólogo

por Luisa Dominguez

19| Introducción

por Alicia Acín

25| Posicionamiento teórico y avatares metodológicos

por Alicia Acín, Mariel Carolina Castagno y Silvana Melisa Herranz

47| Contexto político, socioeconómico y cultural de surgimiento y desarrollo del PUC

por Ana Correa, Jorge Perano e Inés León Barreto

81| Articulaciones y relaciones institucionales que el PUC estableció con miras a cumplir sus objetivos

por Teresita del Valle Pereyra y Silvana Melisa Herranz

109| El PUC: caracterización, condiciones en las que despliega su labor y alcance

por Alicia Acín

137| Singularidades de la enseñanza y la extensión en el PUC, dos pilares en su relevancia académica

por Alicia Acín y Marcela Morcillo



169| Sentidos atribuidos al PUC por las autoridades institucionales

por Alicia Acín y Ana Correa

191| Procesos de subjetivación en estudiantes que han transitado por el PUC

por Ana Correa, Alicia Acín y Mariel Carolina Castagno

223| Entre el adentro y el afuera: reflexiones antropológicas sobre una experiencia cooperativa conformada por personas privadas de libertad

por Flavia Romero

255| Epílogo

por Luisa Dominguez



estoy chocho

la universidad

ES

un lugar para mí.

educación pública

ES

el

MDA

DIANTES

6

Una escuela como ninguna otra escuela

Estudiar en la cárcel "Esto no es caridad"

"Me

cambio la vida"

Agradecimientos

Agradecemos muy especialmente a los liberados que generosamente aceptaron ser entrevistados, en algunos casos en forma virtual, y, en otros, en lugares que no eran los más apropiados para dicha tarea y se esforzaron para combinar los horarios de entrevistas con la realización de sus labores o de la búsqueda incesante de trabajo. Todos ellos cedieron parte de su tiempo y se dispusieron a hablar de la experiencia transitada en el PUC, que incluye necesariamente la vida en el encierro, etapa que a veces se prefiere olvidar. Asimismo a quienes nos proporcionaron sus testimonios por otros medios.

También agradecemos a lxs docentes de distintas escuelas de la Facultad de Filosofía y Humanidades, quienes aceptaron contestar las encuestas en medio de un recrudescimiento de exigencias laborales, ensayando, en muchos casos, una virtualización de los espacios curriculares a su cargo sin la preparación necesaria para ello.

Asimismo, cabe el agradecimiento a las autoridades institucionales correspondientes tanto de la FFyH, como del Programa Universidad, Sociedad y Cárcel de la Universidad Nacional de Córdoba y del Servicio Penitenciario Córdoba por su tiempo y su disposición a ser entrevistadxs. De igual modo, al equipo del PUC en ese momento, a quienes acudimos para revisar los archivos, consultarles sobre dudas que fueron surgiendo, solicitarles información que nos faltaba, así como mantener conversaciones valiosas para nuestra investigación.

Finalmente, nuestro agradecimiento al Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades por la convocatoria a publicar, que fue un aliciente para tomar impulso y terminar este libro en el contexto actual, tan adverso para la producción de conocimiento universitario y la educación pública.



Prólogo

Luisa Domínguez*

Una parte considerable de la población argentina logra acceder a la educación superior en el encierro. Es casi una paradoja que la educación, una de las prácticas más liberadoras y uno de los derechos fundamentales para el acceso a otros derechos, sea una oportunidad que, para muchxs, solo existe en privación de libertad. En esta contradicción es donde se crean y desarrollan los programas universitarios en las cárceles argentinas, pioneros a nivel regional y de las experiencias más contundentes a nivel global.

La presencia de las universidades nacionales en las cárceles de nuestro país comienza en 1985, dos años después de la recuperación de la democracia y de un estado de derecho que rige desde entonces con inocultables deudas. Este fue el marco que hizo posible idear el primer proyecto del país que se propuso llevar la universidad a la cárcel, impensable en dictadura, y que poco más de diez años después encontró eco en Córdoba.

En 1996, a tres años de la sanción de la Ley Federal de Educación y en los momentos más álgidos de avanzada del neoliberalismo a nivel global, se dieron los primeros debates y experiencias cordobesas. Gestado al calor de la militancia estudiantil de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, el Programa Universitario en la Cárcel (PUC) se planteó desde sus inicios, al igual que todos los de su tipo, como un proyecto que iba más allá del ejercicio del derecho a la educación y que implicaba interpelar a dos instituciones pilares de nuestro tiempo: la cárcel y la universidad. Durante los noventa, en un contexto de asfixiante ajuste a las instituciones públicas, el movimiento estudiantil enfrentó el recorte con acción y organización social para llegar a nuevos territorios. Así fue como en 1999 se firmó el convenio entre el Ministerio de Justicia, el Servicio Penitenciario de Córdoba y la Facultad de Filosofía y Humanidades que daba creación al PUC.

Han pasado décadas desde esas primeras experiencias y el desafío de hoy es casi tan grande como el de entonces. A meses de iniciado el 2025, el Ministerio de Seguridad de la Nación promulgó la Resolución

*Universidad Nacional de Córdoba | luisa.dominguez@unc.edu.ar

372/2025 que restringía de manera directa las posibilidades de estudio a universitarios presos en el Servicio Penitenciario Federal, debilitando las articulaciones logradas durante años entre dos instituciones que son prácticamente antagónicas. Tomó décadas construir una dinámica de trabajo que permitiera la convivencia de dos lógicas institucionales tan distintas, con ideas tan disímiles acerca de lo que significa “educación”. Si bien la ordenanza afecta únicamente al Servicio Penitenciario Federal, sienta un precedente que solo es posible en un contexto de descalificación y ataque a la educación pública, a las universidades públicas, y en definitiva, a lo público en sí.

Este libro reconstruye la apertura universitaria en los noventa y las formas que fue adquiriendo el PUC a lo largo de su historia. Revisa las estrategias institucionales, políticas y pedagógicas adoptadas por el programa y analiza su surgimiento y desarrollo desde diferentes enfoques: histórico, jurídico, pedagógico y psicosocial, habilitando, de este modo, una toma de perspectiva necesaria después de veinticinco años de trabajo. Se hace patente capítulo tras capítulo que este libro es el fruto de una investigación paralela a la acción, una pesquisa desarrollada por parte de los referentes que hicieron posible la existencia misma del programa.

Otro aspecto que destaca de esta investigación es el volumen y heterogeneidad de fuentes trabajadas: desde documentos de todas las instituciones involucradas, notas y artículos periodísticos, hasta entrevistas a docentes, estudiantes liberados y autoridades institucionales. Esta heterogeneidad no solo responde a la rigurosidad del trabajo investigativo, sino a la complejidad del PUC en tanto objeto de análisis. Conformado por experiencias académicas intramuros, extensionistas, de trabajo cooperativo, además de la tarea menos visible de articulaciones inter e intra-institucionales, el resultado es un libro que logra recuperar y mostrar la polifonía de actores que conforman el programa. La sistematización de los datos, analizados desde un enfoque crítico y situado, es, asimismo, otra de sus riquezas. El esfuerzo no solo por reconstruir sino por interpretar estos veinticinco años de historia, de conceptualizar esa historia, da lugar a esta obra que presenta la complejidad y potencialidad del PUC en las tres dimensiones que se mencionan al comienzo del libro: política, social y académica.

La investigación adquiere otra dimensión y perspectiva al sumar las voces de lxs liberadxs y sus trayectorias vitales heterogéneas y comple-



jas, que se abordan desde un enfoque ético y comprometido. A partir de entrevistas en profundidad, se recuperan fragmentos de historias de vida atravesadas, en la mayoría de los casos, por inequidades estructurales previas al encierro, a la vez que se abordan las formas de subsistencia dentro de la cárcel. Se indaga en el rol que adquiere allí el trabajo (y sus múltiples formas de precarización) y el reto que significa la educación formal, para reflexionar acerca de la potencia subjetivadora de cursar estudios superiores durante el tiempo de condena y más concretamente hacerlo en el PUC. También destaca de las entrevistas el vínculo que lxs entonces estudiantes establecieron con docentes de la FFyH y el compromiso que estos actores imprimieron a su labor educativa, actitud y posicionamiento político que redundan en la experiencia transformadora que ha significado el PUC, durante estos veinticinco años, tanto para lxs estudiantes, como para docentes y demás actores universitarios involucradxs.

Esas voces también expresan que, al quedar en libertad, surge el nuevo desafío de rearmar la vida después de la cárcel y la dificultad para insertarse en un mercado laboral que restringe significativamente el acceso a personas con marcas del encierro (tanto físicas como simbólicas). Cómo sostener los estudios en estas condiciones es una de las grandes preguntas que emergen, que adquieren una complejidad particular en contextos de desigualdades estructurales y que encontraron una respuesta (aunque difícil de sostener en el tiempo) en la organización de cooperativas de trabajo. Esta experiencia también se trabaja en uno de los capítulos a partir de las voces de sus propios participantes.

El PUC demanda creatividad y plasticidad. En el libro, esta necesidad se hace patente en la reconstrucción del “dispositivo pedagógico”. Es en ese dispositivo donde confluyen lxs actorxs involucradxs, las acciones desarrolladas, las estrategias implementadas, los espacios habitados. Se trata de un constructo teórico que da cuenta de la complejidad y las dimensiones del programa (y de otros del mismo tipo), aspectos que, en general, son subestimados o simplemente desconocidos. La cárcel, la escuela y la universidad, tres instituciones con sus propias lógicas, reglamentos, jerarquías, códigos y géneros, un entramado de instituciones, actores y lenguajes disímiles articuladas en el dispositivo pedagógico del PUC.

En los últimos años el dispositivo sufrió un cambio cualitativo, que seguramente abrirá una nueva etapa en el programa: su virtualización. A partir de entonces, se sumaron nuevos elementos en el dispositivo peda-

gógico, la tecnología adquirió una centralidad antes inexistente, la alfabetización digital pasó a ser un conocimiento decisivo, mientras que se multiplicaron las aulas universitarias en casi todas las cárceles de Córdoba. Esperamos que las consecuencias de este cambio den lugar a nuevas investigaciones que continúen los esfuerzos plasmados en este volumen. El PUC es una apuesta de creatividad pedagógica y política que permanentemente nos presenta nuevos desafíos e interrogantes, siempre será una invitación a diseñar nuevas propuestas, a generar futuras investigaciones y a ratificar el compromiso por la educación pública, inclusiva y de calidad.

Córdoba, 2025



*Programa Universitario en la Cárcel:
agente político, social y académico.
Una indagación sobre sus primeros 20 años (La ed.)*

Alicia Acín y Mariel Carolina Castagno (Coords.)
Luisa Domínguez (et al.)

Publicado por el Área de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
Junio 2026 [Libro digital]

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)





Introducción

Alicia Acín*

Este libro es el fruto del proyecto de investigación “Producción de subjetividad y acceso a derechos. Sentidos en torno al Programa Universitario en la Cárcel”¹, que intersecta actividades extensionistas, de capacitación y de retroalimentación con la docencia de grado, a través de seminarios optativos u otras alternativas de complementación de funciones docentes.

El propósito de esta publicación es dar forma y compaginar búsquedas teóricas y empíricas, debates e interpretaciones, a la vez que comunicar los principales hallazgos de la investigación relacionada con el Programa Universitario en la Cárcel (PUC)² perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC), el cual se desarrolla en articulación con el Servicio Penitenciario Córdoba (en adelante SPC).

Si bien los resultados del proyecto se han plasmado en diversas producciones académicas, en esta publicación reorganizamos y extendemos las discusiones a un año de su finalización. En este recorrido indagamos la relevancia social, política y académica del programa así como la singularidad de los procesos psicosociales y formativos que el mismo habilita en quienes participan, en un recorte temporal de veinte años (1999-2019). Este recorte obedece a que 2019 es el año previo a la pandemia, que implicó una interrupción abrupta de las actividades y el esbozo de cambios

1 Proyecto de investigación Consolidar, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC, según Res. SECyT 266/18, con sede en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades [CIFYH]. Con la dirección de Alicia Acín y Mariel Carolina Castagno (pedagoga y psicóloga, respectivamente) y la participación de Ana Correa, Silvana Herranz y José Páez (psicólogos), Jorge Perano e Inés León Barreto (abogadxs), Teresita Pereyra (trabajadora social) y Marcela Morcillo (pedagoga); con vigencia inicial 2018-2021, extendida a marzo de 2023.

2 Se trata de un programa, aprobado por Resolución N°278/99 del Honorable Consejo Superior (HCS) de la UNC, tras la firma de sendos convenios con el SPC y el Ministerio de Justicia de la provincia de Córdoba.

*Universidad Nacional de Córdoba | acinalicia@gmail.com

y decisiones del SPC, que fueron la antesala de la reestructuración posterior del programa en cuanto al desarrollo de las carreras de grado. Este proyecto, a su vez, da continuidad a investigaciones previas, vinculadas al acceso a derechos de las personas privadas de libertad, recopiladas en un libro anterior del equipo de investigación coordinado por Ana Correa et al (2019).

En esta investigación, la relevancia política se define por los efectos subjetivantes en el ejercicio de derechos que favorece la universidad en la cárcel en el marco de relaciones interinstitucionales complejas y de disputa de sentidos hegemónicos respecto de la educación y el tratamiento penitenciario, establecido en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24660/94 y sus posteriores modificatorias. La relevancia social, por su parte, alude a la construcción de lazos sociales y ciudadanía, y al reconocimiento que la educación en general, y el PUC en particular, propicia en lxs destinatarixs. La relevancia académica se relaciona con los dispositivos y estrategias diseñadas para enseñar y aprender en los contextos de encierro punitivo, con el fin de favorecer la apropiación de los objetos disciplinares, la producción de conocimientos situados y el logro de aprendizajes significativos.

Las preguntas que dieron origen a la investigación refieren a las condiciones materiales, organizativas y pedagógicas en las que se despliegan las actividades de docencia, extensión e investigación en el PUC; a las articulaciones interinstitucionales que se producen a fin de promover el ejercicio de derechos y los procesos mediante los cuales se favorece el reconocimiento de los mismos, y la generación de condiciones para su exigibilidad. Asimismo nos preguntamos por las experiencias formativas y subjetivantes que el programa propicia; los conocimientos y la reflexividad derivados de la participación de lxs actores universitarios en el PUC y, por último, de qué manera esto interroga, cuestiona, interpela y enriquece a la universidad.

En coherencia con esos interrogantes, los objetivos específicos se orientaron a describir las condiciones materiales, institucionales y pedagógicas en las que se llevan a cabo las prácticas de docencia, extensión e investigación en el PUC, las cuales dan cuenta de los múltiples condicionamientos en que el mismo se despliega. Explorar las articulaciones interinstitucionales, tendientes a promover y garantizar el cumplimiento



de derechos, trasluce el esfuerzo puesto en juego y las oportunidades fruto de esas articulaciones.

Dichos objetivos procuraron identificar los alcances y límites del programa respecto a sus propósitos y líneas de acción, analizar las experiencias que el PUC propicia en las diferentes líneas -carreras de grado, actividades extensionistas, procesos investigativos y apoyo a cooperativas de trabajo- en sus destinatarios, y detectar los conocimientos y los procesos de reflexión producidos por las prácticas del programa en la universidad, esto es, como incide en los agentes universitarios su participación en el mismo. Otro propósito central de la presente publicación es comunicar los resultados y parte de la experiencia acumulada por el Programa a las instituciones intervinientes -FFyH, UNC y SPC- y a quienes han estado involucrados de manera directa o indirecta: estudiantes privados de libertad ambulatoria actuales y anteriores, equipos de cátedra, integrantes de proyectos extensionistas, estudiantes y egresados, miembros de las cooperativas de trabajo, liberados y también a un público más amplio interesado por la temática. De esta manera buscamos retroalimentar a quienes generosamente accedieron a colaborar con esta investigación, desde los conocimientos producidos donde dichos agentes participan en el cotidiano institucional, y contribuir a sus prácticas psicosociales y pedagógicas.

Por último, el deseo es sumar nuestro aporte a la producción de conocimiento de las universidades argentinas que integran la Red Universitaria de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE) en torno a docencia de grado, proyectos extensionistas, acceso a la cultura, formación en oficios, promoción del trabajo cooperativo e investigaciones relacionadas con estos temas en contextos de encierro punitivo. Es nuestra intención contribuir a desmontar los prejuicios y representaciones sociales descalificatorias acerca de las personas privadas de libertad (ppl) que aún subsisten en el ámbito universitario, y en un público más amplio, así como evidenciar sus posibilidades de inclusión social cuando cuentan con reales o efectivas oportunidades de acceso a derechos, dentro de las cuales la educación es solo una de ellas.

A continuación realizamos una breve síntesis de los capítulos que contiene este libro.

En el capítulo 1 presentamos el posicionamiento teórico metodológico asumido por el equipo y los avatares en su instrumentación, derivados

principalmente del aislamiento y posterior distanciamiento social obligatorio (ASPO y DISPO), decretados a raíz de la pandemia del COVID 19.

En el capítulo 2 damos cuenta del contexto de surgimiento y desarrollo del PUC a partir del análisis documental y del proceso de historización.

En el capítulo 3 analizamos las relaciones institucionales que el PUC ha establecido a lo largo del tiempo con una variedad de organizaciones estatales y no estatales a fin de lograr sus objetivos.

En el capítulo 4 caracterizamos el programa; describimos las condiciones materiales, institucionales y pedagógicas en las que despliega su labor y planteamos referencias a su alcance, cobertura y efectos con base en algunos datos cuantitativos, que en los capítulos siguiente se profundizará a través de la información cualitativa.

En el capítulo 5 reconstruimos la manera particular en que se lleva a cabo la enseñanza en las carreras de grado y la dinámica de los proyectos extensionistas en el contexto de la prisión, así como su retroalimentación a la universidad en la voz de integrantes de los equipos de cátedra.

En el capítulo 6 procuramos inferir los sentidos atribuidos al programa por parte de las instituciones involucradas en su desarrollo, con la intención de profundizar en las visiones de actores institucionales que ocupan cierta posición de jerarquía, confrontarlas y, en la medida de lo posible, acercarlas.

En el capítulo 7 intentamos dilucidar los sentidos que anteriores participantes del PUC, hoy en libertad, le otorgan a este programa y los procesos de subjetivación resultantes de su participación en el mismo, ya sea que hayan egresado de las carreras o interrumpido los estudios, participado en actividades extensionistas y en las cooperativas de trabajo organizadas desde el programa.

Finalmente, en el capítulo 8, incorporamos un texto que no forma parte de los resultados del proyecto de investigación, pero está profundamente vinculado. Este capítulo refiere en detalle a las cooperativas de trabajo que el PUC impulsó, y es valioso también a los fines de ponderar tanto el alcance del programa como las dificultades presentadas para el funcionamiento de dichas cooperativas.

El conjunto de los capítulos aporta, de manera más directa o indirecta, a comprender la relevancia política, social y académica del PUC a lo largo de sus primeros 20 años.

Es nuestra expectativa que esta publicación, elaborada en coincidencia con la celebración de los 25 años de existencia del PUC, contribuya a la sistematización, construcción de memoria y producción teórica, siendo a la vez el punto de partida de futuras investigaciones relacionadas con las actuales condiciones del programa.



*Programa Universitario en la Cárcel:
agente político, social y académico.
Una indagación sobre sus primeros 20 años (1a ed.)*
Alicia Acín y Mariel Carolina Castagno (Coords.)
Luisa Domínguez [et al.]
Publicado por el Área de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
Junio 2026 [Libro digital]
Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)



Posicionamiento teórico y avatares metodológicos¹

Alicia Acín*

Mariel Carolina Castagno**

Silvana Melisa Herranz***

Introducción

En este capítulo compartimos una aproximación al posicionamiento teórico metodológico que fuimos construyendo, durante el proceso de indagación, en una dinámica de trabajo colectivo e interdisciplinario, que se expresa en las maneras de pensar y construir el objeto de estudio como campo de problemáticas en la complejidad del encierro punitivo.

Si bien la trayectoria del equipo, su composición interdisciplinaria y el objeto de estudio que nos convoca, ha consolidado el trabajo transdisciplinar desde perspectivas teóricas que provienen del campo de la Psicología Social, la Sociología Clínica, las Ciencias de la Educación, la Criminología Crítica y el Trabajo Social, los avatares surgidos a raíz de la pandemia también han generado modalidades de indagación novedosas, principalmente a nivel metodológico, de allí la importancia de enfocar este aspecto.

Mojones para un posicionamiento epistémico

En este apartado desarrollamos sintéticamente el enfoque de trabajo desde una mirada compleja (Morin, 2003) y compartimos nociones transversales que resultaron claves en la actividad transdisciplinar de investigación. Algunas de ellas se desprenden de las perspectivas nombradas en la introducción, pero otras han sido construidas o reconstruidas en el proceso de emergencia de

¹ Este capítulo se confeccionó a partir de la reelaboración de numerosos avances parciales presentados y/o publicados en eventos académicos, entre ellos: Acín y Castagno (2020); Acín y Morcillo (2021); Acín, Castagno y Morcillo (2022); Acín y Herranz (2024).

*Universidad Nacional de Córdoba | acinalicia@gmail.com

** Universidad Nacional de Córdoba | mariel.castagno@unc.edu.ar

*** Universidad Nacional de Córdoba | silvana.melisa.herranz@unc.edu.ar

la teoría fundamentada en los datos -de proyectos anteriores como desarrollados en el actual- y abonados por experiencias de intervención realizadas a partir de quehaceres profesionales como el trabajo social o la pedagogía. Sostenemos, con Morin (2003), un posicionamiento desde el Paradigma de la Complejidad, el cual propone que “el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser, por necesidad, multifacético” (p.9), debido a que la realidad es siempre compleja, en tanto se presenta con rasgos inquietantes, de lo enredado, lo inextricable, la ambigüedad y la incertidumbre (Morin, 2003). Como plantea Ana María Araújo Felice (2021), ante las transformaciones y las profundidades e intensidades existenciales que implica la hipermodernidad, es necesario generar instrumentos acordes a ellas, sondear en nuevas epistemologías, fragmentar límites y fronteras disciplinares y también explorar tiempos y espacios digitalizados.

Los desarrollos producidos en estos campos de conocimiento, junto a los de la Psicología Social Crítica, han posibilitado complejizar un marco referencial construccionista para abordar la producción de sentidos y subjetividades en la tensión singular-colectivo, que pone en cuestión lo que se presenta como obvio, natural o evidente y que reproduce injusticias y desigualdades sociales (Tomás Ibáñez Gracia, 1990; Enrique Pichón Riviere, 1985; Ana P. de Quiroga, 1986, 2002; Ana María Fernández, 1993, 1999, 2007, 2009; entre otros). El enfoque psicosocial resulta fértil para atender los procesos simbólicos y representacionales que se reconstruyen en el cotidiano institucional, forjando experiencias y subjetividades ancladas en estos, pero también produciendo resistencias y politicidad desde un sufrimiento que se asume psicosocial por ser colectivo y evitable, y por ello inadmisibles, como explican Perilleux y Cultiaux, (2009, citado en Correa et al., 2019).

También fue muy importante, en este posicionamiento, la Criminología Crítica; entendida, siguiendo a Zaffaroni, Slokar y Alagia (2012), como un conjunto de conocimientos proveniente de diferentes áreas, que se aplica al análisis y la crítica del ejercicio del poder punitivo para explicar su operatividad social e individual, y entender cómo reducir la producción y reproducción de violencia social en el sistema penal. En otro de sus textos, el autor muestra la interpelación crítica de esta criminología refiriendo a la misma como

(...) un saber que nos permite explicar qué son nuestros sistemas penales, cómo operan, qué efectos producen, por qué y cómo se nos ocultan estos efectos, qué vínculo mantienen con el resto del control social y del poder, qué alternativas existen a esta realidad y cómo se pueden instrumentar (Zaffaroni, 1988, p.19).

Paladines (2019) complementa este planteo al postular que la criminología crítica tiene el desafío de inscribirse en un análisis hipercomplejo, capaz de articular los enfoques locales sin dejar de tender un puente con las miradas esbozadas en la valiente criminología latinoamericana que sobrevivió a la represión y censura (p. 15).

En el proceso de investigación el punto de encuentro entre los diversos aportes sumó herramientas de la Sociología Clínica. Esta resulta “una orientación epistemológica que nos habla al mismo tiempo del sujeto sujetado por su inconsciente y su historia, única, personal, y por la historia colectiva, social y política que replantea su presente y su posible avenir” (Araújo Felice, 2021, p. 324).² En todos estos casos, se comparte la perspectiva epistemológica plural que favorece la reflexión amplia acerca de las complejas relaciones de saberes y poderes cuyo objeto (viviente) se construye en la acción (De Gaulejac, 2007; Rhéaume y Araujo, 2010). Es una elaboración hermenéutica que implica actividad de pensamiento en procesos de acción con carácter existencial (Casado Aparicio, Ruiz y Lopez Carrasco, 2015).

En este marco, que pone en evidencia una posición activa de los sujetos³ y un reconocimiento de su agencia en ese accionar, es posible afirmar que los derechos no se otorgan sino que se exigen. Según el enfoque de derechos, todo humano es portador de derechos y de una calidad jurídica que le otorga facultades y deberes, y determina responsabilidades sobre

2 Este enfoque se inició en Francia y, progresivamente, se produjeron desarrollos propios en Argentina, Brasil, Uruguay, Chile y Colombia, en conjunto con los cuales se conformó el Nodo Sur de la Red Internacional de Sociología Clínica (RISC).

3 En este libro la noción de *sujeto* no se usa como universal masculino, asimilado a las ideas de hombre o humanidad, la cual ha recibido muchas críticas de las teorías feministas y de derechos humanos, debido a esa pretensión de universalidad que no incluye a las mujeres, ni a otras inscripciones identitarias. Por lo tanto, su utilización no debe ser leída como sinónimo del sustantivo “persona” sino como un posicionamiento epistémico en el marco de teorías psicoanalíticas y psicosociales.

otros sujetos e instituciones, en especial el Estado, como responsable de garantizarlos (Pautassi y Gamallo, 2012). Estos derechos se caracterizan por su integralidad, indivisibilidad y exigibilidad. Sin embargo, el concepto de derechos humanos (en adelante DDHH) supone una tensión inherente a estos, ya que no son naturales ni están en la naturaleza de las cosas, sino por el contrario, son el resultado de conquistas y luchas sociales y, por tanto, construibles a través de decisiones políticas (Perano, 2022). En esta línea, Herranz y Pereyra (2019) plantean que uno de los aspectos más relevantes de este enfoque es la capacidad de interpelar las políticas públicas y las prácticas institucionales, generando condiciones de posibilidad para desplegar nuevos sentidos, respecto a los derechos y a sus titulares, tanto en las prácticas como en la producción de subjetividades.

Según las autoras, en el contexto de la prisión, el acceso a derechos -puntualmente a los económicos, sociales y culturales (DESC) entre los cuales se encuentra la educación- solo sucede a condición de que los derechos humanos trasciendan la ejecución de la pena y el encargo histórico a la institución penitenciaria, referido a infringir sufrimiento a través de las sucesivas violaciones y vulneraciones de derechos. De manera que el ejercicio de derechos por parte de quienes están privadxs de su libertad requiere fundamentalmente la puesta en acto de políticas públicas, y la confluencia de acciones de otras instituciones del Estado y de la sociedad civil, tendientes a garantizar su integralidad.

En esta dinámica institucional de privación y acceso a derechos, tensionada entre lo declarado y lo vivenciado, encontramos que la experiencia institucional de la prisión tiene efectos que producen lo que llamamos *espacio carcelar* (Correa et al, 2019). Esta noción pone en relieve el borramiento de los límites entre el adentro y el afuera de la cárcel, estudiados tradicionalmente como espacios diferenciados, e impacta subjetivamente no solo en quienes están privadxs de libertad sino, también, en la familia y allegadxs de quienes transitan o han transitado el encierro punitivo, y afecta a instituciones como la educación, el trabajo y la salud, que intersectan con los espacios de encierro punitivo.

El *espacio carcelar*, como constructo teórico emergente de investigaciones del equipo, es central entre los conceptos que buscamos compartir en la reconstrucción de este marco epistémico, por su potencia explicativa y heurística. El mismo refiere a un campo de problemas que desborda la materialidad cercada por los muros de la cárcel y afecta a poblaciones,

grupos e instituciones dentro y fuera de la prisión, interfiriendo en las condiciones que hacen posible el acceso a los derechos y a la justicia (Correa et al, 2019). De esta manera, “el *espacio carcelar* amplifica la cárcel y así llega a lugares remotos” (Castagno, Herranz y Páez, 2022, p. 263) como a la misma universidad. La institución penal y las lógicas que esta encarna producen subjetividades atravesadas por relaciones de poder que reproducen dichas dinámicas fuera de los muros de la prisión. Así, monopoliza para esgrimir argumentos incoherentes, infundados y arbitrarios, generalmente apelando a la seguridad. Una clara expresión de esto es lo ocurrido durante 2020 y 2021, cuando se reforzaron las restricciones del ASPO por COVID 19, desplazando significantes, ahora relacionados a la salud, pero produciendo los mismos efectos de poder. Según Castagno, Herranz y Páez (2022), la pandemia operó como un analizador institucional (Lourau, 2001) por considerarse un “punto de crisis y elaboración que nos exige un movimiento en espiral conceptual, epistemológico y metodológico sobre lo carcelario, pero también profundamente ético y político a fin de interpelar los mecanismos de poder que redundan en sufrimientos evitables” (Castagno, Herranz y Páez, 2022, p.257).

Si bien el *espacio carcelar* se caracteriza por extender a otros ámbitos y sujetos el disciplinamiento penal propio del encierro punitivo, con sus efectos de dependencia y sumisión de-subjetivante, la interferencia que produce en dicho espacio el acceso a la justicia y a derechos -al trabajo, la educación y la salud-, permite comprender los márgenes de acción en el adentro-afuera del establecimiento penal y la producción de subjetividades devenidas del ejercicio de derechos y orientadas a exigirlos.

Los aportes de Michel Foucault (1988) permiten comprender la subjetividad como producida socialmente y resultado de relaciones de poder históricamente construidas. Según este filósofo, la subjetivación es un proceso que transforma a lxs individuux en sujetos, se trata de formas de individualización históricas y contingentes y, por lo tanto, arbitrarias y modificables. En este sentido, Emiliano Galende (1992) sostiene que no existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y de la vida social, ni tampoco existe una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene. A su vez, Andrea Bonvillani (2023) afirma:

Se puede definir a lo subjetivo como lo social singularizado, ya que la construcción histórica y culturalmente situada de las subjetividades se

singulariza en las experiencias biográficas, de acuerdo con distintas condiciones materiales e intersubjetivas en las cuales dichas experiencias se producen (p. 7).

Si bien la problematización que realiza Foucault (1988), respecto a la cuestión del poder para el análisis del sujeto y la producción de subjetividad, se basa en la comprensión de que el poder opera como una red de sujeción, marca los cuerpos, dicta las conductas y, con ello, produce subjetividades, el autor también reconoce condiciones de subjetivación y formas de vida que escapan a los biopoderes. Lo cual permite conceptualizar la interferencia de la perspectiva de derechos en la producción de subjetividades en contextos de privación de libertad. En este sentido es que reconocemos en la educación una práctica que posibilita el ejercicio de derechos desde vínculos de reconocimiento y procesos de subjetivación en espacios articulados por la educación formal, a pesar de los efectos de sujeción y desubjetivación que el dispositivo penal supone (Castagno, 2024).

Por tanto, nos ha interesado indagar especialmente en los procesos de subjetivación y la capacidad de agenciamiento que las prácticas educativas y culturales que el PUC promueve en los sujetos directamente afectados por el *espacio carcelar*. Entendemos que el acceso a la educación, y a la universidad en particular, tiene implicancias subjetivantes, no obstante la incidencia de los dispositivos de disciplinamiento penal, caracterizados por la dependencia y la sumisión, que se despliegan en la cotidianeidad del encierro punitivo (Acín y Castagno, 2020). Decimos que los sujetos privados de su libertad están *directamente afectadxs*, pero consideramos que *indirectamente* la universidad, y quienes de una manera u otra intervenimos en lo carcelario, también somos afectadxs por el atravesamiento de la institución penal, aunque no con la misma intensidad que las personas privadas de libertad. En esta investigación, recuperamos las afectaciones que encontramos, por ejemplo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que suceden entre estudiantes y docentes, en la intersección entre la cárcel y la universidad.

Entonces, nos preguntamos por la manera en que el derecho a la educación produce interferencia en el espacio carcelar, en subjetividades producidas en contextos de privación de libertad; e hipotetizamos que, a pesar de la fuerza que los dispositivos de disciplinamiento penal ejercen

en la producción de subjetividad, *la cuestión de los derechos* y el acceso a la educación universitaria, con el énfasis en el desarrollo de ciudadanía que el PUC le otorga, tiene implicancias subjetivantes y de agenciamiento. Allí “el sujeto emerge en acto”, dice Ana María Fernández (2007, citada en Correa et al, 2019), en alusión a que la subjetividad es resultante del margen de manobra de los sujetos en el campo de indeterminación de un cotidiano, siempre constrictivo pero también siempre indeterminado, como plantea De Certeau (1996).

En tal sentido, recuperamos los aportes de las Ciencias de la Educación y del Análisis Institucional para pensar y abordar el campo del derecho a la educación, ya que, como propuesta de educación superior, el PUC se orienta a la formación en torno a los objetos de conocimiento de sus respectivas carreras y a diversidad de actividades extensionistas, desde una dimensión común a ambas que es la formación para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable. Tanto Frigerio (2003) como Meirieu (2007) plantean la importancia del reconocimiento social y la construcción de lazos, producidos en la experiencia educativa, que posibilitan la incorporación de los sujetos y el sentido de pertenencia a la sociedad de la que forman parte. Por su parte, Scarfó (2008) destaca a la educación como un derecho “llave” (p.116), que abre al ejercicio de otros derechos. Entendemos que todo ello colabora en comprender la *relevancia política* del PUC, esto es, la producción de subjetividad vinculada al ejercicio de derechos producidos por el accionar de la universidad en la cárcel, en el marco de relaciones interinstitucionales complejas, de cuestiones de poder y de disputa de sentidos hegemónicos respecto a la educación, así como al lugar que ocupa en el tratamiento penitenciario en las instituciones de encierro punitivo.

A partir de esto, afirmamos que la manera de concebir a la educación como una pieza del tratamiento penitenciario colisiona con el derecho a la educación, según establece la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), y con la forma de entenderla orientada a ofrecer condiciones institucionales y subjetivas para acompañar al/la otrx en el conocimiento y comprensión del mundo, siguiendo a Meirieu (2007), en lugar de la pretensión de moldearlx o fabricarlx. Dicha noción de educación supone una concepción de sujeto, un sujeto de reconocimiento, a través del cual la educación busca hospedar; esto es, primero huésped, bienvenidx, para luego forjar lazo

social y desde esa hospitalidad generar apropiación, no solo de conocimientos sino también de derechos.

La hospitalidad que se ofrece a otrxs y la construcción de lazo social (Frigerio, 2003) a través del acceso al derecho a la educación, en este caso universitaria, posibilitan la incorporación de los sujetos a la sociedad de la que pertenecen en un proceso de reconocimiento como semejantes. El reconocimiento social, siguiendo a Honneth (2011), está estrechamente ligado al derecho a atribuir al otrx la capacidad de cumplir con determinadas obligaciones, componente central para construir la dimensión normativa de la subjetividad; se vincula también con la solidaridad como práctica social dirigida a que el sujeto perciba cualidades personales consideradas valiosas para el logro de objetivos colectivos.

En el proceso de análisis de la información, para no limitar el reconocimiento de lo singular como individual y sin perder de vista la producción de subjetividad como social, emergió con fuerza la noción de capital social para explicar el impacto del PUC en la acumulación de recursos reales o potenciales, por parte de algunxs estudiantes, ligados a la posesión de una red de relaciones sociales con grados variables de institucionalización y al reconocimiento mutuo, según lo define Bourdieu (2007), además de la apropiación de capital cultural que ofrece la universidad. Esto contribuyó a comprender *la relevancia social* del programa en diversos sentidos. Por una parte, ya que el PUC favorece el reconocimiento de sujetos estigmatizados social e institucionalmente y a su reconstrucción identitaria (Acín y Correa, 2011; Acín, 2016; Acín y Madrid, 2019), al promover lazos basados en relaciones menos asimétricas, con otras lógicas de legitimación de la autoridad y con formas solidarias que adquieren las relaciones con otrxs integrantes de la comunidad universitaria, incluidxs sus pares; formas que son susceptibles de transferirse a otros ámbitos. Y, por otra parte, aporta relaciones sociales devenidas del ámbito universitario y sus sectores de procedencia, ampliando el capital social de las personas privadas de libertad. Esto último es muy importante en términos de búsqueda de alternativas laborales y de reconocimiento, cuestiones fundamentales al momento de la salida de la cárcel, como señalan Gerrard et al. (2020), Acín (2021) y Manchado (2025).

Finalmente, queremos destacar una noción clave emergente de nuestra investigación que es la de *dispositivo pedagógico del PUC* basada en el término foucaultiano de dispositivo. Entendemos esta noción como el conjunto

de prácticas discursivas y extra discursivas, enunciados y leyes científicas, así como la red de relaciones de saber y poder que se establece entre esos componentes, orientados a producir subjetividades. La cuestión del poder resulta central, en este análisis, para entrelazar dichos componentes según sus diferentes relaciones en determinado momento histórico; asimismo, las subjetividades y sentidos que produce se reelaboran constantemente en función del contexto sociocultural y de coyunturas institucionales. Castagno (2011), retomando a Fernández (2007) destaca del dispositivo no tanto la arista de sedimentación que le es inherente, sino aquella de ruptura, la que *dispone a*, y así incide en la emergencia de lo nuevo. El *dispositivo pedagógico del PUC* está compuesto por leyes, normativas y reglamentos educativos, valores, filosofías que los sustentan, instalaciones, organización temporal y espacial, propuestas pedagógicas, recursos didácticos áulicos, virtuales y materiales, como textos de estudio, y por actividades de enseñanza, entre otros componentes. Caracterizar este dispositivo, que se fue conformando en distintas capas inter e intra institucionales durante 20 años, nos permitió comprender las condiciones materiales, institucionales y pedagógicas para enseñar en contextos de encierro punitivo para dar cuenta de la *relevancia académica* del PUC, que se explicara detalladamente en el capítulo 5.

Estrategias metodológicas y sus avatares en el proceso de investigación

Las estrategias metodológicas utilizadas se enmarcan en el paradigma cualitativo, orientado a la comprensión de los fenómenos a partir de la interpretación que los sujetos realizan de las situaciones sociales en las que están inmersos. En este caso, permite incorporar la perspectiva de distintos actores implicados en la puesta en marcha y el funcionamiento del programa: estudiantes privados de libertad (actualmente liberados), docentes, ayudantes alumnos y adscriptos, funcionarios de la facultad, de la universidad y del servicio penitenciario, entre otros.

Estas estrategias, que pretenden un diálogo entre perspectivas o articulaciones desde diferentes posiciones en el campo, como dicen Montenegro y Pujol Tarrés (2013), contemplaron la triangulación de distintas técnicas utilizadas. Entre ellas, se destacan el análisis de gran variedad de documentos, la implementación de una encuesta a docentes, entrevistas semi estructuradas a autoridades institucionales del Servicio Penitencia-

rio de Córdoba (SPC), de la facultad y de la universidad, y entrevistas en profundidad a seis liberados⁴, a las que se sumaron testimonios de dos liberados y de ayudantes alumnxs y adscriptxs que participaron en el PUC, así como conversaciones informales con ellxs. La combinación de distintos procedimientos deviene de considerar los puntos fuertes y débiles de cada técnica y la conveniencia de afrontar la investigación de manera plural, según Valles (1999).

En una primera etapa, comprendida entre 2018 y 2019, realizamos análisis documental de fuentes secundarias. Para ello, previamente llevamos a cabo un seminario interno sobre archivos y análisis de documentos. La lectura bibliográfica y las discusiones entabladas nos permitieron, junto a Lugones (2004), desnaturalizar el archivo como un artefacto objetivo del que simplemente nos valemos y, en cambio, entenderlo como una construcción de la que participamos; asimismo, nos posibilitó problematizar el análisis de documentos como una etapa previa, separada del trabajo de campo, y considerarlo como una inmersión particular en el mismo.

Esta visión del archivo se corresponde con una concepción amplia de los documentos, como todo aquello que contiene significado, como por ejemplo “una carta, un periódico, una autobiografía, una estatua, un edificio, las pinturas de una cueva prehistórica o las tumbas faraónicas, entre otras posibles” (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989, citado en Valles, 1999, p. 120). La definición de documento adoptada incluye documentación escrita (numérica o narrativa), documentos elaborados con distinta intencionalidad y, en este caso, de tipo público.

Se buscó incorporar diversidad de documentos al corpus, con la intención de acceder a miradas o perspectivas en sentido amplio de lxs actorxs institucionales y de los procesos llevados a cabo. Los documentos consistieron, entre otros, en datos secundarios; es decir, las informaciones recogidas o publicadas por diversas instituciones con fines muy variados, según Almarcha et al (1969), lo cual incluye “datos censales, literatura política, biografías, ficheros, memorias, publicaciones periódicas, etc.” (Citado en Valles, 1999, p. 122).

Nuestro corpus documental se construyó a partir de una exploración de los archivos del PUC (en formato papel y digitalizados) y la selección de

4 El uso del masculino aquí no representa un genérico androcéntrico sino que responde a la característica de la muestra a la que se accedió, en la cual todos tenían una adscripción sexo genérica masculina.

aquellos considerados clave en los años que abarcó la investigación: convenios, resoluciones, declaraciones, informes anuales de la coordinación del PUC a las autoridades de la FFyH, actas de la Comisión Mixta de apoyo al programa, notas de y hacia responsables del PUC, blog del programa, publicaciones en distintos números de la revista *Alfilo*, proyectos, publicaciones de profesoras que intervinieron o formaron parte del programa⁵, un trabajo final de grado⁶ y entrevistas semiestructuradas a quienes han tenido responsabilidad en la gestión del mismo en distintos momentos, entre ellas miembros fundacionales, facilitadas por una estudiante que se encontraba realizando su trabajo final de licenciatura⁷. Recuperando el planteo de Lugones (2004), nos interesa precisar el carácter constructivo del corpus documental, por cuanto las descripciones e interpretaciones realizadas llevan implícita las marcas de esa construcción.

La selección de esos documentos se fundamenta en los siguientes criterios: los convenios se seleccionaron porque fijan pautas de intercambio entre las instituciones interactuantes; las resoluciones porque expresan determinaciones de los Consejos Directivo y Superior en relación al tema que nos interesa; los informes porque constituyen una síntesis anual de la docencia y extensión en el PUC, así como de las condiciones del contexto que influyen en las prácticas y las relaciones intra e interinstitucionales que posibilitan u obstaculizan el cumplimiento de sus objetivos; las actas de la Comisión Mixta porque expresan el compromiso de las instituciones universitaria y penitenciaria en la tarea asumida conjuntamente, como también las dificultades en sostener los acuerdos trabajosamente alcanzados; las notas porque dan cuenta de los temas de resolución cotidianos; los proyectos porque expresan necesidades, apuestas y horizontes posibles; el blog del programa y las revistas *Alfilo* por cuanto contienen elementos importantes de su posicionamiento público y comunicación institucional; las publicaciones porque en ellas hay aspectos valiosos de la apreciación del programa por parte de sus autores y las entrevistas facilitadas por una estudiante, consideradas por nosotros como fuentes secundarias, a fin de

5 Un artículo de Clemencia Jugo y otro de Lucía Beltramo, y partes de libros de Eduardo López Molina, Francisco Timmermann y Franco Herrera, y Andrea Teruel... [et al.].

6 De la egresada de Ciencias de la Educación María Belén Mucilli.

7 Se trata de la profesora en Ciencias de la Educación y estudiante de Licenciatura Sofía Álvarez, a quien agradecemos su colaboración.

no reiterar preguntas a quienes ya habían brindado información sobre el tema.

El proceso de acceso a esa variedad de información fue posible por la confianza establecida y la trayectoria compartida entre algunxs miembrxs del equipo y diferentes referentes a quienes acudimos. La tarea primera fue ardua porque significó una selección y reordenamiento de los documentos del PUC para armar un archivo según nuestros propósitos y en función de los criterios mencionados, que se complejizaron en la medida en que analizamos documentos por sub equipos.

El análisis de los documentos se efectuó teniendo en cuenta las recurrencias, insistencias y repeticiones encontradas en los mismos, como así también su triangulación. Como apoyo, el contenido se organizó en un esquema que contempló el análisis de las condiciones y determinaciones en las que se produce y reproduce el programa, los acuerdos y relaciones interinstitucionales que posibilitan u obstaculizan su institucionalidad, los procesos de construcción de las funciones de docencia, extensión e investigación en el PUC y las problemáticas emergentes.

Conforme avanzamos en la lectura de los documentos y las discusiones que se abrían, emergió la importancia de contextualizar esta información de manera histórica para destacar ciertos acontecimientos en el devenir del programa, relacionando las políticas penales vigentes en el contexto nacional como el provincial y la política universitaria, considerando distintas gestiones de gobierno a su interior. Como fruto de este proceso se delimitaron los siguientes períodos: 1999-2007, 2008-2013 y 2014-2019, coincidentes en parte con los establecidos por Mucilli (2019), quien en su trabajo final de grado referido a los sentidos otorgados a la educación por parte de estudiantes privadxs de libertad, identifica características similares en los períodos demarcados, principalmente en lo que respecta al primero y al segundo.

En una segunda etapa de investigación, que se extendió entre 2020 y 2021 durante la pandemia por Covid 19 y el consecuente ASPO, debimos reformular las estrategias metodológicas, lo cual favoreció una sistematización y nuevo análisis de datos secundarios construidos en otros contextos de investigación o intervención, a la vez que decidimos focalizarnos en aquella información que debía construirse por no estar disponible. En tal sentido, analizamos algunas publicaciones de profesorxs que aluden a

su desempeño en el PUC y las entrevistas semiestructuradas a miembros fundacionales del programa, ya mencionadas.

Asimismo, la distancia física debió abordarse a partir de la creación de nuevas herramientas como formularios de google para relevar experiencias de docentes, entrevistas vía meet y presenciales a liberados con localizaciones y resguardos propios de los protocolos sanitarios vigentes en el periodo del DISPO, que consideramos trascienden la contingencia para añadirse a la caja de herramienta de estrategias de indagación del equipo (Acín y Herranz, 2023).

Lxs docentes que respondieron el cuestionario fueron seleccionadxs con el criterio de que se hubieran desempeñado en alguno de los periodos antes mencionados. En el caso de las entrevistas a liberados que participaron en el PUC, la selección se rigió, en parte, por el criterio de accesibilidad a los mismos, buscando a la vez sostener la rigurosidad y validez tanto de los instrumentos como de las fuentes empleadas. En tal sentido, el contacto con los liberados fue posible gracias a los vínculos establecidos con algunxs integrantes actuales o anteriores del programa, excepto uno que fue ocasional, al igual que las conversaciones informales y testimonios de ayudantes alumnxs y adscriptxs al programa. Asimismo, se tomaron dos testimonios más: de un liberado que mantiene relación con el PUC y participa en distintas actividades a las que es convocado, en este caso, a una clase como profesor invitado a un seminario de grado en la carrera de Ciencias de la Educación en 2021, y de otro liberado que fue entrevistado por el periodista Gustavo Sylvestre en el programa radial “Mañana Sylvestre” y en otro programa televisivo en 2022.

Las entrevistas en profundidad a liberados, que participaron del PUC mientras estuvieron privados de su libertad, metodológicamente fueron diseñadas mediante una guía de interrogantes según los objetivos de la investigación, pero las mismas adquirieron una tonalidad particular por su modalidad de implementación. En varios casos, al haber entregado previamente la guía a los entrevistados, la secuencia de la entrevista se fue transformando en un relato que, como tal, da cuenta de lo cultural que, en este caso -dado el enfoque de la investigación-, es una posibilidad de *re-trabajar su existencia*. Pues, si bien se siguen las preguntas de la entrevista y se enriquecen en el diálogo, el relato va tomando una forma singular entre la historia vivida en la realidad en un momento dado, la novela familiar, la ilusión biográfica (Bourdieu, 2007) y la revisión del pasado (De

Gaulejac, 2007). El relato es una elaboración ante alguien que lo escucha, una elaboración en la que se explora y narra de cierta manera lo que el sujeto dice que le pasa, lo que hace con eso que le pasa, con sus fantasmas, angustias y emociones. Estos se van entramando en líneas de sentido que van resignificando la experiencia mientras se la transmite y se la vuelve comprensible para lxs demás y también para sí. Este trabajo entre quien relata y lxs investigadorxs, basado en un vínculo previo que teníamos con algunos entrevistados, requiere de una epistemología crítica y clínica que aprehenda el/los sentidos del sujeto en situación que describe procesos recursivos (Morin, 2003). En la etapa final de la investigación, entre los años 2022 y 2023, nos abocamos a realizar entrevistas semiestructuradas en forma presencial a autoridades de la FFyH (la decana), de la universidad (la coordinadora del Observatorio de Derechos Humanos de la Secretaría de Extensión de la UNC) y del SPC (la Subdirectora de Técnica Penitenciaria y Criminológica, el Subdirector General del Servicio Criminológico y la jefa del Departamento Educación), quienes fueron designadxs a tal fin por la autoridad respectiva.

Tal como es posible inferir, las estrategias metodológicas puestas en juego fueron el resultado de discusiones y replanteos en las técnicas de construcción de datos a fin de hacer posible los objetivos de la investigación ante el atravesamiento de múltiples restricciones de acceso al campo. Y también fue necesario resignar la utilización de otras, entre ellas, entrevistas o encuestas a estudiantes y observaciones de tutorías y reuniones de las cooperativas de trabajo previstas inicialmente. Todo ello en virtud de las políticas del SPC implementadas en la pandemia, cuyas restricciones fueron especialmente exacerbadas en esta provincia, comparativamente con otras, no solo para realizar investigaciones, sino también para la acción educativa por parte de la universidad (Acín, 2021) y de que cesaron las reuniones de las cooperativas de trabajo. También porque, a partir de la pandemia, las tutorías variaron a modalidad virtual y ya no hubo posibilidad de otra forma de llevarlas a cabo en ninguna carrera, al menos hasta que finalizó esta investigación.

Por último, es importante señalar que las estrategias diseñadas para recabar y construir información tuvieron correlato con algunas instancias de devolución a integrantes del programa, tales como el ordenamiento de los archivos del PUC y la elaboración de índices para las respectivas carpetas en soporte papel, un encuentro con quien se desempeñaba como

coordinadora del programa al finalizar la primera etapa de investigación, y la puesta en común de resultados parciales en reuniones y espacios de capacitación con ayudantes alumnxs, adscriptxs y el equipo de coordinación de ese momento, a lo largo del proceso investigativo. Reconociendo que el valor de la devolución, entendida como retroalimentación con lxs actores implicadxs, abre nuevos sentidos y procesos de reflexividad, consideramos importante no soslayar estas instancias, que suelen tornarse un aporte a lxs participantes y sus instituciones, como así también a la validación de los resultados de investigación y su valoración situada.



Imagen 1. Título: Esquema de análisis.

Fuente: Elaboración de Mariel Carolina Castagno (2021)

Referencias

Acín, Alicia (2016). Aportes interdisciplinarios y pedagógicos a la educación de personas privadas de libertad desde la experiencia en el Programa Universitario en la Cárcel (Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC) en *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias*. Alicia Acín...et al; coordinación

general de Beatriz Bixio, Patricia Mercado y Francisco Timmermann. – 1ª ed. – Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. pp. 115-147.

Acín, Alicia (2021). La educación universitaria en prisiones en pandemia: Singularidades del Programa Universitario en la Cárcel (FFyHH-UNC). *Revista IRICE*, (40) (2021), 253-281. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1435>

Acín, Alicia y Correa, Ana. (2011). *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel*. Córdoba: Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Acín, Alicia y Madrid, Teresa Beatriz (2019). Producción de sentidos en torno a la educación en Ana Correa (et al.) compilado por Ana Correa. *Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a justicia y a derechos. A 10 años de investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. pp. 111-153.

Acín, Alicia y Castagno, Mariel (2020). Acerca de la relevancia del Programa Universitario en la Cárcel: primera aproximación de una investigación cualitativa e interdisciplinaria. *Actas del II Encuentro Internacional de Educación "Educación pública: democracia, derechos y justicia social"*, organizado por el Núcleo de estudios educacionales y sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. pp. 2017-2121. <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/60?fbclid=IwAR3zujnu5nv7RftbyRKFw6z9xw2zsFQtCK4uKlsl1j8DY00qDBeJc-9fauIM>

Acín, Alicia y Morcillo, Marcela (2021). La enseñanza en el Programa Universitario en la Cárcel: condiciones, dificultades, sentidos atribuidos por los docentes y reflexividad. Ponencia presentada en el *IV Encuentro Internacional de Tesis e Investigadores en Temáticas de Cárcel y Acceso a Derechos Educativos (EITICE)*.



- Acín, Alicia; Castagno, Mariel y Morcillo, Marcela (2022). DDHH y universidad: incidencia del Programa Universitario en la Cárcel (Córdoba, Argentina) a 20 años de su creación. Anais do V EITICE, 20 e 21 de outubro de 2022 – evento virtual. pp. 128-142. <https://eitice2022.wixsite.com/brasil>
- Acín, Alicia y Herranz, Silvana M. (2024). Relevancia social, política y académica del Programa Universitario en la Cárcel. En *Actas VI Encuentro Internacional de Tesis e Investigadores en Temáticas de Cárcels y Acceso a Derechos Educativos –EITICE en Mauricio Manchado*; Compilación de Mauricio Manchado. - 1a ed. - Rosario: UNR Editora. Libro digital. pp. 223-233.
- Araújo Felice, Ana María (2021) Acerca del tiempo en la hipermodernidad: la sociología clínica. En Ana María Araújo Felice y Fernando de Yzaguirre García (Coord.) *Sociología Clínica: reflexiones e investigaciones hoy*. pp. 311-327 Asturias: Sapere Aude
- Bonvillani, Andrea (2023). Hacia una comprensión psicosocial de la configuración de las subjetividades. *Quaderns de Psicologia*, 25(1), e1873. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1873>
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Casado Aparicio, Elena, Ruiz, Lorena, y López Carrasco, Carlos (2015). Ecologías de saberes dentro de la universidad: propuestas de intervención para liberar dispositivos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 25-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181003>
- Castagno, Mariel (2011). Un marco referencial para pensar el taller y el grupo en dispositivos de intervención. En Beltrán y Gutiérrez (Comp.) *Dispositivos de intervención de las Prácticas Pre-Profesionales en el Contexto Educativo* (pp. 19-59). Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

- Castagno, Mariel C. (2024). Entramados paradójales de sujeción y subjetivación en la transición de paradigmas del sistema penal juvenil de Córdoba, Argentina. En González Laurino, Carolina, Guemurman, Silvia y Leopold Costábile, Sandra (Eds.) (2024). *Miradas cruzadas. La infracción adolescente y el sistema penal juvenil en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay*. Uruguay: Fundación de Cultura Universitaria. <https://libros.fcu.edu.uy/index.php/fcu/catalog/book/111> pp. 169-190.
- Castagno, Mariel C. (2025). *La transición de paradigmas en dispositivos socioeducativos de penalidad juvenil en Córdoba. Entramados paradójales en la experiencia institucional*. Tesis doctoral en prensa, aceptada para publicar en la convocatoria de abril 2025 de la Editorial del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Castagno, Mariel, Herranz, Silvana M. y Páez, José I. (2022). Espacio carcelar y derechos humanos: del constructo teórico a los sentidos que insisten y se profundizan en pandemia. En Vanina Ferreccio (Coord.) y Gaston Bosio (Comp.), *Memorias del I Coloquio Internacional CLACSO: Grupo de Trabajo "Barrios, familias y prisiones en circuito". Dislocación y expansionismo de la prisión. Una aproximación al estado de las investigaciones en la región* (pp. 258-275). CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/MEMORIAS-PRIMER-COLOQUIO-INTERNACIONAL-GT-CLACSO-BARRIOS-FAMILIAS-Y-PRISIONES-EN-CIRCUITO-CLACSO-21-JUNIO-2022.pdf>
- Correa, Ana M. (Coord.) (2019). *Producción de sentidos y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a justicia y a derechos. A 10 años de investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Correa, Ana M.; León Barreto, Inés; Páez, José I.; Herranz, Silvana M. y Castagno, Mariel (2019). Espacio carcelar: en búsqueda del sentido. En Ana M. Correa (Coord.). *Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a justicia y a derechos. A 10 años de*

investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. pp. 67-110.

De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer 1*. México: Universidad Iberoamericana.

De Gaulejac, Vincent (2007). *La Sociologie Clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Paris. Ed: ERES

Fernández, Ana María (1993). “De lo imaginario social a lo imaginario grupal”. En Fernández, Ana María y De Brasi, Juan Carlos (comps.), *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, Ana María (1999). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.

Fernández, Ana María (2007). *Las lógicas colectivas. Subjetividades, cuerpos y multiplicidades*. Argentina: Biblos.

Fernández, Ana María (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, Michel (1988). El sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3 (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20. Universidad Nacional Autónoma de México. URL: <http://www.jstor.org/stable/3540551>.

Frigerio, Graciela (2003). *Los sentidos del verbo educar*. México: CREFAL (Colección Cátedra Torres Bodet; 7).

Galende, Emiliano (1992). *Historia y repetición: temporalidad subjetiva y actual modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Gerrad, Ana Cecilia; Torres Sotelo, María A.; Zacovich, Franco; Hernández, Andrés.; Olmedo, Facundo; Silva, Sandra y Renzone, Carla (2020). “Aprender estando, comprender escribiendo”: Una expe-

riencia extensionista en la cárcel de Río Grande, Tierra del Fuego en *Fuegia* Volumen III - Número 2: 82-98.

- Herranz, Silvana y Pereyra, Teresita (2019). Configuración y sentidos del trabajo en el espacio carcelar. En Ana Correa (Coord.). *Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a justicia y a derechos. A 10 años de investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. pp. 155-183.
- Honneth, Axel (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Lugones, María Gabriela (2004). "La trayectoria de un *corpus* y su problematización". Material del Seminario *Quando o campo é o arquivo: etnografías, histórias e outras memórias guardadas*. Río de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC). Laboratório de Antropologia e História, Rio de Janeiro.
- Lourau René (2001). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Manchado, Mauricio (2025). "Yo sentí que nadie se alejaba". Los efectos extendidos de la educación universitaria en prisión. Narrativas, capitales y desistimiento del delito. *Revista del Museo de Antropología*. 18 (1): 253-268.
- Meirieu, Philippe (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes Ediciones. 3ª reimpresión
- Morin, Edgar (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mucilli, María Belén (2019). *Reconstrucción de los sentidos otorgados a la educación, según los estudiantes privados de su libertad del EP Nº4 y del Programa Universitario en la Cárcel (2016-2017)*. Informe Final de Prácticas Profesionales Supervisadas.

- Pautassi, Laura; Gamallo, Gustavo. (Dir.). (2012) *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Paladines, Jorge Vicente (2019). Prólogo. En Zaffaroni y Dias dos Santos, *La nueva crítica criminológica Criminología en tiempos de totalitarismo financiero*. Quito: El Siglo. pp.11-16.
- Perano, Jorge (2022). Cárceles y derechos humanos. Algunos aportes respecto a su politicidad. En Patricia Coppola y Lucas Crisafulli (Dir.). *Sistema Penal y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Editores del Sur. pp. 161-186.
- Pichón Rivière, Enrique (1985) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pujol, Joan y Montenegro, Marisela (2013). Producciones narrativas: una propuesta teórico- práctica para investigación narrativa. En Maite Rodrigou Nocetti y Horacio Paulín, *Coloquios de investigación cualitativa: Desafíos en la investigación como relación social* (pp.15-42). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Quiroga, Ana (1986). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Cinco.
- Quiroga, Ana (2002). "Las relaciones entre el proceso social y la subjetividad hoy". En Morales, F; Páez Rovira, D.; Kornblit, A. y Asun, D.(coord.) *Psicología Social*. (pp.1-14). España: Pearson Educación.
- Rhéaume, Jacques y Araújo, Ana María (2010). *Sociología Clínica*. Facultad de Psicología. Universidad de la República de Uruguay.
- Scarfó, Francisco (2008). La educación pública en los establecimientos penitenciarios en Latinoamérica; garantía de una igualdad sustantiva en *Educación en prisiones de Latinoamérica*. Brasilia: UNESCO-OEI-EACID. pp. 111-142.

Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.

Zaffaroni, Eugenio R. (1988). *Criminología aproximación desde un margen*. Bogotá: Temis.

Zaffaroni, Eugenio R.; Slokar, Alejandro y Alagia, Alejandro (2012). *Manual de Derecho Penal: parte general*. Buenos Aires: EDIAR.



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



Contexto político, socioeconómico y cultural de surgimiento y desarrollo del PUC

Ana Correa*

Jorge Perano**

Inés León Barreto***

La máquina viva se nutre de ruido, de desorden y sus respuestas
a sus desafíos le permiten aumentar su complejidad.

La visión de un orden inmutable es la visión de una pesadilla,
nunca totalmente realizada, aun cuando múltiples
intentos han marcado el siglo XX.

Eugéne Enriquez, *Análisis e Intervención
en procesos relacionales e institucionales.*

Introducción

En este capítulo descriptivo y analítico presentamos las condiciones socio-históricas en que emergió y se desarrolló el PUC, como también algunos de sus efectos intangibles pero eficientes. Indagamos las principales condiciones y determinaciones del contexto socio histórico de producción con el propósito de identificar los componentes que promueven u obstaculizan el acceso a derechos, focalizando principalmente en el derecho a la educación de las personas privadas de libertad (ppl) alojadas en los Complejos Carcelarios (CC) y Establecimientos Penitenciarios (EP) de la provincia de Córdoba. Dilucidar esos componentes materiales y simbólicos implica un análisis del conjunto de condiciones y determinaciones contextuales en las que se ponen en juego las competencias políticas del programa para movilizar procesos institucionales y psicosociales, de manera tal que propicien en ppl el deseo de acceso y apropiación del sentido de la educación como derecho.

*Universidad Nacional de Córdoba | acorrea390@gmail.com

**Universidad Nacional de Córdoba | jorgeperano@hotmail.com

***Universidad Nacional de Córdoba | eonbarretoines@gmail.com

Condiciones socio-históricas de emergencia y desarrollo del PUC

El contexto político, económico y social en el cual emergió y se desarrolló el programa es un entramado dinámico de significaciones sociales (efectivas e imaginarias; instituidas e instituyentes) en permanente transformación de las relaciones de poder que posibilitan, obstaculizan y/o crean sentidos respecto de cierto objeto social o campo de problema.

A los fines de esta investigación nos interesamos en la problemática del acceso al derecho a la educación de las ppl que, en la acción inaugural de creación del programa, a fines de la década de los noventa en la FFyH UNC, no estaba planteado en términos de acceso a derecho. Sin dudas, un problema singular en esta población que da cuenta de una demanda socio histórica que se pronuncia en la pos dictadura cívico militar. Esto implica reconocer los aprioris históricos en las significaciones sociales estructurales y objetivas de las instituciones involucradas, como también de los sujetos sociales involucrados y las urgencias de legitimación institucional.

En este sentido, una premisa epistémica y metodológica explicitada desde el inicio, es que el problema “no puede abordarse solo desde la norma (...) sino que, es imprescindible la articulación con las instituciones de la sociedad en la multiagencialidad de los operadores de campos de saberes de conocimientos múltiples” (Perano, 2019, p. 57). En efecto las relaciones entre universidad y sistema de justicia involucran múltiples instituciones (cárcel, ministerios de justicia y educación, judicial, otras agencias) que cuentan con una historia, con intereses, disponibilidades, saberes y propósitos que responden a lógicas consagradas y en tensión. Por lo cual, realizamos niveles de lecturas descriptivas y analíticas a partir de la documentación existente (archivos, actas, convenios, conflictos, otros) para armar un corpus de las condiciones y determinaciones institucionales y de los principales agentes involucrados, para identificar las principales significaciones existentes referidas a la cuestión de acceso de derechos.

También es pertinente expresar que todo lo relativo a la educación en cárceles implicó un proceso de co-construcción de la demanda del acceso a derechos con lxs propixs internxs en el momento socio histórico a fines de la década de los noventa.

Acuerdos metodológicos para el ordenamiento de saberes

El primer paso consistió en componer, mediante las fuentes documentales, un corpus de análisis que nos permitiera identificar los principales hitos en los que se produjeron modificaciones de significaciones que incidieron en el modo de accionar de las instituciones. Para lo cual definimos una periodización organizada en tres momentos cronológicos: de 1999 a 2007; de 2008 a 2013 y de 2014 a 2019. Años en los que se produjeron transformaciones de las líneas de significaciones y conceptualizaciones de dispositivos de saber-poder a partir de los nuevos tiempos democráticos y posteriormente neoliberales, lo que se retomara en el capítulo 3 referido a las articulaciones que el PUC estableció con diferentes instituciones, en especial con el Servicio Penitenciario de Córdoba al analizar las relaciones de poder entre las instituciones involucradas con sus formas estratégicas de aceptabilidad, transacción y resistencias. Ello permitirá dilucidar las principales potencialidades y limitaciones de las acciones que sostienen los agentes en el espacio político.

Las fuentes documentales consideradas para este capítulo reúnen normativas jurídicas, resoluciones referidas al Programa Universitario en la Cárcel (PUC), el Reglamento Interno del PUC, un borrador de un régimen de alumnos privados de libertad, notas entre la Facultad de filosofía y Humanidades (FFyH) y el Servicio Penitenciario de Córdoba (SPC) referidas a recursos económicos y materiales, reclamos al SPC y a jueces, declaraciones, actas de la Comisión Mixta (2008 a 2012), entrevistas a referentes del P.U.C., informes anuales de la coordinación del programa y Trabajos Finales de Licenciatura referidos al PUC.

Los criterios amplios de orientación para la lectura de las fuentes documentales que enmarcan la existencia del PUC son, entre otros, configurar líneas de sentidos y significaciones atribuidos a la educación en la cárcel. Para esto identificamos los principales dispositivos históricos que van de las inquietudes iniciales de evangelización y asistencia en torno a la educación, a la cooperación y apropiación del derecho. Por ejemplo, estuvo presente y aún lo está, el “hacer un hombre útil” o cambiar al “sujeto delincuente”. En este sentido las claves del paradigma de derechos humanos buscan profundizar, en los procesos de educación, las formas de subjetivación. En esta línea y desde el paradigma a manera de prisma de los derechos humanos DDHH, como señala Pautassi (2012), se destacan y

puntúan los ajustes que, antes que nada, deberán realizar las instituciones, transversalizando el diálogo entre marcos normativos, políticos y prácticas institucionales, enfocando las responsabilidades que debe cumplir el Estado y la sociedad civil para propiciar el *reconocimiento de lxs sujetxs como sujetxs de derechos*, tanto en su ejercicio como en la exigibilidad de los mismos.

El diálogo entre políticas, normas y prácticas se apuntala en el sentido de responsabilidad, no solamente jurídica sino práctica de lxs agentes involucradxs en los procesos siguientes:

- Entre el Estado como *garante del ejercicio de derechos*, los ministerios gubernamentales y las universidades.
- Entre el adentro y el afuera carcelario, entre cárcel y sociedad y la *permeabilidad* para definir políticas públicas (Gutiérrez, 2012; De Giorgis, 2002; Baratta, 2004, entre otrxs) y de construcción cultural.
- Entre la norma jurídica y las prácticas sociales en la que se entiende la *participación individual y colectiva* como principal creador de ciudadanía en procesos de subjetivación.

Principales características del contexto socio histórico de surgimiento del PUC

Dicho contexto socio histórico se caracterizó, en términos amplios, por la condiciones y determinaciones del paradigma liberal que, en Argentina como parte de América Latina, se ancla en procesos de gobiernos autoritarios y/o conservadores que posibilitaron crear un nuevo sentido común en base al miedo (Monedero, 2018; Lakoff, 2008).

La década del 90' se puede caracterizar por transformaciones planetarias, económicas, políticas y sociales que marcó un juego de relaciones de poder en el camino del denominado proceso de "globalización". En Argentina, después de años de dictadura cívico-militar (1976-1983), se fueron consolidando significaciones sociales de una racionalidad instrumental sustentada en una exigencia de alta competitividad e individualismo desterritorializado que fue produciendo, en estas últimas décadas, descolectivización y desintegración social bajo la forma de *neoliberalismo*

(Svampa, 2016; Calveiro, 2021; Monedero, 2018; entre otrxs). Esta racionalidad neoliberal produjo efectos directos sobre la apropiación de los derechos, el acceso a la justicia y la subjetividad de las personas, de modo tal que los criterios economicistas pasaron a ser centrales en la vida individual y social. Es posible afirmar que se produjo un desplazamiento del “hombre social” comprometido con su entorno hacia el “hombre económico” al que solo le interesa su propia subsistencia y salvación. En síntesis, el individualismo y la transpolación de la racionalidad mercantil a otros espacios como el delictivo/penal son el leit motiv neoliberal.

En la región, este momento socio histórico, se inscribió en un fuerte proceso de crisis del Estado moderno con deslegitimación de lo público y crecientes apuestas de privatización. La precarización del trabajo y la fragmentación del tejido social, ante el desplazamiento de la función del Estado como garante del acceso a la justicia, produjo un endurecimiento de las relaciones entre ese Estado y la sociedad. Naomi Klein (2010, p.6) afirma que este Estado neoliberal va a entender a la educación gratuita e igualitaria como “...una interferencia injusta en las leyes del mercado”. En este marco, podemos afirmar que acontece un proceso de transformación de la cárcel, pues los discursos legitimantes mutaron de los modelos correccionalistas hacia los de neutralización.

En Argentina, accedió a la gestión y administración de la nación Carlos Menem (1989- 1999), quien concretó un conjunto de medidas estructurales de carácter paradójal. Esta gestión puso en marcha la Ley de Emergencia Económica 23697/1989 y la Ley de Reforma del Estado 23696/1989 que habilitaron ajustes económicos, privatizaciones y precarización de la ciudadanía y, al mismo tiempo, se incorporaron Tratados y Pactos Internacionales en la Constitución Nacional (1994) que, en sus fundamentos y principios, marcaron la exigencia de garantizar los Derechos Humanos (DDHH). En estos principios se ampliaron los Derechos Sociales Civiles y Políticos (individuales de 1ª generación), consagrando los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (llamados también de 2da generación) con nuevas obligaciones al Estado para procurar vías de exigibilidad. Estos derechos están orientados a “regular el poder público y señalar sus límites frente a los ciudadanos” (Etchichurry, 2013, p.65). Asimismo, habilitó al Congreso a adoptar medidas de acción positiva, “en particular respecto de niños, mujeres, ancianos y personas con discapacidad” y se sancionó la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de libertad 24660/96 y la Ley

de Educación Superior LES 24.521/1995) conjuntamente con políticas de seguridad atinentes a la contingencia del riesgo- daño social que comporta resabios de prácticas autoritarias¹.

Estas políticas pusieron en tensión el poder público y las prácticas democráticas (Puebla, 2012) que fragilizaron las relaciones sociales y afianzaron la cuestión securitaria reflejada en medidas y estrategias de represión al delito, lo cual facilitó enmascarar políticas neoliberales conducentes a una sociedad excluyente.

En Córdoba, la política de seguridad se inscribió en los principios de la “tolerancia cero”, con amplia difusión y relativo consenso social, para construir legitimidad de la denominada política de “mano dura”. Se sancionaron leyes de seguridad pública y privada, cuyas estrategias se orientaron a detener, controlar y, en caso de necesidad, someter a un cacheo en la calle a cualquier persona “razonablemente” sospechosa. Se creó el Comando de Acción Preventiva (CAP), que se convirtió en el principal actor del modelo de seguridad provincial (Brocca et al, 2014), con imposiciones discriminatorias contra determinados grupos sociales en territorios urbanos específicos. Una *intolerancia selectiva* orientada a una limpieza (étnica y de clase) del espacio público. Asimismo, se crearon distintos programas para consolidar una geografía urbana desde una concepción clasista -higienista-, mediante la erradicación de las denominadas “villas de emergencias”, trasladadas a los llamados “barrios ciudades”, cuyo objetivo político fue mostrar una ciudad “limpia”.

Estas políticas locales se inscribieron en la nueva lógica del entramado punitivo mundial, que se caracterizó por el abandono de una política criminal basada en la individualización del actor social para constituirse en una persecución grupal. Es decir, ya no interesó tanto perseguir a alguien por lo que hizo, sino que se persiguió por pertenecer a determinado grupo social “peligroso” que genera riesgos sociales. En este sentido, las categorías “pobre”, “inmigrante”, “joven”, “consumidor de drogas”, etc., definieron los riesgos que el sistema capitalista necesita controlar (Rivera Beiras, 1998, p. 243).

1 Daniela Puebla rechaza la noción de Seguridad Nacional de los años sesenta que dio lugar a la figura del “enemigo interior” y la justificación de un terrorismo de Estado y destaca que la cuestión no debe circunscribirse al mero control de la criminalidad, sin sostener de manera irrestricta los DDHH de todos los habitantes. En “Derechos humanos y Seguridad humana” Revista Interferencia. N°1. Secretaría de Extensión Universitaria UNC (2012).

En consecuencia, por un lado, se jugaron proclamas y sanciones institucionales de recuperación y consolidación de la democracia con interés explícito en la defensa de los DDHH y, al mismo tiempo, avanzaron disposiciones y prácticas punitivas hacia los sectores sociales más desposeídos.

Transformaciones de las condiciones socio políticas en el desarrollo del PUC

El campo de problemas de acceso a derecho del PUC, en el territorio del estado provincial de Córdoba, se desplegó en una dinámica de relaciones interinstitucionales con clivajes y continuidades, en un marco de tendencias contrapuestas de gobierno entre Estado (nacional y provincial, y local universitario) desde el año 1999 hasta la fecha. Organizamos esta temporalidad en tres periodos:

1er Período: 1999-2007

La puesta en marcha del PUC se produjo en el momento de la finalización de dos periodos de gobierno de Carlos Menem en el gobierno nacional y el inicio de una breve experiencia de gobierno encabezada por la denominada “Alianza”, que significó una sociedad política entre el radicalismo y un frente de centro izquierda. Este cambio de sello político, con continuidades del modelo económico, desembocó en una intensa crisis social, económica y política en el país y la provincia de Córdoba entre los años 2000/2001.

A nivel del gobierno nacional

La agudización de la crisis política de la denominada “Alianza” se acentuó por la crisis social, derivada del llamado “corralito financiero”, y llevó, después de un gobierno de transición, a la asunción del presidente Néstor Kirchner el 25 de mayo de 2003. Este gobierno puso en marcha un proyecto político que tuvo continuidad en la gestión de Cristina Fernández de Kirchner durante dos periodos de gobierno (desde 2007 hasta diciembre de 2015). Dicho proyecto se orientó principalmente a promover decisiones institucionales para la resolución de desigualdades y discriminaciones entre el estado histórico de la actividad participativa de los sujetos

y los niveles de desarrollo social y cultural, particularmente, en sectores vulnerabilizados (Informe Observatorio de Prácticas en Derechos Humanos: aportes para el monitoreo de prácticas en derechos humanos desde una perspectiva extensionista UNC, 2013)

En términos amplios, este primer periodo de desarrollo del PUC se enmarca en un proceso de alta productividad en la elaboración y sanción de Leyes acordes a los Tratados y Pactos Internacionales en materia de Derechos Humanos. Entre los instrumentos legales, los dispositivos procesales y mecanismos para acceso a derechos más relevante de este período, mencionamos:

- Ley de la Ejecución de la Pena de Privación de Libertad N° 24660. La misma fue sancionada por el Congreso de la Nación en julio de 1996 y se inscribe en el proceso de ratificación de los Pactos y Tratados de Derechos Humanos firmados por los Estados, incluyendo las agencias del sistema penal. En esta Ley de Ejecución de la pena se plasma un esfuerzo por dar mayor participación al poder judicial en el ámbito de la ejecución de la pena y reconocer la vigencia de derechos de lxs condenadxs durante su privación de libertad; por todo ello, en consonancia con la reforma Constitucional del año 94, incorporó Pactos y Convenciones Internacionales relativos a la temática. En este sentido, se agregó normativamente el *acceso al derecho de la educación* durante el encierro carcelario, entendiéndolo como un derecho y no tanto como un instrumento del tratamiento penitenciario. Así, en su redacción se puede apreciar la obligatoriedad del Estado de brindar las diferentes instancias educativas durante el proceso de privación de libertad (de condenadxs y procesadxs), sosteniendo la igualdad de contenidos de los programas de estudios intra carcelarios y aquellos que se imparten en el ámbito extra carcelario. Se aclara específicamente la prohibición de que la certificación que acredite la culminación de los estudios contenga indicación alguna que permita advertir las circunstancias de privación de la libertad a quien le sea otorgado (ver arts. Capítulo VIII –arts. 133/142 ley 24660).
- Sistema Nacional de Estadísticas de Ejecución Penal (SNEEP). En el año 2002 la Dirección Nacional de Política Criminal del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación creó este

sistema. Estas estadísticas toman la información brindada por cada jurisdicción provincial, pero no incluyen en sus datos a lxs alojadxs en alcaldías y comisarías. Si bien, existía una estadística penitenciaria nacional, anterior a la creación del SNEEP, esta era muy deficitaria en cuanto a su elaboración y comunicación de la información, por lo que los datos proporcionados por los servicios penitenciarios son insuficientes y poco confiables para decisiones de política pública. En el SNEEP existe un apartado en donde se releva la cantidad de internxs que participaron en algún programa educativo, desagregando si se trata de educación primaria, secundaria, terciaria, universitaria, educación no formal o bien si lxs internxs participan de programas educativos.

- Ley de Educación de Nación 26206. Ley sancionada en 2006, que define una política específica para sostener este derecho en contextos de encierro con miras a reducir las diferencias existentes entre el mundo carcelario y el extra carcelario. Dicha ley menciona como su finalidad promover la integración social de lxs internxs una vez que hayan cumplido su pena. Constituye una acción política decisiva para distribuir la herencia cultural y alcanzar la universalización de niveles educativos obligatorios, además incluye una modalidad de educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo. En el Ministerio de Educación de la Nación se creó la Dirección Nacional de Educación en Contextos de Encierro, en 2007, entendida como un componente y expresión de política de Estado (Acín y Madrid, 2019).
- Habeas Corpus Correctivo/Colectivo. Esta resolución judicial, también conocida como Fallo Verbitsky (2007), plantea la necesidad de tutela judicial efectiva de los derechos consagrados en la/s ley/es en casos de afectaciones colectivas a derechos individuales que requieren una respuesta en el marco de los DDHH. Pone en agenda principios que deben respetarse en relación con las condiciones de habitabilidad de lxs internxs constituyendo un precedente que derramó hacia las provincias. Al resolver este caso, la Corte Suprema de Justicia habilitó la conformación de mesas de diálogo interinstitucionales con la finalidad de lograr el acceso a los derechos de las personas privadas de la libertad, entre ellos, el derecho a la educación.

- Resolución N° 58 del Consejo Federal de Educación del año 2008. Esta resolución aprobó la primera Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro.

A nivel del gobierno provincial

La gestión política del gobierno peronista transcurrió en la alternancia de dos gobernadores -Schiaretti y De La Sota- quienes definieron diferencias en campos de negociaciones muy disímiles. El primer periodo del PUC transcurrió bajo la gobernación De La Sota (1999- 2003 y 2003-2007) quien impartió lineamientos en términos de “seguridad” e incidió específicamente en políticas de mayor endurecimiento en la lucha contra el delito, con más encarcelamiento. Tales lineamientos fueron sostenidos por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Córdoba y, específicamente, por la Secretaría de Gestión y Organización Penitenciaria de Córdoba.

En 1999 la provincia de Córdoba adhirió a la Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de libertad 24660/96.

Cabe destacar que, en la Jefatura del SPC, se designó en la conducción, por primera vez en la historia, a una mujer profesional-técnica. Esta conducción continuó hasta el 2005, año en que se produjo un motín en el EP N° 2 de la ciudad de Córdoba. Este acontecimiento ocasionó, entre otras cosas, el cambio de conducción designando en el cargo de jefe del Servicio Penitenciario, a un representante del área de seguridad de sexo masculino.

En este periodo se efectivizaron políticas criminales específicas que se trasuntan en diseños arquitectónicos de las cárceles según disposiciones internacionales para el resguardo de ciertas condiciones de habitabilidad y seguridad. En el año 2000 se inauguró el CC N° 1 Reverendo Luchesse en Alto el Durazno, próximo a Bouwer, ubicado a 18 km de la ciudad de Córdoba. El mismo estuvo originariamente pensado para alojar detenidxs procesadxs; sin embargo, el crecimiento de la tasa de encarcelamiento, con el consiguiente hacinamiento -una de las causas del Motín de 2005- condujo a traslados a este complejo de internxs condenadxs. Posteriormente, en 2004, se inauguró el EP N° 3 (con idéntico diseño arquitectónico) para reubicar la población de mujeres privadas de libertad (condenadas, procesadas o en período de prueba) provenientes de diferentes establecimientos y localizaciones, muchas veces acompañadas de niñxs menores de 4 años.

A nivel de gobierno de la UNC

El Dr. Hugo Juri conducía el Rectorado (1998-2000), quien renunció para acceder al cargo de Ministro de Educación de la Nación, quedando en la gestión rectoral hasta 2001 el Dr. Tomás Pardinas. Posteriormente asumieron la gestión rectoral el Dr. Horacio González y el Ing. Daniel Di Giusto por dos mandatos consecutivos desde 2001 a 2007. La incidencia en materia de derechos humanos fue significada escasamente en este período, siendo prioritaria la política de transferencia de conocimientos.

En el Decanato de la FFyH asumieron la Dra. Carolina Scotto y la Mgtr. Ana Correa (1999-2001). En este período se creó, a instancia de largas y sostenidas gestiones del centro de estudiantes, el Programa Universitario en la Cárcel (PUC), cuya coordinación estuvo a cargo de la Vicedecana de la Facultad. Situación que se mantuvo durante otro mandato de la gestión de la Dra. Scotto (2002-2005) y la Dra. Mónica Gordillo, quien asumió la coordinación del programa hasta que se creó un cargo específico en 2003 al que accedió por selección de antecedentes la Mgtr. Patricia Mercado quien se desempeñó de manera interrumpida desde mayo de 2004 hasta marzo de 2019.

En el mandato siguiente asumió la Dra. Liliana Aguiar y el Dr. Carlos Longuini (2005-2008) quienes dieron continuidad y fortalecieron los lineamientos políticos generales del PUC.

Durante este período inicial y de organización de los espacios del PUC las líneas de acción que se destacan son: a) El esfuerzo por establecer acuerdos interinstitucionales entre el PUC de la universidad pública y el SPC. El primer convenio, celebrado entre la FFyH y el SPC (en noviembre de 1999), explicita la conformación de la *Comisión Mixta* como instrumento interinstitucional para garantizar acuerdos pertinentes al funcionamiento. En ella participaron, en un primer momento, la vicedecana y, posteriormente, la coordinadora del programa. Se consideró relevante la participación de una docente de Ciencias de la Educación y miembros del centro de estudiantes de la Facultad y el SPC designó un responsable. Esta Comisión fue ratificada por Res. Decanal N° 761/2003. Entre los acuerdos generales se plantearon mecanismos específicos para el logro de objetivos orientados por una perspectiva de la educación como derecho: a) La creación del *Aula Universitaria* en el EP N° 2 (denominado socialmente como cárcel de San Martín). Esta aula fue el resultado de compromisos y acuer-

dos individuales y colectivos para el funcionamiento académico, generando un encuadre simbólico y de racionalidad universitaria al interior de la cárcel, según señala Acín (2016). Esta se constituyó en un espacio para desarrollar actividades de inicio y/o de continuidad de carreras universitarias, de creación de espacios de sociabilidad y de formación ciudadana, ajeno a la lógica penitenciaria. b) Inicio de *actividades extensionistas* bajo la forma de seminarios, talleres y otros que, como menciona Maria C. Jugo Beltrán (2013):

(..) es hacernos cargo de la condición social, económica y cultural de la mayoría de las personas que forman parte del sistema carcelario y de las situaciones históricas e institucionales que las generan, nos permite advertir la responsabilidad que tenemos frente a todos los que conforman las instituciones carcelarias, y nos posibilita también profundizar en la responsabilidad que tenemos frente a las condiciones de marginalidad y exclusión que hacen posible esta realidad. (p. 145-146).

Como mencionamos, durante este período aconteció el motín de 2005 en el EP N°2, que conmovió la realidad carcelaria y la del PUC. Entre los factores, que la prensa destacó como principal causal, se encontraba el hacinamiento. Cabe destacar que la capacidad del EP N° 2 era de 880 internos, y en el momento del motín se registraron 1530 alojados, lo que equivale a una sobrepoblación del 53%, según el SNEEP del Ministerio de Justicia y DDHH de la Nación. Por otra parte, un creciente malestar al interior del establecimiento estuvo ocasionado por modificaciones del régimen de visita y otras medidas que afectan la progresividad de la pena como las modalidades y remuneración del trabajo, y la inexistencia de Jueces de Ejecución e Inspectores calificados (previstos en los art. 208, 209 de la ley 24660). En esta convulsiva situación, a través del miembro del SPC asignado a la Comisión Mixta, se acercaron comunicaciones a los estudiantes del PUC manifestando la preocupación y la confianza depositada en ellos para sortear la situación y recobrar los espacios de encuentro con el conocimiento, a través de una carta dirigida a estudiantes privados de libertad en marzo 2005.

En 2006, llegando al final del periodo, los estudiantes universitarios del PUC organizaron en el penal la jornada “A 10 años de la Ley de Ejecución de la Pena”, en la que participaron algunas autoridades universitarias,

de la Justicia y del SPC A propósito de esa Jornada, Acín y Madrid (2019) destacan su posicionamiento individual y colectivo, en su planificación y desarrollo, poniendo en juego capacidades intelectuales y académicas aprendidas en una trayectoria universitaria, que interpela la responsabilidad jurídica.

2do. período 2008-2013

A nivel del gobierno nacional

Continuó el proyecto político de la gestión de Cristina Fernández de Kirchner hasta 2015. Las políticas públicas implementadas tuvieron un directo impacto en el sistema educativo (primario y secundario en las cárceles) que dió lugar a un aumento en la matriculación. Asimismo, se generaron condiciones para la discusión y decisión de nuevas políticas tendientes a mejorar las condiciones para construir el sentido de la educación como derecho y, consecuentemente, una ampliación del horizonte hacia una futura reinserción para quienes cumplen condena.

Durante este periodo se destacan las siguientes acciones en materia de política pública:

- En 2010 se dictó en Córdoba el Postítulo de Educación en Contextos de encierro del Ministerio de Educación de Nación en cuya implementación participaron el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y profesores del Programa Universidad Sociedad y Cárcel (PUSyC) de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, con base en acciones conjuntas en la formación en DDHH que se detallan más adelante.
- Se sancionó la Ley Nacional 26.695/11, denominada de Estímulo Educativo. La idea original surgió de la iniciativa del ex diputado nacional Emilio García Méndez que se basaba en los aportes realizados por lxs estudiantes del Centro de Estudiantes Universitarios de la Unidad 2 de la cárcel de Villa Devoto (CUD). Así lo informó la autora del proyecto, la diputada Adriana Puiggrós, durante el debate parlamentario donde se destacó los fundamentos del proyecto, el concepto de educación permanente “ya que la educación, bajo toda modalidad de organiza-

ción, estructura y currículum, es esencial para el desarrollo personal y la participación plena del individuo en la sociedad”. Este artículo incorpora y refuerza las obligaciones estipuladas en la Ley Nacional de Educación a la ley de Ejecución de la Privación de la Libertad, estableciendo una obligación de cumplimiento efectivo que deben asumir los distintos actores del Estado con sus correlativas responsabilidades (Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Servicio Penitenciario Córdoba, Poder judicial, etc.). También destacamos la incorporación de la herramienta del *habeas corpus* específico para aquellos casos en que el derecho al acceso a la educación se viera restringido de manera arbitraria por parte de la administración.

- Decreto del PEN N° 1139/2000 (30/11/2011) por medio del cual se modificó el Reglamento de las modalidades de ejecución de la pena privativa de la libertad. En él se estableció que todos los dictámenes que emitiera el Consejo Técnico Criminológico (ubicados en los establecimientos penitenciarios) con referencia a los institutos de salidas anticipadas (como salidas transitorias, libertad condicional, asistida, etc.), deberán contener un detallado informe de lxs internxs respecto al acceso a la educación en general, polimodal, de grado o de posgrado, que ha cursado; y la indicación respecto a la posibilidad de lxs internxs de continuar los mismos una vez que se encuentren en libertad (ver anexo I art. 102 inc. “c”). Por otra parte, en el Anexo II del mismo decreto, se estableció qué debe entenderse por “voluntad de aprendizaje”, refiriendo que “es la actitud del interno que denota su interés en desarrollar sus potencialidades, habilidades o aptitudes para su crecimiento intelectual o moral, mediante sistemas formales o informales de capacitación en la medida de sus posibilidades y de las del establecimiento que lo aloja”. Es posible observar cómo, desde este año, la educación comenzó a ser mirada y evaluada por parte del establecimiento penitenciario, asociando la idea de educación ligada a la gobernabilidad del penal.
- La Dirección de Educación de Contexto de Encierro propició en 2010, en el marco del IV Congreso de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo, la realización de la *1ª Reunión Interuniversitaria*

Nacional Sobre Educación en Contexto de Encierro. Allí se firmó una Carta de Intención entre Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional del Centro, comprometiéndose a promover articulaciones intra e interuniversitarias para integrar sus acciones al “Campus universitario en contextos de encierro”.

- En 2011, en el XI Congreso de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral, se llevó a cabo la *2da. Reunión Interuniversitaria sobre Educación en Contexto de encierro*, sumándose a las anteriores mencionadas, la Universidad de Villa María y la Universidad Nacional de La Plata.
- En 2012, en el marco del XII Congreso de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, se realizó la *3era. Reunión Interuniversitaria de Educación en Contexto de encierro* incorporándose la Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de Lanús, Universidad de la Matanza, Universidad de la Patagonia Austral y Universidad Nacional de Río IV. En esta oportunidad se contó con la presencia de la Coordinadora de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI), representantes del Ministerio de Educación Nacional, la Coordinadora Nacional de Educación en Contextos de Encierro y un representante de la Universidad de la República de Montevideo. En este encuentro se establecieron actividades de articulación para fortalecer la educación en contexto de encierro y aportar a políticas públicas en esta materia. Por Resolución 234/12 se aprobó un Proyecto de Fortalecimiento de Redes Universitarias de Educación Superior en Contextos de Privación de Libertad en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).
- Se creó el Proyecto Bibliotecas Abiertas en el marco de la modalidad de educación en contexto de encierro del Ministerio de Educación de la Nación. Este proyecto puso en contacto experiencias particulares y generó la Red Girasoles en la web oficial y Conectar igualdad (2010).

Como puede observarse, las principales acciones realizadas en este período priorizaron el fortalecimiento de prácticas docentes y de los equipos

de enseñanza. Sin embargo, la incidencia en la comunicación, difusión y efectivización en lo cotidiano intra carcelario fue con muchas dificultades, interpelando voluntades, emociones y posibilidades para el acceso concreto a la educación de lxs internxs, lo cual multiplicaba las tensiones existentes entre sectores de seguridad carcelaria y educación.

A nivel de gobierno provincial

Juan Schiaretti asumió el gobierno provincial desde 2007 hasta 2011, designando al Dr. Angulo en el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Continúo la misma conducción en Gestión y Organización Penitenciaria como, también, en la jefatura del SPC .

Al adherir la Provincia a la Ley Nacional de Ejecución de la pena privativa de la libertad 24660/96, estableció en 2008, por vía reglamentaria, una serie de anexos en cuyo contenido se puede leer la necesidad de sostener y resguardar un orden interno, incurriendo muchas veces en imposibilidad de acceso a derechos de lxs privadxs de libertad.

- Se sancionaron los *Decretos 344/08 y 343/ 08* por vía reglamentaria. Ambos conformados por seis anexos que aluden a la disciplina, las comunicaciones, la prisión domiciliaria, la progresividad, el Programa de Prelibertad y el trabajo de lxs internxs.
- En 2008, se firmó un nuevo *Convenio marco entre el Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba, los Ministerios de Justicia y DDHH y el Ministerio de Educación* para la Formación en Derechos Humanos en cárceles. Una experiencia inédita y pionera en cuestión de Derechos Humanos de la provincia de Córdoba, basada en los siguientes principios:
 1. Que los derechos humanos son una conquista de la sociedad y sostener su vigencia debe ser un compromiso de todos;
 2. Que es necesario profundizar procesos que coadyuven a asumir en plenitud la necesidad del respeto de los derechos humanos por parte de todas las personas que interactúan en el ámbito del Servicio Penitenciario Provincial;



3. Que, con tal finalidad, es siempre necesaria y pertinente toda acción que tienda a promover, capacitar, divulgar, proteger y defender los derechos humanos de todas las personas;
 4. Que ello permite generar expectativas tendientes a hacer previsibles los comportamientos de las personas vinculadas al Servicio Penitenciario, tanto de internos como de empleados, al desarrollar conciencia sobre los estándares de desempeño esperado en relación a los derechos humanos, los derechos que pueden hacer valer y el impacto que sus acciones pueden tener;
 5. Que ello facilita procesos que consolidan una cultura de respeto hacia el semejante como personas de idéntica dignidad que se relacionan desde perspectivas diferentes, mejorando la interrelación entre internos y el personal del SPC, brindando posibilidades para que estos actores sociales involucrados tengan una calidad de vida óptima;
 6. Que, en tales condiciones, se generan situaciones objetivas que garantizan, ante situaciones de conflicto y emergencias, respuestas de naturaleza diferente y no solo basadas en actos de contención o represión, sino también en estrategias de vinculación y comunicación.
- En 2010 se sancionó en la provincia de Córdoba la *Ley 9870* que rige la organización y administración del sistema educativo provincial, la cual garantiza en el art. 56 la educación de todas las personas privadas de la libertad en todos sus niveles. Esta ley tiene como finalidad la formación integral y el desarrollo pleno de los internos y explicita que no puede haber discriminación alguna por la condición de encierro de los usuarios.
 - En 2011 asumió nuevamente en el gobierno provincial el gobernador José Manuel De La Sota y designó como ministra de Justicia y DDHH a la Dra. Chayeb, continuando en la gestión penitenciaria Juan M. Bouvier. Este cambio de gobierno ocasionó un retraimiento en la aplicación del sistema progresivo, ocasionado por una serie de mecanis-

mos institucionales que obstaculizan el proceso y la instrumentación de criterios penitenciarios más restrictivos -en su interpretación- para el acceso a derechos.

- En 2012 se sancionó la *Ley de narcomenudeo*. Esto implicó una nueva escalada en la prisionización en las cárceles provinciales, que se visibiliza en la sobrepoblación en el CC N°1 y en particular en el EP N° 3 de mujeres.

A nivel de gobierno de la UNC

Asumió como Rectora la Dra. Carolina Scotto, siendo la primera rectora mujer en la UNC, con el Dr. Gerardo Fidelio como Vicerrector (2007-2010). Esta gestión creó diversos programas en la Secretaría de Extensión Universitaria atinentes a la promoción y ejercicio de los derechos sociales, entre ellos, el Programa Universidad Sociedad y Cárcel (PUSyC) con el propósito de vincular la cárcel con la sociedad desde el enfoque de derechos; a tal fin, se firmó un convenio con el Ministerio de Justicia y DDHH y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

En 2010 se creó el Observatorio de Prácticas en Derechos Humanos (OPDH) anclado en la Secretaría de Extensión Universitaria, dependiente del Rectorado, orientado al monitoreo, formación y propuestas políticas de DDHH. Además, el Observatorio incursionó en espacios interdisciplinarios de formación teórico metodológica para la concreción de instrumentos que posibilitaran avances en la transformación cultural y política de las prácticas institucionales en Derechos y Seguridad humana. En esta línea se formalizaron algunos indicadores para realizar un “Monitoreo de Educación primaria” en el SPC de la capital, a los fines de reconocer prácticas educativas orientadas al logro de las metas fijadas por los estándares de progresividad, considerando indicadores estructurales, de proceso y de resultados, cuyos resultados fueron publicados en la *Revista Interferencia* (2012). Asimismo, se solicitó desde el Ministerio de Justicia y el SPC la concreción de un convenio particular para profundizar la *formación y capacitación en DDHH en la Escuela de Cadetes Salustiano Pérez Estévez*.

La Dra. Scotto continuó por otro periodo de gobierno de la UNC, acompañada por la Dra. Hebe Goldenhesh en el Vice Rectorado (2010-2013) quienes fortalecieron los proyectos anteriormente mencionados.

En tanto, en el Decanato de la FFyH, asumieron la conducción la Dra. Gloria Edelstein y la Mgtr. Silvia Ávila (2008-2011) quienes continuaron el fortalecimiento del proyecto institucional del programa, ampliando la Comisión Mixta constituida por la Vicedecana y la Coordinadora del PUC, la representante docente e incorporaron al Secretario de Asuntos Estudiantiles y un x egresadx; a su vez por parte del SPC formaron parte de la comisión la jefa del Área de Educación y el jefe del Área Técnica del SPC.

En 2011, resultaron electxs el Dr. Diego Tatián y la Dra. Beatriz Bixio, como Decano y Vice Decana respectivamente, asumiendo la responsabilidad general del PUC la vicedecana con la coordinación de Patricia Mercado. Entre las actividades relevantes en este periodo se plantearon estrategias de fortalecimiento del programa impulsadas por el incremento de la población estudiantil en el mismo: a) Se reanudaron con vigor las *negociaciones ante las autoridades del SPC y se concretaron conversaciones con Jueces de Ejecución* para garantizar condiciones de reproducción y ejecución del programa. Concretamente se discutieron las dificultades crecientes en la logística del mismo, dado que su crecimiento y complejidad afectaban la continuidad del proceso educativo. Asimismo, ante el cierre del EP N° 9, que alojaba internxs en periodos de prueba que asistían presencialmente a las aulas en el predio universitario, estos fueron trasladados a la cárcel abierta ubicada en Monte Cristo (varones) como también se reubican las mujeres privadas de libertad en el E.P. N° 3 en la localidad de Bouwer. Estas decisiones implicaron distancias materiales que requirieron nuevos recursos y lógicas de trabajo. b) Se gestionaron recursos materiales ante la SPU para los programas universitarios en cárceles. c) Se consensuaron criterios ante las dificultades comunes en la *Primera Jornada de Educación Universitaria en cárceles del Mercosur (2013)*. Las universidades nacionales que participaron fueron: Universidad del Litoral, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Quilmes, de Salta, de la Matanza del Sur, de Río Negro, de la Plata, de la Patagonia Austral, la Universidad Católica de Córdoba y la Universidad Nacional de Córdoba, que convocó a este encuentro. También estuvieron presentes las Universidades de la República (Montevideo), la Universidad de São Paulo y de Uberlândia (Brasil). En estas Jornadas se establecieron canales de comunicación entre las universidades de la región para trabajar

en red y de manera conjunta en diagnósticos para la resolución de problemas comunes y el mejoramiento de la educación superior.

Dichas jornadas pusieron en evidencia que las tendencias del proceso de educación en contexto de encierro no son homogéneas en cuestiones de institucionalidad, si bien en casi todas las propuestas existe la búsqueda de garantizar la educación como derecho. Al respecto, mencionan Bixio, Mercado y Timmermann (2016):

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 solo 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. (pp. 50-51)

3er. Período 2014 a 2019

A nivel del gobierno nacional

Durante el último año de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner se dictó el *Decreto 140/2015*, por medio del cual se reglamentó el capítulo de Educación que contiene la ley 24660, que había sido modificado por la Ley 26.695/11. Uno de los principales puntos a tener en cuenta fue la asignación al Ministerio de Educación todo lo referente al sistema educativo intra-carcelario.

El presidente Mauricio Macri, al asumir la conducción del país en 2015, modificó el proyecto político y adoptó una modalidad de gestión “empresarial”, que acentuó estilos neoliberales en la conducción y vigilancia de la organización social en consonancia con las transformaciones de las políticas de Estado. El aumento de políticas de seguridad en vastos sectores poblacionales vulnerabilizados afectó la progresividad del acceso a los derechos (en educación, salud y trabajo, fundamentalmente).



En 2017 se sancionó la *Ley 27375* que modificó la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (24660/96). Esta nueva ley es claramente incapacitadora, señala Perano (2019), pues restringe la libertad condicional y la asistida, crea escollos para acceder a la libertad anticipada, incrementa medidas que afectan principalmente las condiciones para acceder a derechos durante la ejecución de la pena. En términos generales, se puede decir que, como consecuencia directa de la sanción de esta ley, se produjo un inmediato incremento de las tasas de detención, con el claro aumento del hacinamiento carcelario y obstaculización en el acceso a derechos de lxs internxs. En este sentido, el área educativa dentro de los penales se vio absolutamente desbordada ante la demanda, cada vez mayor, de internxs para acceder al derecho a la educación.

- Por Resolución 1814/2019 el Instituto Nacional de Cine y Artes Visuales creó el *Programa Cine en las Cárcels*, manteniendo como espíritu central la idea de garantizar actividades culturales y recreativas a lxs internx; una instancia facilitadora de lo relativo a la educación y cultura por áreas del Estado no encargadas de la punición, sino específicamente de la cultura y educación.
- La situación educativa en la cárcel reveló un gran déficit estructural, visibilizado en las estadísticas publicadas en el informe anual del Sistema Nacional de Estadísticas de Ejecución Penal. El 49% de lxs detenidxs de todo el país no han participado de programas educativos; solo el 41% participó de educación formal y el 10% restante en educación no formal. Por otra parte, el creciente hacinamiento carcelario no fue acompañado con políticas de reforzamiento de recursos humanos en cada una de las áreas en que se asienta el tratamiento penitenciario (educación, trabajo, salud) como tampoco se reconoció una política universitaria (con recursos específicos) orientada al acceso a derechos. Es por ello que los números del SNEEP muestran un claro incremento en la población penal y un bajo número de internxs que acceden plenamente al sistema educativo en la cárcel.

A nivel del gobierno provincial

Juan Schiaretti retomó el gobierno y designó nuevamente al Dr. Angulo en el Ministerio de Justicia y DDHH. La orientación del sistema punitivo nacional arrastró a las jurisdicciones provinciales y se recrudecieron las situaciones de violencia en el interior de los penales, no solo entre inter-nxs y guardias, sino también entre lxs mismxs internxs. Muchas de esas situaciones violentas fueron producto de la sobrepoblación existente en los penales que, a raíz del desfinanciamiento del sistema, cada vez deben recibir más internxs con las mismas plazas penitenciarias y el mismo presupuesto.

- A inicios de 2015 se produjo el cierre definitivo del EP N°2 y se concentraron los espacios de reclusión en los CC N° 1 en la localidad de Bouwer y N° 2 en la localidad de Cruz del Eje. Claramente se advierte un fuerte incremento en la cantidad de personas detenidas y aumento en las violencias.
- Se realizaron inspecciones en algunos penales por parte de organismos estatales nacionales y, ante la situación de sobrepoblación e inhumanidades, se derivó en la presentación de recursos de habeas corpus ante el poder judicial (PROCUVIN, 2013).
- En lo que respecta a educación, se estableció el programa provincial “Internet para educar”, cuyo principal objetivo fue la provisión de equipamiento informático utilizado por lxs estudiantes. En este período, también se alquilaron fotocopiadoras para que funcionaran en los centros educativos localizados en Bouwer (MD1, MD2, MX1, MX2 y EP N° 3).²

² Para mayor información, ver el informe Educación en Contexto de Encierro, una Modalidad que se visibiliza en la Provincia de Córdoba, marzo de 2016, elaborado por Laura Cristina Acosta.

A nivel de gobierno de la UNC

Asumieron el rectorado por el periodo 2013-2016 el Dr. Francisco Tamarit y la Dra. Dora Barei quienes dieron continuidad a las políticas institucionales anteriores y profundizaron las líneas de trabajo con la Comisión de la Memoria y otras universidades. El Observatorio, creado por Resolución Rectoral 2813/2010, se denominó en adelante Observatorio de Derechos Humanos y funcionó con carácter programático bajo la responsabilidad de la Secretaría de Extensión Universitaria. Su cambio de denominación indica, así destaca la resolución correspondiente, su focalización en las violencias institucionales. Este organismo contribuye a presentar informes sobre la situación de los DDHH de las personas privadas de libertad con el objetivo de “Visibilizar lo que ocurre en los lugares de encierro e incrementar el control de la sociedad sobre las fuerzas de seguridad del Estado”. En “Mirar tras los muros” (2014 y 2016), a 30 años de retorno a la democracia, informaron situaciones en el SPC.; en la Policía (actuaciones de aplicación del Código de Faltas); en Salud y Salud Mental y en lugares de alojamiento de jóvenes y adolescentes, para visibilizar e identificar violencia institucional.

Entre el año 2016 y 2019 se eligió como Rector al Dr. Juri y como Vicerrector al Dr. Yanzi Ferreyra, lo cual representó un cambio en la conducción de la UNC. Se redefinieron convenios en las relaciones interinstitucionales entre la UNC y el Ministerio de Justicia y DDHH, instrumentando nuevas modalidades para el trabajo desde la perspectiva del paradigma de los DDHH. En 2018 se celebró un nuevo Convenio entre el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y la Universidad Nacional de Córdoba, que ratifica acuerdos relacionados con las responsabilidades de ambas instituciones para garantizar el acceso y ejercicio del derecho a la educación. Especialmente, cabe destacar que este convenio incluye el compromiso de la Universidad -cláusula tercera- a posibilitar la continuidad de estudios de aquellas personas privadas de la libertad que hayan cumplimentado su condena. Asimismo, en la cláusula décima alude a la “creación” de la Comisión Mixta, ya no circunscripta a la que tuvo existencia activa desde la fundación del PUC, pero fue debilitándose en el transcurso de las diferentes gestiones políticas, sino para toda la universidad. Incluye en esta cláusula un aspecto delicado y largamente debatido en los programas de la Red de Universidades en Contexto de Encierro, que re-

fiere a la importancia de que dicha Comisión Mixta “garantice el proceso y evaluación del aprovechamiento de los estudios de los internos”.

Asimismo, en el anexo se explicita el Reglamento de funcionamiento del PUSyC, especificando aspectos novedosos, a saber:

Art. N°4: El PUSyC estará dirigido por un Coordinador, designado por el Rector de la Universidad, teniendo en cuenta las aptitudes y experiencia en materia académica y extensionista en relación con educación en contextos de encierro.

Art. N° 5: Serán funciones del PUSyC:

- a) Elaborar, junto a los responsables designados por cada una de las unidades académicas, colegios preuniversitarios y secretarías de la UNC, un plan estratégico de ampliación de las propuestas académicas y de formación.
- b) Coordinar las acciones de las unidades académicas con las distintas secretarías del área central de la UNC.

Art.N°6: Es competencia y responsabilidad de las Secretarías de Extensión y de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad, de manera conjunta y coordinada la organización, coordinación y supervisión del funcionamiento del PUSyC, sin perjuicio de las actividades propias e inherentes de las unidades académicas.

Art. N° 7: Son funciones del Coordinador del PUSyC:

- a) Representar a la Universidad ante el Servicio Penitenciario de Córdoba en todo lo concerniente al programa. Sin impedir el mantenimiento de las interlocuciones propias que puedan existir entre el SPC y los coordinadores de cada unidad académica en el marco de su autonomía.

La Resolución 557/ 2018 (PUSyC) enuncia la existencia de recursos de la universidad para un Plan Estratégico Académico orientado a garantizar:

La justicia educativa y la igualdad distributiva de oportunidades de educación como obligación del Estado y de la Universidad Nacional de Córdoba, cuyas funciones son establecer y reglamentar el funcionamiento de las carreras universitarias y actividades extensionistas de la Universi-



dad Nacional de Córdoba en los establecimientos del Servicio Penitenciario de Córdoba.

Asimismo, en dicha resolución se propone invitar a las unidades académicas, colegios preuniversitarios y Secretarías de Extensión, de Asuntos Estudiantiles y de Asuntos Académicos de la UNC a presentar, profundizar y/o extender propuestas de formación de educación formal y no estructurada (carreras de grado, bachillerato universitario, títulos intermedios, tecnicaturas y/o cursos de extensión) a los espacios carcelarios, garantizando la presencialidad de docentes en frente de las experiencias áulicas y generando sistemas de tutorías coordinadas por adscriptos y/o ayudantes alumnos. Dispone que anualmente se definirá, en el Presupuesto de la UNC, una asignación específica de recursos para el cumplimiento de este Plan Estratégico de ampliación y/o fortalecimiento de la oferta académica de educación en contexto de encierro en virtud de las propuestas que en este sentido eleven las unidades académicas y la disponibilidad presupuestaria de la UNC.

En el Decanato de la FFyH, renovó mandato el Dr.

Diego Tatián acompañado en el Vicedecanato por la Dra. Alejandra Castro (2014-2017). La Dra. Beatriz Bixio fue designada como directora ad-honorem del programa y éste ya no quedó bajo la responsabilidad de la gestión del Vicedecanato.

- Durante este período se crearon en el marco del PUC *áreas complementarias para tareas de acompañamiento* de personas privadas de libertad que asisten al espacio de la facultad luego de haber accedido a programas de prelibertad. La Resolución del HCD de la FFyH 274/2014 señala que se proveerá de un “andamiaje psicosocial principalmente orientado a personas privadas de libertad que se encuentran en la fase de tratamiento penitenciario periodo de prueba”.
- En esta línea de acciones orientadas al proceso de salida de la prisión, se definieron y promovieron actividades con otras unidades académicas para conformar *cooperativas productivas* (textiles y gráficas principalmente). En 2014 comenzó a funcionar la cooperativa “Fuerza y Futuro”, a iniciativa de personas alojadas en la Colonia Abierta Montecristo, propiciando inicialmente una capacitación en cooperativismo con otros espacios académicos y no académicos (cooperativa de

alimentos, otras cooperativas a nivel provincial y nacional con participación de la Asociación de Pensamiento Penal).

A partir de 2017 el decanato estuvo a cargo del Dr. Juan Pablo Abratte y la vicedecana de la Lic. Flavia Dezutto.

- En 2018 se celebró un Convenio específico entre el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Córdoba y la Facultad de Filosofía y Humanidades, elevado por el Programa de Derechos Humanos de la FFyH, cuya finalidad fue fortalecer los vínculos entre el Sistema de Protección Integral de Derechos y el Sistema Penal Juvenil. El mismo amplió el enfoque de las políticas públicas respecto a los estándares internacionales de los derechos de Niñez y Adolescencia, promoviendo la generación de medidas alternativas a la privación de la libertad.

A partir de 2019 la Lic. Dezzutto asumió el decanato ante el fallecimiento inusitado del Dr. Abratte.

Cabe señalar que durante estos años algunos hechos acontecidos en los penales del SPC fueron objeto de intervenciones de otros organismos abocados a prevenir la *violencia institucional y restricciones o incumplimiento de los derechos humanos*, entre ellos:

En 2018 se elevó, por parte de Naciones Unidas, un Informe de las cárceles. Allí el relator especial de Naciones Unidas contra la tortura³ desnudó la alarmante situación de las cárceles en Córdoba.

Asimismo, el *Informe sobre Inspecciones a la provincia de Córdoba* Comité Nacional para la Prevención de la Tortura (CNPT) 2018-2019 señaló, en sus conclusiones emitidas luego de la inspección, que las condiciones de detención son de hacinamiento y sobrepoblación en todas las unidades de Córdoba, contrariando las cifras informadas en el SNEEP 2018 que poseía solo 5,7 % de sobrepoblación. Se constató que el SNEEP mide la sobrepoblación en función de la cantidad de camas disponibles, contrariando los estándares y legislaciones en la materia. Determinó que los sectores de aislamiento -denominados "boxes"- en distintas unidades no eran aptos para alojar personas y no responden a los criterios mínimos de habitabilidad.

3 Ver [https://viapais.com.ar/cordoba/386516.alarante-informe-de-la-onu-sobre-las-carceles.en Córdoba/](https://viapais.com.ar/cordoba/386516.alarante-informe-de-la-onu-sobre-las-carceles.en%20Cordoba/)

Entre las recomendaciones se expone que “El comité notó con preocupación el elevado número de fallecimientos en las unidades penitenciarias de la provincia de Córdoba, particularmente aquellas de etiología dudosa o caratuladas como “suicidios” que acontecieron en la unidad nº 3 de mujeres en Bouwer”. Asimismo, lamentaba que muchas de estas muertes se encontraban asociadas a la falta de atención médica. El CNPT pudo constatar el encierro prolongado y prácticas de aislamiento que experimentan niñas y jóvenes en conflicto con la ley penal.

Huellas significativas que posibilitan o dificultan el acceso a los derechos

En este recorrido, y en función de la metodología explicitada al inicio de este capítulo, realizamos una descripción de las principales condiciones y determinaciones de producción en las distintas instancias de gobierno -nacional, provincial y local universitario- en el que se originó y desarrolló el PUC. Estas se enmarcaron en un momento socio-histórico (posterior a 1976-1983) en el que las instituciones del país se comprometían a un proceso democrático y a incorporar, en función de la reforma Constitucional de 1994, el cumplimiento y exigibilidad de los DDHH. Sin dudas, al mirar los procesos históricos, se comprende significaciones en algunas dificultades actuales que se presentan consolidadas en los circuitos burocráticos de las instituciones (Muzzopappa y Vilalta, 2011).

Es en el discurso del orden de la institución penal que el enfoque de Derechos incide en el Estado para crear otras respuestas a problemas criminológicos, entrelazado sin embargo, a los imaginarios institucionales y sociales para configurar de manera incipiente un topo de legitimación. Su anclaje en lo normativo jurídico, lo moral, las creencias e ilusiones inciden en los acuerdos, en las prácticas y, por consiguiente, en las subjetividades (Mari, 1983, p.15) produciendo nuevos problemas. En esta línea el prisma de los DDHH, como señala Pautassi (2012), interpela las maneras naturalizadas de entender la educación mediante propuestas orientadas a superar las miradas correctivas, coactivas, sancionadoras y crear nuevos pactos legitimantes que transformen cultural y políticamente las instituciones. Es decir, este prisma de los DDHH en el contexto de encierro, no es una estrategia para la capacitación de conductas sino caminos de subjetivación para apuntalar el sentido de reciprocidad, responsabilidad y respeto como

pilares de apropiación significativa de derechos en la existencia de lxs actorxs concretxs.

En los tres períodos considerados, la condición determinante del proyecto político visibiliza prioridades y fundamentos de las principales normativas y reglas mediante los dispositivos de gestión que expresan la necesidad de *acuerdos interinstitucionales* y *la urgencia de establecer convenios*. Ya que en ellos se formalizan y regulan los vínculos indispensables para la cooperación, compromisos y responsabilidades que garanticen el funcionamiento, fijando criterios y clasificaciones de conducta con sus lógicas y mecanismos. De esta manera, se modifican circuitos institucionales para la concreción de los propósitos en las prácticas, en las que se presenta la tensión ineludible entre los sentidos de seguridad y de educación sedimentados en la cultura institucional.

La materialidad del programa en su *primer periodo -momento inaugural y pionero* en la facultad y por ende en la universidad- presentó un acontecimiento institucional que produjo una inflexión en las relaciones de fuerzas existentes en el SPC, la cárcel y la universidad, que lograron acompañar acuerdos con diferentes intereses, expectativas y apuestas en la reconfiguración simbólica de los discursos, en las prácticas y en los cuerpos disciplinados. Se trató de un proceso de atravesamientos y transversalidades de las instituciones (muchas más de las estrictamente involucradas) que exigió una constante vigilancia de los sentidos naturalizados. También generó aprendizajes constantes acerca de la consideración de la educación como derecho en el clivaje que producía la educación como parte del tratamiento penitenciario. Así, en este momento inaugural, dos componentes fueron considerados claves por evidenciar aspectos claves de la estructura institucional: a) la conformación de la *Comisión Mixta* y b) el *aula universitaria* y su manera estratégica de trabajo como espacio diferenciado.

El espacio de la Comisión Mixta fue aproximando la comprensión de las relaciones y vínculos entre el SPC y la facultad concernientes a la educación. En esos marcos instituidos se tomaron como principal anclaje límites y prohibiciones que favorecen la existencia del acceso a la educación como derecho. Se establecieron acuerdos y se reiteraron otros en líneas de comunicación muy fragmentarias, en un trabajo incesante e inacabado, de enorme re significación.

El aula universitaria, con sus recursos materiales (computadoras, proyector, mobiliario, acceso a internet y la organización) es un espacio de producción simbólica y elaborativa de los sujetos en tanto actores, ligados a los modos de interacción en las relaciones interpersonales y en la innovación de maneras de gestión educativa para el grado y la extensión universitaria en equipos interdisciplinarios de docentes, estudiantes y egresados. Así se fueron elaborando maneras de producir proyectos en redes, entre diferentes universidades, tendientes al fortalecimiento institucional de la educación superior en contextos de privación de libertad. Por otra parte, el espacio del aula universitaria propició un “experienciarlo”, en el decir de Fernández (2006, p. 209), en tanto que genera condiciones para la construcción de puentes elaborativos entre lo que es vivido y las formas de subjetivación en relación a sus expectativas (imaginarios) y demandas. La experiencia posibilita nuevas prácticas y sentidos que permiten poner en cuestión la idea de “hacer un hombre útil” o de cambiar al “sujeto delincuente” para reconocer al sujeto con autonomía, responsabilidad y participación, propio del enfoque de derechos.

En efecto, entendemos que la conjunción de fenómenos institucionales, subjetivos, imaginarios y políticos, sumados a condiciones materiales, fueron sintomales para el *estallido del moñín a inicios de 2005*. Sintomal pues expresa y oculta conflictos y violencias que se cristalizan en alguna parte y proclaman la formalización de un estado de derecho. Asimismo, expone los incumplimientos de compromisos y responsabilidad establecidos por la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad. La presencia de la universidad en ese escenario abrió la posibilidad de hacer otro registro del acontecimiento, al cuestionar cierta verdad que sostiene el poder punitivo sacralizado que enmascara u oculta mecanismos de gestión de la política gubernamental en instituciones de seguridad.

En el *segundo período de desarrollo del PUC*, los procedimientos de institucionalización de la educación en contexto de encierro fueron consolidando aspectos materiales y simbólicos y, al mismo tiempo, complejizando la dinámica del programa. Por una parte, *se trabajó en la especificidad de la formación en discursos y competencias de DDHH con poblaciones vulnerabilizadas*, asignando recursos para la creación de “modalidades específicas de educación en contexto de encierro” e introduciendo modificaciones en el sistema de educación. Tanto a nivel nacional como provincial se otorgó en lo discursivo, legitimidad al programa, en tanto a nivel del

funcionamiento no se resolvió la necesidad de recursos específicos. Por otra parte, se agudizó la tensión entre seguridad y educación, mediante la desterritorialización de establecimientos penitenciarios, que buscó encubrir decisiones punitivas, incrementándose los desacoples en los acuerdos plasmados en convenios, que desplazaron sutilmente los sentidos en los diferentes cambios gubernamentales, sean provinciales o universitarios.

En el *tercer período de desarrollo del PUC*, las condiciones socio políticas (nacionales y provinciales) se encuadran en medidas neoliberales punitivas aumentando las tasas de encarcelamiento. Estas no consideraron prioritarias las prácticas institucionales orientadas al acceso a la educación como derecho, conforme a las transformaciones en materia de DDHH. En este momento se desorganizan programas y modalidades educativas existentes que, de manera irónica, devuelve a los comienzos solemnes de la institución securitaria que la rodea en un círculo de atención y de silencio. La salida ante estas redundancias o repeticiones de sentido busca superarse mediante la reformulación de convenios que evidenciaron en su gramática nuevos entramados y acontecimientos incidiendo en el marco de reconocimiento y responsabilidades de los agentes sociales. Por cierto, se replantearon modalidades de relaciones y vínculos entre el PUC y el SPC, en las que reapareció la tensión imperturbable entre *el poder punitivo, como derecho/poder* que tiene el Estado de castigar (Crisafulli, 2016) y *el poder de la justicia* que problematiza las normas positivas y reconoce las injusticias vividas. Tensión histórica de los entramados institucionales que enmascara el sufrimiento y/o malestar, mediante decretos, reglamentos, resoluciones, etc.

El enfoque de derecho incide en las instituciones, tanto en el SP como en la unidad académica universitaria y cuando sus estructuras ven amenazada su integridad histórica, las fuerzas, tensiones y disputas se desplazan a la organización. A sus prácticas, programas y técnicas, que alimentan la participación, la pertenencia y la credibilidad. En consecuencia, rápidamente apelan a reforzar estructuras de poder y de comunicación mediante mecanismos (ideológicos) de idealización de ciertos objetos sociales (Enriquez, 2022).

Ante estos movimientos institucionales, en un contexto socio histórico de profundas transformaciones, quedan abiertos interrogantes acerca de ¿Cuánto y cómo ancla el objeto social de la educación como derecho en las relaciones interinstitucional y en la relación entre la institución y

los sujetos? ¿Cuál es la incidencia del enfoque de derechos en la visión de la seguridad humana en la sociedad? ¿De qué maneras contribuye a asumir responsabilidades de los vacíos que quedan dentro y fuera de ambas instituciones? Es esta una responsabilidad ante la universalidad de los derechos humanos para entender el papel de las instituciones revisando las normativas jurídicas que las legitiman, como también, profundizar en la construcción de la responsabilidad ante conflictividades crecientes de “adhesión subjetiva a la barbarie” como ordenador social que legitiman las políticas públicas de abandono urbano y contención penal (Malaguti, 2012, p. 72)

Referencias

- Acín, Alicia y Madrid, Beatriz. (2019). Producción de sentidos en torno a la educación en Ana Correa (et al.) (Coord.) *Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a justicia y a derechos. A 10 años de investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. pp. 111-153.
- Acosta, Laura Cristina (2016). Educación en Contexto de Encierro, una Modalidad que se visibiliza en la Provincia de Córdoba. Documento del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Chrome-extension: /efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/
<https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ModalidadECE/01-Recorrido-historico-de-la-ECE.pdf>.
- Baratta, Alessandro (2004). Resocialización o control social. Por un concepto crítico de reintegración social del condenado. En *Criminología y Sistema Penal. Compilación in-memoriam*. Montevideo-Buenos Aires: Editorial B de F.
- Bixio, Beatriz, Mercado, Patricia y Timmermann, Francisco (2016) Experiencias de educación universitaria en cárceles en la República Argentina. Una cartografía. En *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Brocca, Magdalena, Morales, Susana, Plaza, Valeria y Crisafulli, Lucas (2014). Cap. IV Policía, seguridad y Código de Faltas. En *Mirar tras los muros. Situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba*. Ed. Universidad Nacional de Río IV. Córdoba, Argentina. (pp.427- 480)
- Calveiro, Pilar (2021) Resistir al Neoliberalismo. Comunidades y autonomía. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO Ciudad de México. Siglo XXI editores.
- Comité Nacional para la prevención de la tortura (2018-2019) *INFORME SOBRE INSPECCIONES A LA PROVINCIA DE CÓRDOBA* https://cnpt.gob.ar/2022/wp-content/uploads/2022/01/INFORME_SOBRE_INSPECCIONES_A_LA_PROVINCIA_DE_CORDOBA.pdf
- Crisafulli, Lucas (2016). Derecho penal, Criminología y los muertos. Una Introducción a Zaffaroni. En *Derechos Humanos y Poder. Conversaciones con Eugenio Zaffaroni*. Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- De Giorgis, Alessandro (2002). *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de multitud*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Etchichury, Horacio Javier (2013). *Igualdad desatada: la exigibilidad de los derechos sociales en la constitución argentina*. Córdoba: UNC.
- Enriquez, Eugéne (2022). *Análisis e Intervención en procesos relacionales e institucionales. Textos escogidos*. Edición y Traducción Ana Correa. Oviedo: Ed. Sapere Aude.
- Fernández, Ana María y colaboradores (2008). *Políticas y subjetividad*. Ciudad de Buenos Aires: Ed Tinta Limón.
- Guienne, V. (2006), *L'injustice sociales. L'action publique en questions. (La injusticia social. La acción política en discusión)*. Paris: ERES.

- Gutiérrez, Mariano (2012). (Coord.). *Lápices y rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Jugo Beltrán, María Clemencia. (2013). Reflexiones sobre el trabajo intelectual en la cárcel. Cuadernos del Campo Psicosocial N°4. Córdoba: Editorial Brujas.
- Klein, Naomi (2010). *La doctrina del Shock*. Madrid: Paidós.
- Mari, Enrique. (1983). "Racionalidad e Imaginario Social en el Discurso del Orden". En *La problemática del castigo. El discurso de J. Bentham y M. Foucault*. Buenos Aires: Hachette.
- Malaguti Batista, Vera. (2010) Ciudad de Río Janeiro: Desasosiegos y desbordamientos. En *Revista Interferencia. Derechos y Seguridad Humana N°1*. Secretaría de Extensión Universidad Nacional de Córdoba. (pp. 67-74)
- Monedero, Juan Carlos (2018) *Los nuevos disfraces del Leviatán: el Estado en la era de la hegemonía neoliberal*. Madrid: Ed. AKAL, S.A.
- Muzzopappa, Eva y Villalta, Carla (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre el enfoque etnográfico de documentos estatales. En *Revista Colombiana de Antropología N° 47*. (pp. 13-18).
- Pautassi, Laura (2012). El enfoque de los derechos en las políticas públicas. Monitoreo y rendición de cuentas de los estados ante el Sistema Interamericano de los Derechos Humanos. En *Revista Interferencia: Los Observatorios en Derechos Humanos. N° 3*. Secretaría de Extensión Universitaria. UNC. Argentina. (pp. 16-27)
- Puebla, Daniela (2012). Derechos Humanos y Seguridad Humana. En *Revista Interferencia. Derechos y Seguridad Humana, N° 1*. Secretaría Extensión UNC. Argentina (pp. 35-44)

Rivera Beiras, Iñaki (1998). *Política Criminal y Sistema Penal. Viejas y nuevas racionalidades punitivas*. Madrid: Editorial Anthropos.

Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) <https://www.argentina.gob.ar/justicia/politicacriminal/estadisticas/sneep>

Svampa, Maristella (2016). *El (nuevo) desborde plebeyo*. Le Monde Diplomatique. <https://www.eldiplo.org/207-contra-el-ajuste/el-nuevo-desborde-plebeyo/>

Ley N° 26.206 de Educación Nacional, 14 de diciembre de 2006, 31062 BO

Ley N° 26.695 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad Modificación, 27-jul-2011, 32222 BO Privativa de la Libertad, 8 de julio de 1996,

Ley N° 24.521 de Educación Superior, 7 de agosto de 1995, publicada en el BO el 10 de agosto de 1995.

Ley N° 27.375, de Ejecución de la Pena Privativa de la libertad. Modificación Ley 24.660, 28 de julio de 2017, BO N° 33.676.

Resolución N° 58 del Consejo Federal de Educación, 21 de agosto de 2008, aprueba el plan de estudios “Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro”.

Resolución N° 1814 del Instituto Nacional de Cine y Artes visuales, sancionada el 28 de noviembre de 2019, publicada en el BO el 2 de diciembre de 2019.

*Programa Universitario en la Cárcel:
agente político, social y académico.*

Una indagación sobre sus primeros 20 años (La ed.)

Alicia Acín y Mariel Carolina Castagno (Coords.)

Luisa Domínguez (et al.)

Publicado por el Área de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Junio 2026 (Libro digital)

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)





Articulaciones y relaciones institucionales que el PUC estableció con miras a cumplir sus objetivos¹

Teresita del Valle Pereyra*

Silvana Melisa Herranz**

Con base en los procesos políticos y psicosociales (Kaminsky, 1990) que habilitaron las articulaciones institucionales necesarias para la puesta en marcha, funcionamiento y cumplimiento de los objetivos del PUC en sus primeros 20 años, en este capítulo nos abocamos en profundidad a su análisis. A tal fin, identificamos los aspectos sobresalientes que fueron adoptando tales relaciones y articulaciones, que expresan distintos momentos en la existencia del programa, en estrecha vinculación con el contexto socio político.

Para su elaboración nos basamos, principalmente, en el análisis documental, en especial normativas, reglas y otro tipo de documentos ya especificados en el capítulo 2.

A fin de avanzar en la tarea de análisis, diferenciamos tres tipologías en que se expresan las formas de interacción y dinámica relacional, a saber:

- *Intra-institucionales*: involucra relaciones al interior de la facultad, entre la facultad y el rectorado y entre la facultad y otras unidades académicas.
- *Interinstitucionales*: relaciones sostenidas con otras instituciones ya sean educativas o de otros sectores en las distintas jurisdicciones del Estado nacional, provincial o municipal, principalmente Justicia y Servicio

¹ Este capítulo retoma aportes del artículo de Correa, Ana; Herranz, Silvana M.; Pereyra, Teresita. *Politicidad del PUC: construcción de un posicionamiento en las relaciones inter-intra y pluri institucionales* (2022), artículo invitado, publicado en la Revista Alquimia Educativa, cuyo contenido hemos reelaborado y sintetizado.

*Universidad Nacional de Córdoba | teresita.pereyra.078@mi.unc.edu.com

** Universidad Nacional de Córdoba | silvana.melisa.herranz@unc.edu.ar

Penitenciario. Resulta distintivo de esta categoría la formalidad legítima que se pone en funcionamiento.

- *Pluri-institucionales*: relaciones con instituciones públicas y otro tipo de organizaciones no estatales, en particular, de la sociedad civil (ONGs relacionadas con distintas religiones, cooperativas u otras), lo cual implica diversificación y multiplicación de relaciones en torno a la concreción de derechos.

A partir de estas últimas dos sub-categorías, rastreamos de modo singular las interacciones que el PUC estableció, los acuerdos y compromisos a los que arribó, así como los intentos y fracasos en los intercambios entre el programa y otros actores sociales extra-universitarios. Posteriormente, realizamos un mapeo de las instituciones con las cuales se ha relacionado a fin de visualizar con quién y para qué se establecieron dichas relaciones, a quién se destinaron y qué promovieron, en pos de comprender las tendencias presentes en los tres períodos (1999-2007, 2008-2013 y 2014-2019) identificadas en el desarrollo del PUC, esto es, con quiénes, para qué, a favor de quiénes se operaba y qué se promovía en las distintas articulaciones.

Teniendo en cuenta que las instituciones son un producto histórico, que están en movimiento (Kaminsky, 1990), nos interesó cómo se expresa el impulso democrático en la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente en esas relaciones, reflexionar acerca de los avances y retrocesos que se produjeron e identificar las condiciones históricas que se mantienen y de las que aún dependen.

Algunos de los interrogantes en el punto de partida fueron: ¿Cuáles fueron las funciones originariamente atribuidas al Servicio Penitenciario de Córdoba (SPC) y a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y en qué fueron interpeladas por los derechos? ¿Qué demandas existieron en la sociedad que pusieron en disputa los discursos y prácticas institucionales y confluyeron en dicha articulación? ¿Cuáles fueron los acuerdos/consensos que permitieron que dos instituciones particulares se acercaran? ¿Qué estuvieron dispuestas a ceder y qué no para alcanzar sus propósitos? ¿Cuáles fueron los costos que debieron afrontar y los posicionamientos políticos asumidos? Y si hubo contramarchas, ¿A qué se debieron y cuáles son los principales desafíos a futuro para su continuidad?

En la tarea de análisis y reflexión nos ayudó, especialmente, el enfoque socio institucional (Enriquez, 1992; Kaes, 1989; Kaminsky, 1990; Lourau, [1975] 1991-2001; Castoriadis, 2010) y la criminología crítica, para comprender las contradicciones del discurso civilizatorio / securitario moderno de la sociedad contemporánea y neoliberal que adopta formas *incivilizatorias* (Zaffaroni, 1988; David Garland, 2005, 2010; Jhon Pratt, 2006; Rusche y Kirchheimer, 2004).

Realizadas estas precisiones, a continuación, presentamos algunas referencias conceptuales sobre las instituciones que nos guiaron en el análisis, luego efectuamos una descripción analítica de las articulaciones establecidas en cada periodo para finalizar con una breve conclusión.

Las instituciones como categorías históricas y en movimiento. Sus estructuras y dinámicas

A partir de la acepción de institución como “*aquello que da comienzo, lo que establece, lo que forma*” (Diccionario de Ciencias Sociales Littré²), tomada y ampliada por Enriquez (Correa, 2004 p. 67), se distingue una función social de contenido y regulación de lo colectivo por sobre lo individual, que conforma la cultura, y que las instituciones se encargan de transmitir las y reproducirlas. En esta tarea interviene una violencia estructural originaria, que pone límite y contiene, generando al mismo tiempo malestar y sufrimiento institucional (Correa, 2011; Pereyra, 2017).

Las instituciones son formaciones complejas y en movimiento constante entre lo instituido y lo instituyente, insertas en contextos sociales (históricos y políticos) que conducen las políticas públicas, producen subjetivaciones, adjudican sentidos, provocan resistencias y luchas, generando tensiones y movimientos entre lo macro y lo micro social expresados en los procesos instituyentes. Se configuran como campos complejos, dinámicos y en disputa donde están en juego conflictos de intereses que generan malestares e interfieren en las relaciones sociales y con otras instituciones. Son, a su vez, espacios de condensación entre lo subjetivo y lo social que se configuran en un proceso dialéctico en el que se va definiendo y reproduciendo en relaciones de poder un proyecto de sociedad predominante (Lourau, 2001).

2 Émile Maximilien Paul Littré. Lexicógrafo y filósofo francés, famoso por su *Diccionario de la lengua francesa*.

Según Lourau ([1975] 1991), las instituciones se definen por oposición a otras, dándose una identidad propia y particular que las diferencia y que, al mismo tiempo, las excluye de otras funciones sociales. Las instituciones tienen, por un lado, el rol de ocultar los conflictos y las violencias y, por otro lado, el de expresarlos. Es este un doble rol indispensable: *ocultar*, para hacer que surja en su lugar la armonía, el consenso o al menos la solidaridad, y para ello hacernos *renunciar* a las pulsiones egoístas y hacernos acceder a las pulsiones altruistas, canalizando la agresividad inherente al encuentro con el otro; *expresar* lo que hubo en sus orígenes porque en el movimiento mismo de *conjuración* de la violencia se inscribe la necesidad de *cristalizarla* en alguna parte. Las instituciones se presentan, entonces, como formalizaciones de la violencia y como cristalización de las diferencias, permitiendo pasar de las “diferencias peligrosas” a diferencias estables y aceptables (Enriquez, 2022 p. 227).

Siguiendo a este autor, abordamos para el análisis socio-institucional los niveles *estructural* y *dinámico*. A través del *nivel estructural* se considera el sistema simbólico cultural con la finalidad para la que fueron creadas (ideal institucional) y las contradicciones que se derivan de ello como

(...) un conjunto de valores y de normas, una manera de pensar, un modo de aprehensión del mundo [como también] una armadura estructural que se cristaliza en cierta cultura, asignando roles y funciones [...] y, desarrolla un proceso de formación y socialización a fin de que cada miembro pueda definirse en relación a un ideal propuesto (Enriquez, 1992 p. 35).

El *nivel dinámico* posibilita examinar los aspectos organizativos adoptados para cumplir sus funciones y las tensiones que se producen en las prácticas, develando las dificultades y/o barreras en el ejercicio de dichas funciones, que dan cuenta de contradicciones y paradojas entre discursos y prácticas, creando imaginarios y subjetividades concretas: “Aparece así como una modalidad específica y transitoria de estructuración y encarnación de la institución [...] traduce la forma de la división del trabajo de la repartición de la presunción de competencia y de responsabilidad” (Enriquez, 1992, p.52). La forma de organización se traduce en las prácticas, en circuitos y barreras (visibles e invisibles) que acercan y/o distancian las distribuciones de responsabilidades, las configuraciones de sentidos y las representaciones sociales, legitimando o deslegitimando su razón de

ser; y, fundamentalmente, acarreado consecuencias concretas para los sujetos que operan y son destinatarios de ellas.

Sin dejar de lado otras instituciones con las que el PUC se relacionó, en el presente trabajo ponemos énfasis en dos instituciones (penitenciaria y educativa), ambas con sus funciones, objetivos y sentidos bien diferenciados, y hasta antagónicos, que se encontraron y se entrecruzaron en un determinado espacio temporal; donde crearon consensos mínimos para sostener y mantener la institucionalidad, con miras a un propósito común. Sin dudas, la articulación imprescindible e insustituible fue entre la FFyH-UNC y el SPC a fin de promover y tratar de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación universitaria y de derechos en general de personas bajo control socio penal, para lo cual el PUC fue creado. Con ese objetivo, el programa fue ampliando su relación con una variedad de instituciones, como veremos en el siguiente apartado.

Entre consensos y disensos: configuraciones, avances y retrocesos

Como ya mencionamos, el PUC surgió al calor del proceso de consolidación de la democracia luego de la dictadura cívico-militar de 1976-1983 en Argentina, momento en que nuestro país incorporó, en la reforma constitucional de 1994, el cumplimiento y la exigibilidad de los Derechos Humanos (DDHH). Estos cambios fueron permeando las instituciones en sus sentidos y funciones, dando lugar a la necesidad de examinar las rutinas institucionales y las prácticas naturalizadas para reconocer cómo surgen significaciones transformadoras.

Los DDHH constituyen una referencia jurídica mínima y configura un límite positivizado que se impone (Zaffaroni, 2005), que modifica tanto la noción de Estado como de ciudadanía, interpela a todos los poderes del Estado y reconfigura su intervención. En este sentido, enfocamos la mirada y el análisis en el posicionamiento y la experiencia del PUC, dado su carácter de dispositivo clave en la irrupción de requerimiento en torno a los DDHH que atravesó al SPC y a la universidad en sus prácticas y sentidos en la producción y reproducción de subjetivaciones. Tal posicionamiento del programa se llevó a cabo en un campo de disputas simbólicas y materiales respecto de las posibilidades e imposibilidades de modificar esquemas de pensamiento, maneras de ver en las instituciones, grupos, clases, etnias y géneros, entre otras, que, al decir de Bourdieu (2000), arman un

“microcosmo político” en un “macrocosmo social”. Esto incluye poner en valor el diálogo con las condiciones y determinaciones contextuales e históricas de producción del programa.

Período 1999-2007

El programa surgió a propuesta del Centro de Estudiantes de la FFyH, en 1997, tomando como referente la experiencia de la Universidad Nacional de Buenos Aires -UBA XXII- y fue aprobado por resolución del consejo directivo de la facultad³ e implementado en 1999 mediante la firma de un convenio entre la FFyH y el SPC (R.R. 278/99) que fue refrendado por el Ministerio de Justicia de la provincia de Córdoba⁴, como señalamos en capítulos anteriores.

Dicho convenio buscó generar acuerdos, distribuir responsabilidades y compromisos entre ambas instituciones que posibilitaron la implementación del programa y, a través del mismo, la efectivización del derecho a la educación universitaria para las personas alojadas en los establecimientos penitenciarios. La facultad asumió la provisión de los recursos pedagógicos para la implementación de tres tutorías previas a los exámenes, el material bibliográfico y lo correspondiente al traslado de docentes, así como la eximición de las erogaciones existentes para estudiantes. Por su parte, el SPC se comprometió a igualar las condiciones de requisas de quienes asistieran desde la facultad a las del personal penitenciario y a contribuir, en la medida de las posibilidades, a proveer recursos para complementar la tarea (aulas, pizarrones y útiles).

El signo distintivo de este momento fue la relación inédita y formal entre ambas instituciones, dando lugar, por primera vez, a la creación de un Aula Universitaria en el Establecimiento Penitenciario (EP) N°2⁵. La

3 Consultar también el libro donde se cita el acta (véase p.14). Fuente original consultada no accesible al momento de publicación del presente libro. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/128853/ProduccionC3%B3n_gr%C3%A1fica...Prcticas_de_comunicacin_educacin_en_crceles.pdf-PDFA.pdf?sequence=4&isAllowed=y

4 Desde 1999, con la ley 8812 (Ley orgánica del Personal del SPC que fue modificada por la de Seguridad 9235/05), se estableció dependencia del SPC con el Ministerio de Justicia, no obstante, esto se concretó en diciembre de 2007.

5 Recién en el año 2004 -según informe de Coordinación- se facilitaron los traslados de estudiantes de localidades del interior de la provincia (Villa Dolores y Villa María) para que asistieran a tutorías y exámenes previstos.

universidad, por primera vez en Córdoba, ejerció sus funciones en un espacio de administración de justicia penal.

La comisión mixta entre la facultad y el SPC estuvo encargada de producir los acuerdos necesarios para la organización y funcionamiento del programa. Dicha comisión se constituyó como una instancia de intercambio de las propuestas de trabajo, de elaboración de estrategias para la superación de las interferencias en las actividades implementadas y de evaluación de las mismas; entre sus funciones se destaca la formalización organizativa (funciones, cargos, renovación de sus miembros, financiamiento de recursos).

De este modo, se sentaron las bases que inauguraron una etapa de organización de la actividad de cursado y de apoyo a iniciativas al interior de la FFyH, la UNC y del Centro de Estudiantes en las áreas de grado, extensión e investigación, en temas de interés común y búsqueda de recursos indispensables para el funcionamiento y el cumplimiento de los objetivos del PUC

En el año 2003 el Reglamento Interno del programa (RHCS 385/03) plasmó los objetivos para el acceso a la educación universitaria de personas privadas de la libertad (ppl), apostando por “prácticas educativas en la socialización con sentido democrático, como aporte para el ejercicio pleno de la ciudadanía”. Dicho reglamento recogió la experiencia transitada hasta ese momento y orientó la formalidad a nivel intrainstitucional, organizando los equipos de las distintas cátedras para la implementación de tutorías, estableciendo acuerdos y encuadres de trabajo con el Centro de Estudiantes, con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, con las escuelas que acercaron carreras al contexto de encierro (filosofía, historia, ciencias de la educación, letras modernas y clásicas, y psicología⁶); y con otros sectores dentro de la universidad, entre ellos la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF) para el dictado de cursos de computación. La progresiva institucionalización del PUC contribuyó a avanzar en el proceso de permeabilidad, brindando una dinámica inusual para ambas instituciones, que fue clave en el afianzamiento de las relaciones inter-escuelas de la FFyH y en la articulación que devino con otras instituciones. Este nuevo espacio dentro de la universidad no estuvo exento de disputas que llevaron a revisar consensos y establecer nuevos acuerdos entre las instituciones intervinientes.

6 La carrera de psicología pertenecía a la FFyH en ese momento.

Un hecho a destacar en este periodo, que visibilizó la crueldad de las condiciones de encierro, fue el motín de 2005 ocurrido en el EP N°2 en Córdoba capital⁷, el cual afectó al Aula Universitaria y puso a prueba los acuerdos entre las instituciones. Los mensajes a lxs estudiantes de parte de lxs responsables del PUC, viabilizados a través del representante del S.P.C. en la Comisión Mixta a fin de mantener el vínculo con lxs estudiantes, muestran el trabajo articulado en esa situación crítica.

En adelante, continúa el despliegue de diversas iniciativas y proyectos que amplían los vínculos iniciados por los mencionados hechos fundantes. Un caso destacado es el programa de extensión *Catalogata* de la Escuela de Bibliotecología, quienes realizaron una donación de libros al Fondo de Biblioteca Universitaria para el programa. El caso de Bibliotecología fue notable en ese momento porque esos docentes, como los que impulsaban el programa *Catalogata*, establecieron a su vez vínculos interinstitucionales con otras bibliotecas (universitarias y no solo aquellas del penal) y con el Instituto Goethe (Informe de la Coordinación del PUC, 2005).

Asimismo, la presentación a la convocatoria del Programa Nacional de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología que dio lugar al Proyecto “Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión” (2006-2007), aportó fondos indispensables para la implementación del proyecto, así como para la compra de materiales, que trascendieron dicho proyecto. Así, se emprendieron una serie de actividades que apostaban a la participación colectiva e incluyente. Estas contribuyeron a la difusión, intercambio y organización del proceso de apertura y posibilitaron la adquisición de recursos para la puesta en funcionamiento del programa (equipamiento, materiales didácticos, apuntes, gastos de movilidad, etc.) y su posterior reconocimiento. Se destacan la creación de talleres y seminarios entre diferentes actores de diversas carreras y condiciones que incluyeron a estudiantes presxs; y la institucionalización

⁷ Entre los factores que la prensa destacó como principales causales se encontraba el hacinamiento; un creciente malestar al interior del establecimiento ocasionado por modificaciones del régimen de visita, más otras medidas que incidían en la progresividad de la pena, las modalidades y remuneración del trabajo y, la inexistencia del Juez de Ejecución e Inspectores calificados (previstos en los Art. 208, 209 de la ley 24660), entre otros.

de parte de la universidad de la biblioteca universitaria del Programa, su incorporación a la red de bibliotecas universitarias y, a partir de allí, al Acuerdo de Bibliotecas Universitarias de Córdoba (ABUC), que contribuyó a la adquisición de material bibliográfico y de equipamiento (Acín y Mercado, 2009).

Al interior de la universidad, la temprana articulación con FAMAFA permitió ofrecer talleres de computación desde los primeros años, los cuales se replicaron en el tiempo.

A nivel de otras institucionalidades, se aportaron materiales de estudio de la Editorial Brujas, de la fotocopidora de Normando Gea, que se sumaron a aquellos provistos por el Centro de Estudiantes de la FFyH. Es dable inferir que las otras institucionalidades, en este período, se vinculan principalmente con la búsqueda de recursos: en 2005 la donación de tres computadoras usadas, por parte del Consejo de Profesionales de Ciencias Económicas, y una del estudio contable de Salvador Treber; a su vez, se recibió una donación de 300 libras esterlinas por parte del consulado argentino en Londres y se creó la biblioteca del programa, con fondos provenientes del programa de voluntariado (informes de Coordinación del PUC).

Puede considerarse a este periodo como fundante en la relación entre las dos instituciones involucradas. La tarea llevada a cabo fue inédita, con momentos de mayor avance, aunque también surcados por tensiones; no obstante, se logró revertir las responsabilidades educativas (históricas) asignadas por la sociedad hasta ese momento. Tensiones fundamentalmente basadas en la autonomía de las instituciones, puesto que lo innovador para ambas fue el entramado inter-entre en un espacio compartido. Estas tensiones se fueron construyendo en ese entramado, adquiriendo matices que fluctuaban entre las argumentaciones dadas por cada una de ellas, con diferencias estructurales y organizativas, sintetizadas entre la seguridad y el derecho a la educación superior. Para la resolución de dichas tensiones fue clave el convenio acordado en un contexto democrático que habilitaba los derechos de las PPL. Asimismo, hacia el interior de la propia universidad, exigió construir acuerdos, desandar instituidos a fin de ampliar la tarea educativa al espacio carcelario. Así, progresivamente, el PUC se fue instalando como dispositivo de la facultad para la educación superior de las PPL. Con ello se contribuyó a la permeabilidad del con-

texto de encierro y habilitó la participación de otros sectores, tanto de la universidad como de la sociedad civil.

El año 2007 finalizó con la renovación de las autoridades provinciales y de la universidad, lo que acarreó un cambio de actores políticos en las gestiones de las instituciones partes e implicó para los años venideros la “puesta a punto y revisión de cada una de las tareas realizadas” para su transmisión a la nueva gestión (Informe Anual de coordinación del PUC. 2008). Lo expresado se ilustra en el siguiente cuadro.

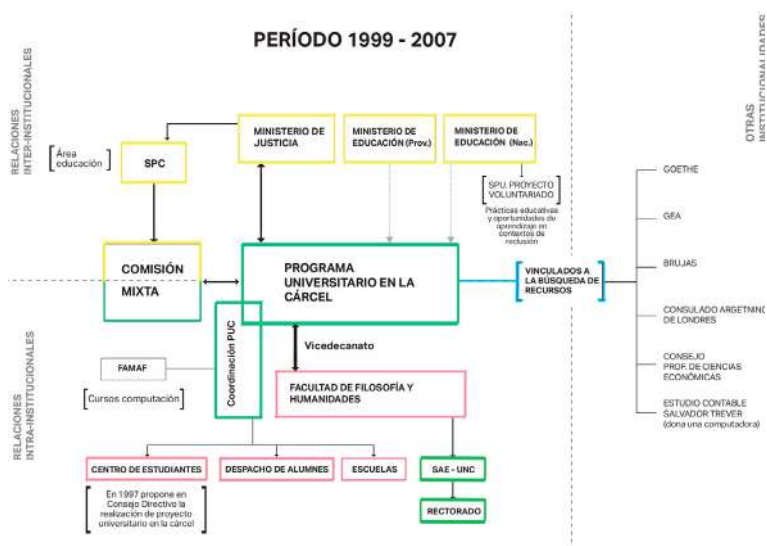


Imagen 1. Título: Gráfico de relaciones institucionales primer período.

Fuente: elaboración propia.

Período 2008-2013

Este periodo se inició con la legitimación del programa a través del Convenio Marco entre la UNC, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y el Ministerio de Educación, aprobado por la Resolución Rectoral (R.R.) 347/08, marcando una relevancia política categórica en la promoción y dinámicas a seguir respecto a la promoción de los DDHH en cárceles. El convenio entre la Universidad y el Ministerio de Justicia fue renovado a

propuesta conjunta entre las Secretarías de Asuntos Académicos y de Extensión Universitaria de la UNC, aprobado el 31/05/11 por R.R. 1182/11. Asimismo, a partir de la creación del Programa Universidad Sociedad y Cárcel (PUSyC) de la Secretaría de Extensión de la UNC, del cual integrantes del PUC formaron parte de la Comisión Asesora y de algunas iniciativas, la relación de este con el rectorado de la universidad se tornó significativamente más fluida y permitió un acercamiento al Programa Universitario de Enseñanza en la cárcel (PUEDE) de la Facultad de Derecho.

El advenimiento del Convenio Marco fue clave por cuanto expresa la finalidad de la ejecución de acciones relacionadas a los DDHH en beneficio de todos los actores sociales vinculados al SPC referentes a la promoción, sensibilización, divulgación, capacitación, asistencia técnica e investigación en el SPC. y también para los acuerdos particulares posteriores que se formalizaron mediante protocolos de trabajo entre las partes. En él se aclara que el compromiso asumido no representa exclusividad y se valora el respeto a la autonomía de cada institución para el cumplimiento de los fines involucrados. Su duración inicial fue de dos años, prorrogable automáticamente con el acuerdo de las partes. Disponía la cooperación financiera entre los ministerios, la UNC y otras organizaciones e instituciones que se involucrasen en las acciones implementadas.

Entre los acuerdos particulares a que dió lugar el convenio -a propuesta de la Secretaría de Extensión de la UNC- surgió el *Acuerdo Particular de Formación y Capacitación en DDHH* a miembros de la institución carcelaria, aprobado por RR 3656/08, a cargo del PUSyC. Entre sus objetivos se propuso preparar a las personas involucradas en el conocimiento de principios y normativa internacional sobre DDHH para ejecutar sus responsabilidades y reflexionar sobre sus prácticas preservando la dignidad humana, atento los requerimientos democráticos. El mismo incorporó la realización de foros, conferencias y demás actividades que convocaran a la sociedad a reflexionar sobre la importancia que reviste la formación desde la perspectiva de los DDHH, en particular en la institución carcelaria; y contempló tareas de relevamiento, monitoreo, análisis y difusión, propias de la investigación académica.

Un hecho que claramente reforzó la articulación entre las instituciones y redundó en aumento significativo de la demanda educativa en el PUC fue la reglamentación del capítulo VIII – Educación, de la Ley

26.695/11. Esta reafirma el derecho de las ppl a la educación pública en todos sus niveles y modalidades; y también la responsabilidad indelegable de los Estados en sus jurisdicciones, de proveer una educación integral, permanente y de calidad, garantizando la igualdad y gratuidad en el ejercicio de ese derecho.

Al interior de la universidad, se avanzó hacia un proceso de revisión de cuestiones epistemológicas para repensar metodologías, nociones y concepciones pedagógicas; así también en decisiones políticas que se reflejaron en la dinámica interna de la facultad.

En la FFyH se destacan la formalización de la coordinación del programa, las tutorías, adscripciones, ayudantías de alumnxs, participación de egresadxs de las distintas escuelas de la FFyH. Se fortalecieron los equipos de las diferentes cátedras que participaban, se amplió la tarea extensionista, se incorporó como espacio de Prácticas Socio Comunitarias a la biblioteca del penal San Martín y se destinaron recursos a la asignación de becas para cumplir funciones en el PUC. Se produjo una expansión de actividades vinculadas al PUC, entre las cuales se destaca en 2013, el programa de Becas de Capacitación Técnica en Producción Editorial de Libros y Materiales de Estudio. Esto permitió a estudiantes universitarixs en semilibertad acceder a espacios de capacitación laboral articulados con el proyecto de apertura de una Tecnicatura en Edición, a desarrollar por la FFyH de manera transversal a sus carreras y al Programa de Derechos Humanos, creando el Reglamento de Becas de Capacitación Técnica en Producción Editorial de Libros y Materiales de Estudio (RD 230/13). El mismo fue un aporte clave en el proceso de conformación de las cooperativas de trabajo que surgieron más adelante.

Ante el emergente de problemas con el encuadre de trabajo se autorizó el asesoramiento del Servicio de Prestaciones en Psicología Organizacional, solicitado y aprobado por RHCD 451/06 para el diagnóstico, intervención y asesoramiento, de la Facultad de Psicología, coordinado por la Lic. Mónica Inés Pan. Esta articulación operó como apoyo para una revisión productiva de la formación y los alcances del Programa en la facultad. Este servicio funcionó como una instancia de reflexión necesaria y fructífera al interior del PUC que se extendió entre 2007, 2008 y más. Entre sus objetivos, se trabajó la implicancia de sus miembrxs desde una mirada psicosocial, el encuadre de trabajo en el ámbito del encierro, la identificación de limitaciones y posibilidades, y condiciones de salud que

promovieran la articulación entre docentes, estudiantes y otrxs actores involucradxs (RD 1566/10).

Asimismo, una pluralidad de programas y actividades de educación superior en cárceles, que trascienden el ámbito de acción del PUC e inciden a nivel nacional, se cristalizó en la gestación de una instancia regional, con incidencia en la política pública, que propició la articulación de redes entre unidades académicas del Cono Sur y promovió espacios de encuentro para el debate de aspectos comunes y singulares de las modalidades de educación en contextos de encierro. En este marco surgieron las Reuniones Interuniversitarias sobre Educación en contexto de encierro a las que se fueron sumando las distintas universidades nacionales y posteriormente las Jornadas del Mercosur.

Por otra parte, en 2012 fue sumamente importante la creación del Programa de DDHH de la FFyH:

[...] con el objeto de nuclear y establecer canales de comunicación entre diferentes proyectos, actividades e iniciativas que se desarrollan en la Facultad, que involucran directa o indirectamente la meta de concreción de DDHH en cualquiera de sus manifestaciones y en diferentes ámbitos, espacios y tiempos (RHCD 467/12, p. 3).

Entre sus objetivos, dicho programa se propuso promover líneas de acción e investigación, poniendo en diálogo a las existentes y fortaleciendo lazos de construcción colectiva para la reflexión y la transformación social hacia una mayor democratización de la vida social, así como estimular la toma de conciencia hacia la protección y ampliación de los DDHH. Entre sus objetivos específicos, se expresa “incluir las acciones y reflexiones que sobre Derechos Humanos se generan en el Programa Universidad en la Cárcel de esta Facultad, integrando a sus estudiantes como interlocutores activos” (p. 6). Esto implicó, sin dudas, mayor articulación intrainstitucional.

Ese mismo año se presentó, desde el Vicedecanato de la FFyH y, en representación del PUC, a la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, el proyecto denominado “Derechos Humanos y Educación Universitaria Carcelaria”, que fue aprobado y subsidiado para su implementación (ME 234/12; R.R. 1212/12) y que posibi-

litó el Proyecto de Fortalecimiento de Redes Universitarias de educación superior en contextos de privación de libertad.

En las I Jornadas de Educación Universitaria en Cárceles del Mercosur, organizadas por el PUC en 2013 en base al mencionado proyecto, la asistencia de espacios universitarios ascendió a 23 universidades nacionales de Argentina, dos sedes de la Universidad de la República de Uruguay y dos de Brasil. También estuvieron presentes dos institutos de formación superior que dictan carreras en cárceles argentinas (Instituto de Educación Superior del Centro de la República “Dr. Ángel Diego Márquez” de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba, e Instituto de Educación Superior 9-015 del Valle de Uco, provincia de Mendoza). El encuentro tuvo el objetivo de establecer canales de comunicación e intercambio de experiencias, trabajar en red y de manera colaborativa entre las universidades de la región y los proyectos de educación implementados en cárceles; elaborar diagnósticos y estrategias de resolución de problemas compartidos, en vistas a mejorar la educación superior ofrecida; y promover investigaciones, formación y reflexión sobre la enseñanza en contextos de encierro como manera de contribuir a una mayor democratización de la vida social. Se contó con un total de más de cien colegas y estudiantes participantes.

En el acta de cierre del encuentro, se ratificó la responsabilidad y se reafirmó que las universidades públicas se constituyen en un dispositivo para garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior y el acceso a la cultura de toda la ciudadanía, y se reafirmó que las actividades universitarias en contextos de encierro responden a ese compromiso y se constituyen en herramienta de inclusión social y ampliación de derechos. En dicha acta se solicitó la promoción de programas educativos en el encierro, el respaldo institucional de las actividades de docencia, investigación y extensión, el fomento de convenios interinstitucionales con organismos del Estado y el financiamiento que posibiliten su desarrollo (Bixio et al, 2015).

La dinámica de cómo se fueron desarrollando las relaciones interinstitucionales en el presente periodo han sido plasmadas en el siguiente cuadro.

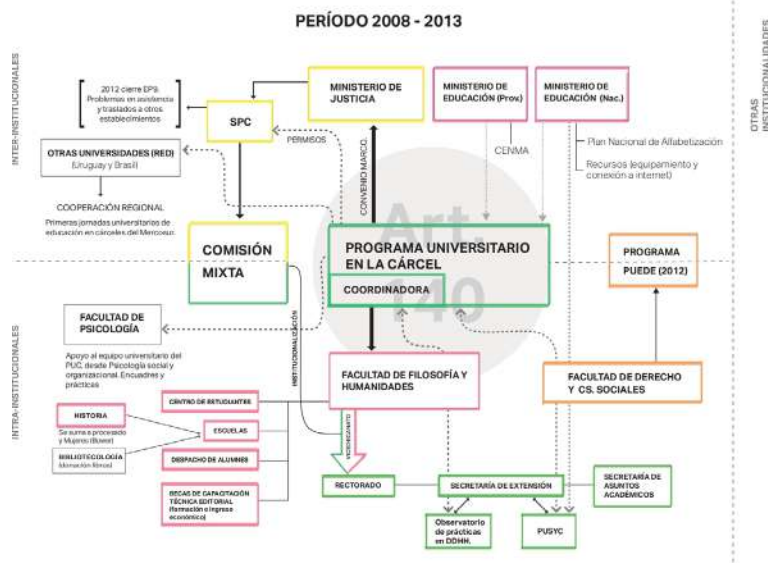


Imagen 2. Título: gráfico de relaciones institucionales segundo período.

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, este período dió cuenta que la interpelación de la sociedad pasó por el reconocimiento de los derechos y desde ellos se construye un consenso democrático con una fuerte voluntad política de parte de los gobiernos a escala nacional, provincial y desde la FFyH La premisa de que los DDHH son interdependientes atravesó transversalmente las diferentes líneas de acción que se fueron construyendo desde la educación y la trascienden. Al mismo tiempo que se consolidó la responsabilidad de la universidad en la educación superior en contexto de encierro, la tarea se complejizó y se extendió la participación, comprometiendo a otras instancias en el proceso de construcción colectiva.

No obstante esos avances a nivel de la facultad y la universidad, en 2012 se produjo el cierre del EP N°9, establecimiento de atenuadxs emplazado en el casco céntrico de la ciudad, que posibilitaba las actividades urbanas de las ppl en período de salidas a la facultad. Con su desplazamiento a la localidad de Monte Cristo, la distancia y la particularidad agrícola ganadera del mismo impuso barreras a la asistencia de lxs presxs a la

universidad y desafió la continuidad del cursado, debiéndose recrear los medios necesarios para hacerlo posible.

Por otra parte, la aproximación de nuevas elecciones y el advenimiento de cambios en las instituciones convulsionaron los vínculos⁸ y marcaron un impasse en los avances alcanzados que impactaron como discontinuidades y configuraron nuevos y mayores desafíos.

Período 2014-2019

Este período dió cuenta de diversidad política en las gestiones de las instituciones, en las distintas instancias nacional, provincial y de la universidad, que conllevaron reconfiguraciones en la implementación del programa, trajeron nuevos desafíos y pusieron a prueba los acuerdos alcanzados en las relaciones entre las instituciones participantes y al interior de la universidad. Abarcó diferentes gestiones del gobierno nacional, continuación en la línea del gobierno provincial y un ciclo de continuidad con posterior cambio en la gestión universitaria. Entre los hechos que se destacan y acarrearán consecuencias para el desarrollo del PUC en este período está la sanción de Ley 27375/17, modificatoria de la Ley 24660, el cierre del EP N° 2 de B° San Martín y la renovación del Convenio Marco en el que se cristalizaron variaciones en la interpretación de los acuerdos.

El incremento de la población penitenciaria en la provincia de Córdoba, el aumento de la demanda estudiantil para incorporarse a los estudios ofrecidos (propulsada por la ley conocida como estímulo educativo), el cierre del EP N° 2 y su traslado a otros establecimientos complejizaron la situación del encierro y tuvieron injerencia directa en la organización del PUC y en el cumplimiento efectivo de sus actividades. Los informes de 2019 de las distintas escuelas dan cuenta del aumento significativo en la cantidad de inscriptxs (el 500% entre 2015 y 2018). El mapa territorial demarcado para la implementación del programa se reconfiguró y los recursos alcanzados hasta el momento se desmantelaron con el traslado, ampliando las distancias y dificultando el traslado de los equipos universitarios. La planificación prevista para el año se resintió y el futuro a mediano plazo se presentaba incierto. El informe del PUC de 2015 expresa

8 Véase también <https://www.lavoz.com.ar/noticias/politica/tenso-encuentro-entre-sota-scotto>; <https://comercioyjusticia.info/informacion-general/lanzado-de-la-sota-le-pego-a-nacion-y-margino-a-scotto/>; http://www.cadena3.com/post_

claramente cómo estos hechos condujeron a tomar decisiones de recurrir a otros actores a través de la redacción y elevación de notas diversas al Sistema Judicial y al Secretario de Organización y Gestión Penitenciaria del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, a fin de revisar el acuerdo para el funcionamiento del programa. También se coordinaron acciones con la Defensoría de la UNC en el proceso de demanda al Ministerio de Justicia y DDHH de la Provincia y al SPC por la situación de los estudiantes alojados en distintos EP.

En el ámbito de la universidad, en 2014, se cambió la denominación y dependencia del Programa Observatorio de Prácticas en DDHH (RR 2813/2010), el que pasó a llamarse Observatorio de DDHH, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria del Rectorado (RR 1713/14). Con ello, se concentraron las políticas públicas en DDHH de la universidad, se coordinó la gestión ejecutiva, asumió el asesoramiento académico y la articulación con referentes sociales y políticos de la totalidad de las facultades interesadas en presentar proyectos.

A nivel de la FFyH también se sucedieron modificaciones institucionales. A instancias de propuestas de la dirección del programa, la facultad avanzó en la consolidación y ampliación de derechos con la inclusión de estudiantes en condición de semilibertad en el régimen de estudiantes trabajadores, sin que medie certificación de trabajo, instando a la consideración y reprogramación de los plazos y las tareas (RHCD 273/14, FFyH); el acceso al comedor universitario a estudiantes del EP N° 4; y el sistema de Becas para Situaciones Especiales de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Filosofía y Humanidades, destinado a estudiantes en semilibertad en situación de vulnerabilidad extrema (RHCD 275/14, FFyH). También en 2014 comenzó a funcionar la cooperativa Fuerza y Futuro, con un formato inicial de capacitación en cooperativismo, el cual devino en la obtención de una matrícula en el INAES. Esto inauguró una línea de trabajo fuerte del PUC en su función de extensión, articulando a su vez con la secretaría de extensión de FFyH y con la cátedra de economía social de la Facultad de Ciencias Económicas. La cooperativa surgió ante una demanda de las personas presas que se encontraban en espacios de formación en el PUC en el EP N° 4 Colonia Abierta Montecristo, tendiente a favorecer la salida de la cárcel.

Estas nuevas lógicas ampliaron las relaciones hacia dentro de la universidad y hacia el exterior con otras áreas del gobierno tanto provincial

como municipal. Las demandas a la universidad fueron innovadoras y se asumieron principalmente dentro de las funciones de extensión. Fue una etapa de despliegue de acciones y ampliación de la participación a actores que se fueron incorporando con intentos de articulación intra institucional y de recursos. Se destacan: la coordinación de acciones conjuntas con la Facultad de Derecho de la UNC; convenio con la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF), y con el Departamento Universitario de Informática (DUI) a fin de garantizar el dictado de un curso de Operador de P.C. para estudiantes; la coordinación de acciones con la Prosecretaría de Informática UNC para la puesta en funcionamiento de las aulas virtuales en los CC N°1 y N°2, y con la Escuela de Oficios de la UNC para que quienes se alojaban en Monte Cristo tuvieran acceso a los cursos que se dictaban (informe PUC/15). Por otro lado, se continuó con el asesoramiento e intercambio de experiencias con representantes de la Universidad Nacional de la Rioja y la Universidad Nacional de Río IV, en proyectos similares de estas localidades.

Desde la dirección del PUC se elevó a la Secretaría de Políticas Universitarias el proyecto “Mejoramiento y Apoyo de la Enseñanza de Grado en Establecimientos Penitenciarios de la Provincia de Córdoba” (2015), ya mencionado, a través del cual se solicitaron cargos docentes y recursos para generar condiciones apropiadas al contexto carcelario que pueda superar los aspectos negativos y garantice el cumplimiento de los objetivos asumidos por la UNC, en virtud de las declaraciones de esa Secretaría de años anteriores. En este período también se designó personal no docente (RD 1088, 1219/16 FFyH), y un cargo técnico (RD 1601/16 FFyH).

En torno a la profusión de las relaciones institucionales, esta parte del período da cuenta de la conformación de redes como expresiones colectivas de luchas con otros actores institucionales, que se entienden como proyección del circuito formal e impulsoras de discursos y prácticas. A esto lo llamamos otras institucionalidades o vinculaciones por fuera del convenio entre las instituciones educativas y de justicia. Entre ellas pueden mencionarse:

- La participación en el programa La Vida y la Libertad de la radio La Ranchada, con información específica sobre el PUC y la problemática carcelaria en general;

- Acuerdo solidario con la Asociación de docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba (ADIUC) en la gestión de bolsones escolares universitarios para estudiantes del PUC;
- Donación de una pantalla gigante y 12 notebook para el programa de parte de la empresa Samsung (informe PUC/15).
- La conmemoración, en 2016, de los 20 años de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, junto al Área de Criminología del Departamento de Derecho Penal de la Facultad de Derecho y con la Asociación Pensamiento Penal, delegación Córdoba; la Defensoría General de la Nación; la Procuración Penitenciaria de la Nación; el INECIP Córdoba (Revista Alfilo, 2016).
- La participación de la FFyH en el Consejo Asesor de Patrimonio de la Ciudad de Córdoba, solicitando a las autoridades provinciales y municipales la preservación integral y re-funcionalización del edificio del E.P. N° 2 (la Penitenciaría) al que declaran Monumento Histórico Nacional por sus valores históricos, arquitectónicos, memoriales e identitarios, como pieza icónica de una memoria material urbana y barrial (Giordana, 2016).
- Por su parte, y desde el impulso que tomaron en este período las cooperativas (véase imagen 3, el margen derecho) vinculadas al PUC (Fuerza y Futuro y Entrelazando Nuestras Costuras), se abrieron vínculos con espacios de la economía social y solidaria, así como otros atinentes al trabajo y la inserción laboral en el egreso, entre los cuales se destacan: la Gerencia de Empleo y Capacitación de la Nación, federaciones de cooperativas como FECOOTRA e IFICOTRA,; Desarrollo Social de la Municipalidad y de la Nación e INAES. A su vez, se compartió con otras experiencias organizativas vinculadas a ppl como la Cooperativa Kbrones, Esquina Libertad y FVT

El despliegue y heterogeneidad de estas acciones trazan la dimensión política del PUC, en tanto su capacidad de producir vínculos y ampliar sus márgenes de acción e incidencia en torno a otras cuestiones socialmente relevantes en vínculo con la educación superior.

Durante los años 2016 y 2017 el programa abrió la modalidad de Prácticas Profesionales Supervisadas para estudiantes avanzadxs de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, a desarrollarse a través de acciones que giren en torno a la mejora y ampliación de la intervención educativa del programa, de la evaluación, propuestas de mejoramiento y la elaboración de un mapa de intervención socioeducativa en las áreas implicadas (Mucilli, 2019).

En el marco de la nueva gestión rectoral, en mayo de 2018, se aprobó el Acuerdo de Cooperación entre la UNC y el Ministerio de Justicia, a propuesta de la Secretaría de Extensión y Vinculación (RR. 557/18). El mismo tuvo por objeto la continuidad de los propósitos destinados a brindar educación y capacitación a personas alojadas en los diferentes establecimientos del SPC y la realización de actividades de extensión e investigación relacionadas a los DDHH, con acuerdos particulares que se formalizaron mediante protocolos de trabajo pertinentes y modalidades consensuadas. También introdujo ofrecimiento de garantía de la universidad para el cursado de estudiantes al recuperar la libertad; comprometía al SPC a permitir y arbitrar los medios para que lxs alumnx-s-internxs mantuvieran encuentros a los fines de estudio como contribución a mejorar el rendimiento académico y la colaboración pedagógica.

También este año, a instancias de un grupo de consiliarixs de la Agrupación Franja Morada, se presentó y fue aprobada en el HCS la propuesta relacionada con el “Proyecto de Fortalecimiento de la Educación en Contextos de Encierro de la Universidad Nacional de Córdoba” (RHCS 1728/18). En ella se sugiere la extensión del compromiso de la UNC a todas las unidades académicas que la conforman en el Fortalecimiento de la Educación Superior en Contextos de Encierro. Expresa como finalidad garantizar el cumplimiento de los derechos académicos, sociales y políticos de lxs estudiantes de la UNC en contextos de encierro como miembros plenxs de la comunidad universitaria. Esta resolución da cuenta de la vinculación con el PUSyC y se despliega a la totalidad de la UNC; declara el compromiso institucional de asignar recursos en el presupuesto de la UNC para el cumplimiento del Plan Estratégico de ampliación y/o fortalecimiento de la oferta académica de educación en contexto de encierro que sea propuesto por las unidades académicas y acorde a la disponibilidad presupuestaria. Más allá de la importancia de estas Resoluciones, que dan

cuenta de intenciones, ellas no se tradujeron en acciones concretas en el resto de las unidades académicas ni en mayor apoyo al PUC.

En la última parte de este periodo el programa se vio resentido en su funcionamiento a raíz de las restricciones adoptadas por el SPC durante la pandemia de Covid 19. En 2019, al interior de la FFyH, se puso en marcha el Consejo de Vicedirectores de Escuelas, en un intento de lograr un mayor involucramiento de estas en el programa.

En líneas generales, es una etapa que complejizó la organización y el encuadre fundacional del PUC, en la que la FFyH fue perdiendo la centralidad a instancias de la gestión administrativa y política de la universidad en la intención de concentrar la tarea extensionista y, a la vez, extenderla a la totalidad de las carreras, aunque eso no se materializó. A la vez, una heterogeneidad de actores y de cuantiosas acciones, motorizadas por la universidad y la facultad, con otras institucionalidades se sumaron en pos de garantizar el acceso a los derechos de los sujetos privados de libertad.

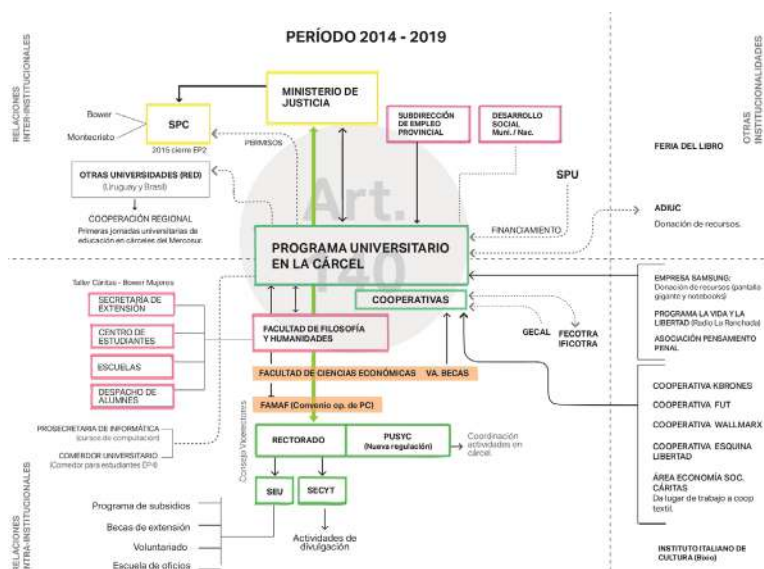


Imagen 3. Título: gráfico de relaciones institucionales tercer periodo.

Fuente: elaboración propia

Algunos puntos de llegada a 20 años de existencia del PUC

La reconstrucción histórica en clave institucional efectuada muestra la trayectoria de los vínculos *inter, intra y pluri institucionales* que posibilitaron el surgimiento y desarrollo del programa en sus primeros 20 años de existencia. Los períodos tomados permiten reconocer tres momentos claves de esa trayectoria:

Un primer momento, de gestación innovadora de parte de una facultad comprometida por acercar el derecho a la educación superior a un contexto de encierro, movilizante, provocativo, molesto e instituyente.

Un segundo momento, en el marco de un convenio que legitimó e instituyó un acuerdo de vinculación posible entre funcionalidades dispares, que sacó de la zona de confort a las instituciones, encauzó la articulación hacia lo compartido y posibilitó su réplica en espacios y acciones diversas.

Un tercer momento, que trascendió las metas y los sentidos originarios, en el que las vinculaciones se ampliaron, las propuestas se complejizaron y los posicionamientos se diversificaron.

El PUC surgió y se desarrolló en un lugar impensado; su fundación y crecimiento requirió crear condiciones de diálogo entre dos institucionalidades con orientaciones diversas, como son la garantía del derecho a la educación y la ejecución de la pena privativa de libertad. Se trata de un proceso iniciado por la interpelación al acceso a la educación superior, que se despliega hacia la integralidad de los derechos de las ppl, a sus familias y visitas, que puso en disputa discursos, sentidos, subjetivaciones y prácticas, en el que diversxs actores institucionales tomaron decisiones y asumieron políticamente sus responsabilidades sobre la institucionalidad de los DDHH. Un proceso en el que el consenso democrático pasó, ineludiblemente, por la instauración de los derechos como posibilidad humanitaria y transformadora de la desigualdad hacia una sociedad más inclusiva. No sin disputas, con avances y retrocesos, pero en movimiento, se avanzó hacia su exigibilidad, hacia el acceso a la justicia y hacia demandas de políticas públicas generales respetuosas y efectoras de derechos.

Podemos afirmar que la relevancia y vitalidad de la política institucional, en el proceso presentado, reconoce en las fuerzas que dispone o que va inventando el agente universitario PUC para movilizar procesos de elaboración, aceptabilidad, negociación y correr el borde de lo posible en procesos complejos e inciertos. Tanto para el sostenimiento y ampliación

del programa en la propia universidad como en la red con otrxs agentes que tienen presencia en el encuentro entre prisión y derecho a la educación para el avance de la autonomía de los sujetos involucrados. Así, entendemos que los avances y retrocesos de las relaciones *intra*, *inter* y *pluri-institucionales* evidencian los juegos de poder en acciones concretas en las relaciones sociales y vinculares, en la lucha por la apropiación de esferas de decisión colectivas con creciente politización de lxs participantes para el acceso y exigibilidad del derecho a la educación. Un microcosmo político para hacer democracia, un “otro” espacio real y simbólico de lo común que se edificó desde el Aula Universitaria en la cárcel, expandiéndose como crítica de lo naturalizado y como construcción de solidaridad con otrxs. Un microcosmo que produce cualidades singulares de reconocimiento y responsabilidad en hacer o no hacer política en democracia, creando nuevos posicionamientos entre sujetos/agentes que habilitan la palabra creadora, innovadora y politizada ante las injusticias sociales en función de los saberes producidos. Este enclave institucional -en tensión y en constante producción de múltiples relaciones- lo ubica, profundamente en la problemática del acceso a derechos dentro y fuera de cárcel, como un actor político tanto en su hacer como en el (no) hacer, ya que su acción como su corrimiento o expulsión dejó huellas en la historicidad -social y singular de los sujetos que se vinculan al programa- del ejercicio del derecho a la educación superior en contextos de encierro.

Entre los desafíos a futuro en torno a la dimensión institucional está el sostenimiento de lo logrado, ya que los vaivenes en las relaciones intra e interinstitucionales no siempre son resueltos o cuya resolución requiere esfuerzos extras, e incluso cada vez mayores, e implica una tarea permanente de diálogos, revisiones, recreación y elucidación de la tarea para el cumplimiento de sus objetivos.

Referencias

Acín, Alicia y Mercado, Patricia (Coordinadoras) et al. (2009). *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión*. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3500/2210>

- Alfilo (2016). A 20 años de la sanción de la Ley de Ejecución Penal. (51), <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/a-20-anos-de-la-sancion-de-la-ley-de-ejecucion-penal/>
- Bixio, Beatriz et al. (2015). I Jornadas del Mercosur de Educación Universitaria en cárceles desde el Enfoque de Derechos. *Integración Y Conocimiento*, 4. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/12566>
- Bourdieu, Pierre (2000). *Propos sur le champ politique*. Presse Universitaire de Lyon.
- Castoriadis, Cornelius (2010). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires, Ensayo Tusquets.
- Correa, Ana (2004). Vicisitudes existenciales, conflictos, relacionales e institucionales. Textos escogidos de Eugene Enriquez. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba Maestría Intervención e Investigación Psicosocial. Traducción y presentación Profesora Ana. pp 30-36.
- Correa, Ana (2011). Sociedad, instituciones y subjetividad. Ficha de Cátedra de Psicología Social. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Correa, Ana; Herranz, Silvana Melisa y Pereyra, Teresita (2022) Política del PUC: construcción de un posicionamiento en las relaciones inter-intra y pluri institucionales. *Revista Alquimia Educativa* Facultad de Humanidades - Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Catamarca. 9(1), 67-93. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%209/5%20-%20Correa%20Herranz%20Pereyra.pdf>
- Enriquez, Eugene (1992). *L'Organisation en Analyse*. Paris: PUF.
- Enriquez, Eugene (2022). *Análisis e Intervención en procesos relacionales e institucionales*. Traducción y Edición Ana M. Correa. Oviedo-Asturias: Editorial Sapere Aude.

- Garland, David (2005). *La cultura del control. Crimen y Orden Social en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Garland, David (2010). *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. Editorial Siglo XXI.
- Giordana, Pablo (2016). Penitenciaría de San Martín: identidad, historia y memoria. *Revista Alfilo*, (55), <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/penitenciaria-de-san-martin-identidad-historia-y-memoria/>.
- Kaes, Rene (1989). *La institución y las instituciones*. Estudios Psicoanalíticos. Buenos Aires. Barcelona. México: Editorial Paidós.
- Kaminsky, Gregorio (1990). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Lourau, Rene ([1975]1991). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu, 2da. Edición.
- Lourau, Rene (2001). *Libertad de movimiento*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Mucilli, Maria Belen (2019). Reconstrucción de los sentidos otorgados a la educación, según los estudiantes privados de su libertad del EP n°4 y del Programa Universitario en la Cárcel (2016-2017). Informe Final de Prácticas Profesionales Supervisadas.
- Pratt, Jhon (2006). El castigo emotivo y ostentoso. Su declinación y resurgimiento en la sociedad moderna. *Delito y Sociedad, Revista de Ciencias Sociales*, (22), 33-56.
- Pereyra, Teresita (2017). Trabajo y castigo ostentoso como mecanismo de exclusión social, en Javier Navarra y Federico Barnes (Comp.), *Cuadernos TAS Trabajo, Actividad y Subjetividad: "Escritos entre pares 2016"*, (pp. 188-192). <https://rdu.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/c5d3c960-7cf7-4705-b6c4-235810f4a291/content>
- Pereyra, Teresita (2018). Derecho al trabajo de las personas pri-

vadas de la libertad. El caso de la Provincia de Córdoba. Tesis de Especialidad en Criminología. UNQ, Bernal, Argentina.

Rusche, George y Kirchheimer, Otto (2004). *Pena y estructura social*. Bogotá: Editorial Temis.

Zaffaroni, Eugenio (1988). *Criminología. Aproximación desde un margen*, Volumen I. Colombia, Editorial Temis.

Zaffaroni, Eugenio (2005). El marco constitucional iushumanista del saber penal. *En Entorno de la cuestión penal* (pp. 121-130). Buenos Aires: Editorial B de F.

Informes de Coordinación del Programa Universitaria en la Cárcel, de 2004 a 2018. Archivo PUC, no publicado.

Ley N° 26.695/11 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad Modificación, julio 27 de 2011, 32222 BO.

Ley N° 24.660/96 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, julio 8 de 1996.
Ley N° 27375/17 Modificatoria de la Ley N° 24.660, julio 28 de 2017.
Resolución del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba, N° 278/1999. Convenio Servicio Penitenciario de la provincia de Córdoba, Ministerio de Justicia.

Resolución Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba, N° 385/03. Aprobación del Texto Ordenado del Reglamento Interno del Programa Universitario en la Cárcel.

Resolución Rectoral de la Universidad Nacional de Córdoba N° 347/08. Convenio Marco entre Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, el Ministerio de Justicia de la Provincia de Córdoba y la Universidad Nacional de Córdoba

Resolución Rectoral de la Universidad Nacional de Córdoba N° 1182/11. Convenio entre la Universidad Nacional de Córdoba y el Ministerio de Justicia de la Provincia de Córdoba



Resolución del Honorable Consejo Directivo de FFyH N°230/13. Reglamento de Becas de Capacitación Técnica en Producción Editorial de Libros y Materiales de Estudio

Resolución del Honorable Consejo Directivo de la FFyH N° 451/06. Servicio de Prestaciones en Psicología Organizacional: diagnóstico, intervención y asesoramiento.

Resolución Decanal de la Facultad de Psicología N° 1566/10. Autorización a la Lic. Mónica Inés Pan Coordinadora del Servicio de Prestaciones en Psicología Organizacional: diagnóstico intervención y asesoramiento a cumplimentar las actividades previstas.

Resolución del Honorable Consejo Directivo de la FFyH N° 467/12. Aprobación del Programa de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Convenio M.E. N° 234/12. Convenio-Programa entre la Secretaría de Políticas Universitarias y la Universidad Nacional de Córdoba. Programa Iberoamericano Pablo Neruda.

Resolución Decanal de la Universidad Nacional de Córdoba N° 1212/12. Convalidación del ME 234/12 Resolución Rectoral de la Universidad Nacional de Córdoba N° 2813/10.

Programa Observatorio de Prácticas en Derechos Humanos Resolución Rectoral de la Universidad Nacional de Córdoba N° 1713/14. El Observatorio creado por RR 2813/2010 pasa a denominarse Observatorio de Derechos Humanos. Resolución Honorable Consejo Directivo de la FFyH N° 273/14. Inclusión a los estudiantes en condición de semilibertad en el régimen de estudiante trabajador sin que medie certificación de trabajo.

Resolución del Honorable Consejo Directivo de la FFyH N° 275/14. Creación del sistema de Becas para Situaciones Especiales de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la FFyH destinado a estudiantes en semi libertad en situación de vulnerabilidad extrema.

Resolución Decanal de la FFyH N° 1088/16. Disponer lo necesario para la designación de personal no docente para desempeñarse en el Programa Universitario en la Cárcel (PUC) de la Facultad.

Resolución Decanal de la FFyH N° 1219/16. Designación de la Junta Examinadora que intervendrá en el desarrollo y evaluación de la selección entre personal contratado, interino y docente con funciones no docentes para desempeñarse en el Programa Universitario en la Cárcel (PUC) de la Facultad.

Resolución Decanal de la FFyH N° 1601/16. Designación, por concurso, al postulante FRANCISCO TIMMERMANN, D.N.I. 29.713.329 para desempeñarse en el Programa Universitario en la Cárcel (PUC) de la Facultad.

Resolución Rectoral de la Universidad Nacional de Córdoba N° 557/18. Aprobación del Acuerdo de Cooperación entre esta Universidad y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Córdoba.

Resolución Honorable Consejo Superior N° 1728/18. Profundización del compromiso de la Universidad Nacional de Córdoba en el Fortalecimiento de la Educación Superior en Contextos de Encierro y aprobación del Reglamento del Programa Universidad Sociedad y Cárcel, a desarrollarse en establecimientos del Servicio Penitenciario de la Provincia de Córdoba.



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





El PUC: breve caracterización, condiciones en las que despliega su labor y alcance

Alicia Acín*

Introducción¹

A partir de haber contextualizado el origen del PUC, así como las relaciones institucionales que posibilitaron su despliegue y evolución posterior, en este capítulo comenzamos por cuantificar las actividades de grado y extensionistas desarrolladas y los sujetos involucrados a fin de dimensionar su labor. Luego nos abocamos a describir las condiciones institucionales, materiales y pedagógicas en las que se desenvuelve el programa y describimos el grado de avance en las carreras y egreso según escuelas, tratando de captar sus singularidades y variaciones en el tiempo, en el afán de comprender más acabadamente su alcance.

Como ya hemos dicho, el PUC es un programa institucional de la FFyH-UNC cuyo propósito es promover el acceso a la educación y a la cultura de las personas privadas de libertad ambulatoria, que se encuentran recluidas en Complejos Carcelarios (CC y en Establecimientos Penitenciarios (EP) del Servicio Penitenciario de Córdoba (SPC), en el cumplimiento de la pena o a la espera del juicio.

En tal sentido, ofrece carreras de grado (Historia, Filosofía, Letras, Ciencias de la Educación y Bibliotecología), las cuales se cursan en condición de alumnxs libres, como también múltiples y variadas actividades de extensión que detallamos más adelante. De manera complementaria, a los fines de atender a los contextos de actuación, las características de lxs destinatarixs y de enriquecer las propuestas educativas, culturales y formativas, se han desarrollado proyectos de investigación que permitieron realimentar las actividades de docencia y extensión mediante el conocimiento producido.

¹ Este texto fué elaborado en colaboración con José Páez, investigador del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón (FFyH-UNC).

*Universidad Nacional de Córdoba | acinalicia@gmail.com

Según establece la resolución N°278/99 del Honorable Consejo Superior (HCS) de la UNC por la cual se creó el programa, los objetivos generales y específicos que lo orientan son los siguientes:

Objetivos generales:

1. Desarrollar estrategias educativas que permitan a internos, procesados o condenados, alojados en el SPC, iniciar o completar estudios universitarios;
2. Promover actividades de extensión y de investigación que aporten al conocimiento y a la intervención en la realidad carcelaria;
3. Estimular la reflexión sobre el rol de las instituciones involucradas con respecto al efecto de las prácticas educativas en la socialización con sentido democrático, como soporte para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Objetivos Específicos

1. Desarrollar la adquisición de responsabilidades y derechos inherentes a la condición de estudiante universitario a través de la formación ofrecida;
2. Favorecer la adquisición por parte de los alumnos de estrategias de estudio y de comunicación;
3. Fomentar en los estudiantes-internos la capacidad de transferir su experiencia de sujetos del aprendizaje dentro y fuera del sistema carcelario, recreando el sentido democrático de la sociabilidad;
4. Contribuir a la construcción de instrumentos que posibiliten una inserción superadora dentro de la comunidad.

Tal como es posible apreciar, los dos primeros objetivos generales y específicos se relacionan con las funciones básicas de la universidad -el cursado de carreras de grado y la realización de actividades extensionistas e investigativas- así como con el desarrollo de habilidades necesarias para

el estudio y otras tendientes a la construcción de un nuevo rol: el de estudiantes universitarixs; esto último es fundamental tratándose de sujetos para quienes la educación no tuvo un lugar preponderante en sus trayectorias personales si bien tampoco estuvo ausente. Los restantes objetivos refieren a la finalidad del programa subyacente a todas las anteriores, esto es, la apropiación de significados relacionados con el ejercicio de la ciudadanía de las personas privadas de libertad (ppl) mientras permanecen recluidas y alcanzar compromisos responsables, que creen condiciones favorables a la inserción social cuando obtengan la libertad.

Estos objetivos establecieron las líneas de acción del PUC en sus inicios y en su devenir posterior. En el comienzo el énfasis estuvo puesto en el cursado de carreras de grado, aunque rápidamente se puso en marcha una muy profusa actividad extensionista y, en menor medida pero sostenida en el tiempo, la investigación a fin de captar mejor las prácticas, lxs sujetxs y el escenario en el que éstas se llevan a cabo con una intención comprensiva y de mejora de la enseñanza y la extensión.

A medida que lxs estudiantes transitaban por el programa o se encontraban próximxs a obtener la libertad, surgieron otras inquietudes y demandas relacionadas con el acompañamiento en relación con el estudio y la transición hacia la libertad, con miras a la inserción socio laboral una vez finalizada la condena. A tal fin, se crearon dispositivos de acompañamiento psicosocial, entre ellos, el Equipo de Trabajo Social, el Equipo de Psicología, ampliado en lo concerniente al área de Psicología Social y designando una coordinadora a cargo de la misma, quien permaneció hasta 2018, y el Equipo de Tutores. Este último, por su parte, continuó y se fortaleció, cumpliendo una labor fundamental en el acompañamiento en el estudio.

Asimismo, en respuesta a inquietudes de algunxs estudiantes, que se encontraban en la fase del cumplimiento de la pena próxima a la obtención de la libertad, se crearon las cooperativas “Fuerza y Futuro”, dedicada a la encuadernación, impresión y restauración de libros, y “Entrelazando Nuestras Costuras”, orientada a la producción textil, las cuales funcionaron entre 2014 y 2020.

Tal como explicitamos en capítulos anteriores, el convenio que le dio origen al PUC estableció la conformación de una Comisión Mixta de apoyo al programa, la cual fue variando en su composición tanto en la facultad como en el SPC. Entre las funciones de dicha comisión, según el

mencionado reglamento, se destacan: establecer criterios generales para la organización y el funcionamiento del programa, evaluar la marcha de las actividades según el cronograma pautado y elaborar estrategias para la superación de dificultades. Dicha comisión funcionó con mayor regularidad en los primeros 10 años del PUC y con discontinuidad en lo sucesivo.

Desde el primer momento el programa se ha regido por el principio de la educación como un derecho humano básico, aún en un contexto socio económico, político y cultural, como fue la década de 1990, que no promovía los DDHH (Acín, 2016) no obstante referencias a los mismos en la reforma constitucional de 1994. Este principio adquirió otra fuerza a partir de que estos se convirtieran en política de Estado en nuestro país y que la facultad y el programa abrazaron y promovieron.

Datos cuantitativos acerca de las carreras de grado y las actividades de extensión

A continuación presentamos información cuantitativa relativa tanto a cursantes de carreras de grado como a participantes de actividades extensionistas con el propósito de dimensionar la labor del programa que luego pondremos en relación con las condiciones en que ella se realiza.

Según los minuciosos informes presentados por la segunda coordinadora del PUC a los Consejos Asesores de las escuelas, a fines de 2019, el programa contaba con 235 estudiantes activxs, entendiendo por tales a aquellxs que hubieran rendido al menos una materia en el último año, alojadx en diferentes Complejos Carcelarios o Establecimientos Penitenciarios: CC N°1 “Padre Francisco Luchesse” (Bouwer), EP N°3 para mujeres (Bouwer), CC N°2 “Adjutor Andrés Abregú” (Cruz del Eje), EP N° 8 (Villa Dolores) y EP N° 5 (Villa María).

Ese fue el año con mayor cantidad de estudiantes dentro del periodo analizado (1999-2019). A fines de 2018 se registraban 110 estudiantes, de lxs cuales aproximadamente la mitad correspondía al ingreso del año 2017, con la salvedad de que la suma total de alumnx por carrera arrojaba un resultado superior, ya que algunxs estaban inscriptxs en más de una carrera, como se aprecia en el siguiente cuadro.

Carrera	Cantidad de estudiantes	Donde cursaban
Historia	46	En la cárcel
Bibliotecología	38	32 en la cárcel y 6 en ciudad universitaria
Ciencias de la Educación	19	En la cárcel
Letras	13	En la cárcel
Filosofía	8	En la cárcel
Archivología	1	En ciudad universitaria

Tabla 1. Título: Cantidad de estudiantes del PUC que cursaban carreras de la FFyH en 2018. Fuente: Elaboración propia

En el citado informe el incremento en la cantidad de alumnxs se relaciona, principalmente, con los siguientes factores: por un lado, con la ley N° 26.695, conocida como Estímulo Educativo, que favorece la reducción del tiempo para obtener la libertad condicional (hasta un máximo de dos años) conforme se acrediten actividades educativas en distintos niveles y modalidades y, por otro, con el crecimiento de la población penitenciaria en la provincia de Córdoba, como detallamos en el capítulo 2, lo cual impacta en la cantidad de estudiantes que se inscriben en carreras universitarias.

En 2019 lxs ingresantes ascendieron a 150 (con la misma salvedad del párrafo anterior) distribuidxs del siguiente modo: 55 en Historia, 52 en Ciencias de la Educación, 32 en Letras y 31 en Filosofía.

Considerando la edad de lxs estudiantes, el mayor porcentaje contaba entre 37 y 48 años, seguido del grupo comprendido entre los 31 y 35 años, mientras que el menor porcentaje tenía entre 49 y 55 años. A su vez, la mayoría eran hombres, siendo las mujeres la gran excepción. Esto se explica, en parte, porque la mayor proporción de ppl son hombres, pero también porque el nivel educativo alcanzado por las encarceladas generalmente es más bajo que el de los varones, a lo que se suma las escasas

ofertas y oportunidades que se les brinda para el ejercicio del derecho a la educación en las cárceles, como bien dan cuenta tesis doctorales de nuestra facultad, entre ellas, Venier (2023) e Hidalgo (2023).

En cuanto a las actividades de extensión, numerosas ppl realizaron alguna actividad a lo largo del tiempo, aunque resulta difícil estimar el número aproximado de destinatarixs por cuanto la cantidad de asistentes no siempre está especificada en los proyectos o informes (en cuyo caso se toma como dato lxs inscriptxs) o no se aclara si lxs destinatarixs son lxs mismxs o varían en aquellos cursos que se repiten durante varios años. En función de ello, cuando se menciona entre una cantidad y otra, optamos por tomar la más baja y, cuando los cursos se repiten, realizamos una estimación de cursantes que continúan y otrxs que pueden variar según su interés, porque lxs agentes encargadxs lxs saquen de las celdas y /o debido a la rotación de la población carcelaria. Con estos resguardos y el riesgo de subvalorar la cantidad de participantes, sumando aquellxs en que el dato está consignado, rondan lxs 626. Esta cifra probablemente sea mayor, ya que no pudimos acceder a la cantidad de destinatarixs de algunos proyectos, según detallamos en el próximo cuadro. Cabe aclarar también que las actividades extensionistas pueden ser realizadas por quienes presentan distintos niveles de escolaridad, incluidxs quienes cursan carreras de grado.

Curso o taller	Disciplina/s	Destinatarixs	Duración	Año
Taller de práctica y pensamiento artístico	Artes plásticas <i>(En ese momento las carreras de la Escuela de Artes pertenecían a la FFyH)</i>	30 personas alojadas en EP N° 2 por año (80 en total)	Anual, encuentros semanales de 2 hs.	2000-2004
Taller de pensamiento y producción teatral (teatro y radio-teatro)	Teatro y Ciencias de la Información <i>(En ese momento las carreras de la Escuela de Artes pertenecían a la FFyH)</i>	10 mujeres alojadas en EP N° 3 por año (20)	Anual, encuentros semanales de 2 hs.	2001-2003
La filosofía como ejercicio de la autonomía	Filosofía	40 participantes alojados en EP N° 2	Anual, encuentros de 2 hs.	2004-2005
Proyecto "Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión"* Seminarios o seminarios-taller que abarcó: "La producción de conocimiento en educación superior"; Articulación nivel medio-universidad: Estrategias de conocimiento y pensamiento para la comprensión en el proceso de estudio"; "Promoción a la lectura e información"; "Creación de un catálogo de recursos de información para biblioteca"; "Sobre el lenguaje y reflexión de la Plástica"	Interdisciplinario Filosofía, Ciencias de la Educación Ciencias de la Educación Letras y Filosofía Bibliotecología	Alrededor de 100 personas con distintos niveles de escolaridad ppl que estudiaban en la universidad ppl que cursaban la educación secundaria ppl sin requisitos de escolaridad Estudiantes de Bibliotecología	Semestral, frecuencia mensual o quincenal de 2 o 3 hs.	2007

*Proyecto interdisciplinario, que abarcó talleres, seminarios y seminarios-taller, subsidiado por el Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación en 2006

Curso o taller	Disciplina/s	Destinatarixs	Duración	Año
Taller de Antropología	Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF)	20 personas alojadas en EP N° 2	Encuentros semanales	2007
El pensamiento aborigen: génesis espiritual de Abya Yala	Filosofía	20 personas alojadas en EP N° 2 sin requisitos de escolaridad (30)	12 encuentros semanales de 2 hs.	2007 y 2009
Del otro lado del mundo. Taller de lectura y escritura	Letras	10 personas alojadas en EP N° 2	Anual, un encuentro semanal de 3 hs.	2008-2009
Cine debate "Identidades latinoamericanas"	Letras, Filosofía y Ciencias de la Educación	30 personas alojadas en EP N° 2	16 encuentros quincenales de 3 hs.	2008-2009
"Mujeres... la otra mirada"	Cine	15 mujeres alojadas en EP N° 3	48 hs. totales	2009
Un puente de libros	Bibliotecología	5 estudiantes alojados en EP N° 2 y CC N° 1	Tres talleres de 4 encuentros de 4 hs.	2009
Educación para la salud sexual desde una perspectiva de DDHH	Ciencias de la Educación	20 mujeres mayores de 21 años alojadas en EP N° 3	5 clases semanales de 2 hs.	2009
Seminario de producción textual	Letras	15 personas alojadas en EP N° 2	2 hs. semanales	2009
Taller de estrategias para el aprendizaje y la participación cultural	Letras, Filosofía y Ciencias de la Educación	Entre 20 y 30 personas alfabetizadas alojadas en EP N° 2	20 encuentros de 2 hs.	2009-2010
Taller de lectura y escritura de textos literarios	FFyH	EP N° 2 Barrio San Martín	Encuentros de 2 hs. semanales entre junio y octubre	2011
Aportes para el aprendizaje y la participación cultural II	Letras y Filosofía	45 personas alfabetizadas alojadas en EP N° 2	Encuentros de 2 hs. entre abril y diciembre	2011

Curso o taller	Disciplina/s	Destinatarixs	Duración	Año
Aportes para el aprendizaje y la participación cultural III	Letras y Filosofía	Entre 20 y 30 personas alojadas en EP N° 2	36 encuentros de 2 hs.	2012
Aportes para el aprendizaje y la participación cultural	Filosofía y Letras	Personas alojadas en EP N° 2	Junio a diciembre, 68 hs.	2013
Trabajo autogestionado y cooperativismo	Interdisciplinario	Entre 7 y 10 personas alojadas en EP N° 4	No especifica	2013
Taller de arte bárbaro	Facultad de Artes	Personas alojadas en EP N° 2	Encuentros de 3 hs. entre abril y octubre	2014
La práctica filosófica como generadora de espacios de libertad	Filosofía	EP N° 2 Barrio San Martín	Encuentros semanales de 2,5 hs.	2014
Taller artístico y cartonero	Facultad de Artes y La Sofía Cartonera	15 personas alojadas en CC N° 1	No especifica	2014
Filosofía en la cárcel	Filosofía	15 internos alojados en EP N° 2	Encuentros quincenales de 2,5 hs.	2014-2015
La filosofía como práctica de libertad, igualdad y ciudadanía	Filosofía	15 internos alojados en MD 2 del CC N° 1	Encuentros quincenales de 2,5 hs.	2016
Taller de lectura y escritura de cartas. Hacer cosas con palabras	Letras, Filosofía y Ciencias de la Educación	10 mujeres alojadas en EP N° 3	Agosto-noviembre, 36 hs.	2015
Taller de lectura y escritura de cartas. Construyendo entre imágenes y palabras	Letras, Filosofía y Ciencias de la Educación	20 mujeres alojadas en EP N° 3	Mayo-septiembre, 38 hs.	2016
Taller Ingeniería del Papel	Facultad de Artes	15 varones alojados en MX2 del CC N° 1	Semanal entre junio y diciembre	2016

Curso o taller	Disciplina/s	Destinatarixs	Duración	Año
Taller cultural: La (im)posibilidad de narrar la experiencia	Letras y Filosofía	15 estudiantes universitarios alojados en CC N° 1	Reuniones quincenales	2016
Taller de lecto-escritura y narrativa literaria	Letras	No precisa cantidad	Encuentros semanales de 2 hs.	2017
Taller de lectura y escritura de cartas. Palabras que traman fragmentos	Letras, Filosofía y Ciencias de la Educación	15 mujeres alojadas en EP N° 3	No especifica	2018
Taller de lecto-escritura y narrativa literaria "Bucear sin agua"	Letras	Entre 7 y 10 mujeres alojadas en EP N° 3	Mayo-octubre	2017
Taller de lecto-escritura y narrativa literaria "Bucear sin agua 2"	Letras	Entre 7 y 10 mujeres alojadas en EP N° 3	Abril-noviembre	2018
Taller de lectura y escritura de cartas. Fábrica de historias	Letras, Filosofía y Ciencias de la Educación	15 mujeres alojadas en EP N° 3	No especifica	2019
Taller de lecto-escritura y narrativa literaria "Bucear sin agua 3"	Letras	Entre 7 y 10 mujeres alojadas en EP N° 3	Abril-julio	2019

Tabla 2. Título: Actividades extensionistas: disciplinas involucradas, destinatarixs, duración y año de implementación. Fuente: Elaboración propia a partir de varias fuentes, entre ellas, las ponencias "El campo de la extensión en cárcel: Aprendizajes y dificultades en 10 años de trabajo desde la UNC" y "El Campo de la Extensión en la Cárcel: 10 años de extensión Universitaria en 105 años de la Cárcel de Córdoba", producidas por Correa, Acín y Mercado, y consultas a la Secretaría de Extensión de la FFyH efectuadas por José Páez.

En cuanto a las cooperativas de trabajo, estuvieron compuestas por alrededor de 7 hombres y una mujer no privada de libertad, cuyas edades

oscilaban entre 30 y 55 años (Romero, 2021), llegando en ocasiones a 10 integrantes. Estas cooperativas figuran en el cuadro anterior como actividades extensionistas, ya que contaron con un fuerte apoyo económico de proyectos de extensión interdisciplinarios que proveyeron financiamiento para la movilidad de lxs cooperativistas desde el EP N° 4 a la Ciudad Universitaria, o al local de Cáritas donde desarrollaron su labor durante cierto tiempo.

Condiciones en las que se desarrollan las carreras de grado, las actividades extensionistas y las de investigación²

En este apartado describimos las *condiciones institucionales, materiales y pedagógicas* que configuran el escenario en el que se lleva a cabo la enseñanza de grado, las actividades extensionistas y las investigativas, en un contexto distinto al habitual y con sujetos que se alejan de lxs destinatarixs históricos de los estudios universitarios, entendiendo que tales condiciones inciden decisivamente en su consecución.

Respecto a las *condiciones institucionales* en la configuración del PUC, es importante reiterar la interinstitucionalidad, esto es, la convergencia de dos instituciones que, mediante convenios, manifiestan la voluntad política de poner en marcha el programa y articular acciones para hacerlo efectivo. Son, por cierto, instituciones con finalidades y mandatos muy diferentes, cuando no opuestas, que representan distintas caras del Estado -punitiva e inclusiva- para lo cual establecen relaciones interinstitucionales que lo viabilicen, como señalamos en capítulos anteriores. Sin embargo, la relación que se establece entre ambas no es de paridad, ya que una de ellas tiene la potestad de habilitar o restringir los márgenes de acción de la otra y esto se expresa a través del ejercicio de poder de manera más explícita o sutil, que condiciona el funcionamiento del programa. Es por ello que la facultad mantiene una puja permanente por resguardar su autonomía. Así se afirma en el blog del programa, en alusión a que el trabajo en prisiones de la FFyH se basa en una intervención inspirada

2 Para la elaboración de este apartado recuperamos una parte de la ponencia de Alicia Acín y Marcela Morcillo “La enseñanza en el Programa Universitario en la Cárcel: condiciones, dificultades, sentidos atribuidos por los docentes y reflexividad”, presentada en el IV Encuentro Internacional de Tesis e Investigadores en Temáticas de Cárcel y Acceso a Derechos Educativos (EITICE), edición virtual, realizado el 7 y 8 de octubre de 2021.

en sentidos políticos que suponen romper con el círculo carcelario para que ingrese la lógica universitaria, asentada en la democracia, la igualdad, el respeto por lxs sujetxs y la autonomía responsable, en un ámbito que se rige por el principio de autoridad. Y agrega que, en esta concepción, las actividades de la facultad son especialmente apropiadas para ofrecer reconocimiento del valor de la palabra como medio para la resolución de problemas, para la afirmación del sí mismx como unx sujetx de derechos y para la promoción de una concepción del Estado como proveedor de cuidado y respeto de estos derechos, y no solo como agente de encierro, aislamiento y exclusión. (Blog del Programa Universitario en la Cárcel, 2016)³.

De este modo, según la misma información, el ingreso de la universidad pública en las prisiones se constituye en una nueva presencia estatal vinculada a la garantía de derechos. A partir de ello, las reformulaciones del sí mismx, del Estado y del otrx pueden derivar en una reconstrucción de la subjetividad por cuanto lxs estudiantes son percibidxs, por otrxs y por sí mismxs, como tales, es decir, como sujetxs de derecho y de atención estatal, y reconocidxs en un rol social activo: como sujetxs de ciudadanía universitaria. En virtud de esas diferentes finalidades de las instituciones convenientes, un dato recurrente que surge de múltiples fuentes utilizadas en la investigación, refiere a la necesidad de establecer, actualizar y cumplir los acuerdos entre ambas así como las tensiones permanentes que han surgido a lo largo del tiempo, excepto momentos de trabajo más armónico, en el marco de circunstancias que lo posibilitaron -periodo llamado por unx liberadx “los años de gloria del PUC”- y otros de cuasi subordinación de la facultad al SPC en los que se intensificaron las dificultades de coordinación, predominando la toma de decisiones unilaterales de éste por sobre los criterios pedagógicos sostenidos por la facultad.

Las *condiciones institucionales* al interior de la facultad tampoco han sido las mismas, más allá del aval institucional y el trabajo inter claustro presente desde el comienzo. La dependencia administrativa del programa ha sido inicialmente del vicedecanato de la facultad. Ello implicó el apoyo e involucramiento directo de la autoridad a cargo, cada una con sus estilos personales y énfasis en determinados aspectos: impulso fundacional, intento de ordenar y sistematizar su accionar (expresado en el Reglamento Interno del PUC), compromiso con un proyecto extensionista subsidiado por el Programa de Voluntariado de la Nación por la envergadura que este

3 La fuente original ya no está accesible.

adquirió, apoyo a la extensión de la carrera de Historia en el CC N° 1 y exigencia de que esté abierta también para las mujeres, múltiples gestiones y proyectos para dotar de mejores condiciones al programa y a lxs estudiantes, y articulación con diferentes instituciones a fin de visibilizar las condiciones de detención de las mujeres. Dicha dependencia ha variado en los últimos años. Se han designado en la dirección del programa a una vicedecana, para darle continuidad y potenciar las acciones iniciadas en su gestión, como recuperamos en el capítulo 2, y luego lxs decanxs asumieron mayor protagonismo.

Asimismo, hubo un pasaje de un trabajo en relativa soledad -que un secretario estudiantil denominó cierto “encapsulamiento” del PUC- hacia un mayor involucramiento de todos los claustros (incluido el no docente), de las secretarías y áreas de la facultad (por ejemplo, de las Secretarías Académica, de Asuntos Estudiantiles, y del Área de Tecnología) así como mayor relación con otros programas de la facultad y de las escuelas en su funcionamiento, principalmente el Programa de Derechos Humanos. Respecto a esto último, se conformó el Consejo de Vicedirectores de Escuelas, en el que recayó delinear el cursado de las carreras cada año de manera conjunta con la coordinación del programa. En palabras de quien fuera coordinadora durante un lapso del último periodo analizado, la existencia de este consejo favorece un trabajo más colectivo y de responsabilidad conjunta con las escuelas, evitando que lxs estudiantes que cursan en el programa sean percibidxs como un aspecto del quehacer institucional ajeno o que no les incumbe a cada una de ellas; no obstante, este es un punto a ser profundizado. En cuanto a las *condiciones materiales*, cabe señalar la precariedad en la que se despliega la labor del PUC debido a los escasos recursos económicos asignados, en el marco de las posibilidades presupuestarias de la facultad, de los magros y, durante un tiempo prolongado, nulos recursos provenientes de la universidad y de los aportes del SPC, siempre variables.

El programa cuenta con un cargo de coordinación (equivalente a unx profesorx auxiliar de dedicación simple) más un cargo de secretarix, perteneciente a la categoría más baja del escalafón que rige al claustro no docente, y horas docentes para unx profesorx asistente. Al decir de Romero (2021), el monto de trabajo que conlleva el PUC en relación con la escasa dotación de personal desemboca en una intensa actividad y numerosas

gestiones a realizar para viabilizar el desarrollo de materias y talleres en los EP, incrementada a su vez por el mayor número de estudiantes.

Lxs docentes se han desempeñado hasta 2019 en calidad de “carga anexa” a su función en el cargo en el que están designadxs. Cabe señalar que la mayor parte de ellxs revisten en cargos de dedicación simple, seguidxs de quienes cuentan con cargos semi dedicados, mientras que los cargos de dedicación full son minoritarios, lo cual guarda relación con la planta docente de la facultad. Es por esto, en parte, que la apertura de las carreras se define cada año en función de la existencia de inscriptxs en las mismas y de las posibilidades de las escuelas para sostener el cursado. La aprobación del nuevo Régimen Docente en 2019, el cual regula las actividades de enseñanza en la FFyH y contempla el desarrollo de las asignaturas en el PUC dentro de la complementación de funciones, representa un cambio importante respecto a las “cargas anexas”. Esta modificación permite que lxs docentes se aboquen a desarrollar su labor en el PUC en el cuatrimestre que no tienen a su cargo los espacios curriculares en los que están designadxs, posibilitando que los equipos de cátedra destinen tiempo a la elaboración de materiales y al diseño de estrategias didácticas para estxs estudiantes, lo que constituye una mejora en las condiciones laborales y de enseñanza, si bien aún insuficientes. La facultad se hace cargo, además, del traslado de los equipos de cátedra para el desarrollo de las tutorías, la toma de exámenes y otras actividades en los EP y CC asignados, así como la impresión del material de estudio para lxs estudiantes, que representa la erogación más importante.

Con respecto a la universidad, si bien hace ya varios años se aprobó la Resolución del HCS 2018-1728 para el fortalecimiento de los programas que se desarrollan en cárceles, sujeto a sus posibilidades presupuestarias, recién en 2022 efectuó un aporte para la impresión de apuntes, previa provisión de un colectivo al EP N° 4 en el año 2018 para difundir las carreras de la facultad y promover la inscripción, ocasión en la que también participaron agentes de la Secretaría de Extensión y de la Escuela de Oficios de la universidad, promovido por el PUSyC en ese momento.

El SPC, por su parte, aporta los espacios para el desarrollo de las actividades y personal del Área Educación que articula con la coordinación del programa y con otrxs agentes el traslado de lxs estudiantes desde los pabellones a los lugares en que se llevan a cabo las tutorías y exámenes,

sujeto a la dinámica de su funcionamiento y de las gestiones a cargo, según veremos más adelante.

Respecto a los lugares asignados para el desarrollo de las actividades educativas del PUC, especialmente las tutorías, en un primer momento fue el EP N° 2, que albergaba a varones condenados, al que se sumó en 2010 el CC N° 1, cuando se abrió la carrera de Historia. A partir de ese año y hasta 2015, el SPC puso a disposición un móvil para transportar a lxs docentes de la facultad por cuanto la extensión de dicha carrera al mencionado complejo fue en respuesta a su solicitud, pero esto cesó al cerrarse el EP N° 2. Tardíamente en el tiempo, el SPC habilitó la conexión a internet como apoyo al estudio, pese a las reiteradas solicitudes acompañadas de informes técnicos que avalaban la posibilidad de establecer una conexión a internet segura, es decir, circunscrita a la página de la facultad y a las aulas virtuales de los espacios curriculares, que se formularon a lo largo del tiempo.

Respecto a las condiciones materiales, en la encuesta realizada en 2020, lxs docentes resaltan la escasez de recursos, principalmente, en lo referido a la falta de conexión a internet junto a la falta de profesores y de espacios de estudio fuera de las tutorías y, en menor grado, el presupuesto y los materiales de estudio. En virtud de ello, un docente sugiere que debería haber un cargo de coordinación del programa por escuela por cuanto las personas que lo dirigen no dan abasto y desconocen las dinámicas propias de cada una.

Cabe señalar, a modo de contextualización, que la falta de recursos ligada al bajo reconocimiento institucional es un déficit estructural que afecta a buena parte de los programas universitarios en cárceles congregados en la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE), salvo unos pocos casos. Al respecto, el entonces coordinador de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDHH) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) planteó, en una jornada, que dichos programas deberían tener otra centralidad y jerarquía en la estructura organizacional de las universidades para poder reclamar al Estado igual responsabilidad.⁴

⁴ Jornada La educación universitaria en contextos de encierro: problemas y desafíos antes, durante y después de la pandemia, organizada por el Comité Nacional de Prevención de la Tortura y la Red UNECE, desarrollada el 6 de agosto de 2021.

De lo antes descrito se deriva que las *condiciones pedagógicas* no han sido las más favorables para el despliegue de las actividades educativas, interviniendo además otros factores que las dificultan y que mencionamos a continuación.

Las tutorías, principal estrategia para el desarrollo de las carreras de grado en virtud de la condición de libre en que cursan lxs estudiantes, se llevaron a cabo inicialmente en el EP N° 2; desde 2010 al extenderse la carrera de Historia al CC N° 1 también en el módulo MD 1 de ese complejo para quienes estudiaban Historia y, a partir de 2015, para todxs lxs estudiantes cuando se cerró el EP N°2 y lxs presxs allí alojadxs fueron trasladadxs al CC N° 1 y al CC N° 2 “Adjutor Abregu”, siendo lxs estudiantes alojadxs en este último transportadxs al CC N° 1.

Asimismo, a raíz del número de matriculadxs, incrementadxs progresivamente, aunque con mayor intensidad en 2018 y 2019, como ya mencionamos, durante 2018 se llevaron a cabo tutorías en todos los módulos del CC N° 1 (MD1, MD2, MX1 y MX2), priorizando aquellos en que se alojaba el mayor número de estudiantes que cursaban un mismo espacio curricular a fin de minimizar los desplazamientos.

Luego de un tiempo, debido a las deplorables condiciones de traslado de lxs estudiantes alojadxs en el CC N° 2 al CC N° 1 dichos traslados se suspendieron, ya que viajaban cuatro horas, encadenadxs, pasando frío en invierno y calor intenso en verano, además de requisas varias y debiendo realizar trámites hasta llegar al aula, a la que llegaban sumamente desgastadxs. En consecuencia, durante 2019, lxs estudiantes que residían en el CC N° 2 recibieron las tutorías por videoconferencias, en simultáneo a las tutorías presenciales en el CC N° 1, lo cual complejizó la labor de lxs docentes y dificultó la comprensión de parte de lxs estudiantes.

Finalmente, ese mismo año el SPC definió que no era posible transportar grandes números de estudiantes entre módulos, a raíz de lo cual se efectuó un recorte de lxs estudiantes que asistirían a las tutorías. Sumado a ello, según se deriva del informe de 2019, no fue posible el desarrollo de todos los espacios curriculares previstos en las carreras debido a dificultades del SPC para garantizar los espacios necesarios para el desarrollo de tutorías en cada uno de los módulos.

Además de lo ya descrito y de cuestiones recurrentes como la discontinuidad en la asistencia a las tutorías o las demoras en los traslados al aula

universitaria⁵, en la encuesta a docentes se señala que la institución carcelaria no habilitó espacios comunes en el módulo de mujeres y faltaron en los de varones, impidiendo la creación de ámbitos de socialización para el estudio compartido y la formación de bibliotecas, entre otros aspectos. Respecto a las condiciones pedagógicas, una idea fuerza de quien coordinó el programa durante largo tiempo fue la de no establecer diferencias en cuanto a la calidad de los procesos educativos desarrollados entre lxs estudiantes en libertad y lxs que cursan en prisión, aunque sí realizar adecuaciones, en concordancia con el art. 10 del reglamento interno que establece: “Los programas de las materias a dictarse en el PUC serán los mismos que utilicen los alumnos cursantes en la Facultad en el respectivo ciclo lectivo, pudiendo las cátedras realizar las adecuaciones necesarias para el desarrollo de las materias con la modalidad tutorial.”

Sin embargo, esta idea se ha visto tensionada a lo largo del tiempo si bien ha sido una preocupación constante. El informe del año 2008 destaca que la intención de impartir las materias por cuatrimestre en el penal, de la misma manera que en la facultad, no resultó eficaz, ya que establecer los mismos períodos de cursado regular de lxs estudiantes en el medio libre, sin atender a las distintas condiciones de contexto y situación de aquellxs que lo hacen en el programa, ha evidenciado la distancia entre las posibilidades de apropiación del conocimiento por parte de lxs sujetxs en ambos espacios. De allí que, por lo general, los equipos docentes han sido re-designados en el siguiente cuatrimestre a fin de posibilitar que lxs estudiantes tengan una visión completa e integrada de las materias.

Relacionado con lo anterior, fijar el recorrido de cursado anual también ha sido dificultoso. En distintos momentos se trazaron itinerarios posibles, teniendo en cuenta la disposición y disponibilidad en cada cuatrimestre de lxs docentes, entre ellos, ofrecer al menos dos materias y un idioma en cada cuatrimestre, objetivos que no siempre se pudieron cumplir. En 2019 el Consejo de Vicedirectores se propuso organizar las trayectorias académicas de lxs estudiantes, focalizando en la oferta de primer año. Para ello se tuvo en cuenta que cursar materias de otros años sin tener conocimientos básicos no contribuye a la comprensión y la apropiación de contenidos, además de que sería más factible la aplicación del

5 Estos problemas son comunes también a otros programas universitarios y a las actividades educativas en general, según dan cuenta Acín y Mercado (2009); Monclus Maso y Piechestein (2012); Acín y Madrid (2019), entre otrxs.

estímulo educativo, para cuyo otorgamiento se considera el año completo de cursado y no materias aisladas.

La información procedente del análisis documental y de una entrevista a quien fuera vicedecana y luego directora del PUC revela el esfuerzo por mejorar las condiciones materiales y, por consiguiente, de enseñanza. Esto se tradujo en distintos proyectos, entre otros, el de “Mejoramiento y apoyo a la enseñanza de grado en Establecimientos Penitenciarios (EP) de la provincia de Córdoba”, presentado a la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación conjuntamente con la Facultad de Derecho, de la cual depende el Programa Universitario de Enseñanza (PUEDE). Ese proyecto solicitaba financiamiento para la designación de unx Profesxr Auxiliar de semidedicación por cada carrera que se dicta en el CC N°1 y otrx para el apoyo de las actividades de extensión, pedido que no tuvo respuesta positiva. De lo anterior se puede apreciar una serie de condiciones adversas para el ejercicio de la enseñanza, las que se afrontan con una alta cuota de convicción y compromiso, en ocasiones por no decir con frecuencia, rayanas con el voluntarismo.

Las condiciones de desarrollo de la extensión y la investigación tampoco han sido las más favorables, aunque en ambos casos son actividades relativamente voluntarias de parte de docentes, egresadx y estudiantes, quienes las desarrollan por propia iniciativa, y cuyo financiamiento proviene de las respectivas secretarías de la universidad a través de las convocatorias específicas para la presentación de proyectos o de otras agencias. Al respecto, la jerarquización de la extensión al interior de la FFyH, de la UNC y de otras universidades aportó recursos humanos, materiales y económicos para el desarrollo de diversas actividades. Son numerosos los proyectos disciplinares o interdisciplinarios desarrollados a lo largo del tiempo, como apreciamos en el cuadro precedente. Como contrapartida, esto no siempre ha estado acompañado por la recepción del SPC para la implementación de proyectos que, en determinados momentos, ha sido mayor y en otros ha disminuido (Castagno y Páez, 2020).

A su vez, las investigaciones realizadas han sido también por iniciativa de un grupo de docentes, quienes se han presentado a las convocatorias de SECyT u otras agencias de manera sostenida desde 2005 a la actualidad⁶,

6 “Las motivaciones de los alumnos privados de libertad en las estrategias educativas del PUC.” (2005); “Las significaciones atribuidas a la educación por los

destacándose además algunos trabajos finales de licenciatura -uno de Filosofía, dos de Ciencias de la Educación y uno de Bibliotecología⁷ y una tesis de maestría.⁸ De manera similar a la extensión, hubo mayor apertura del SPC en los primeros años y ciertas restricciones en los últimos años. En el segundo periodo del programa, entre lxs integrantes de la Comisión Mixta pertenecientes a la facultad, se consideró necesario efectuar una evaluación relativa al cumplimiento de sus objetivos. Dicha inquietud se plasmó en la Propuesta de Evaluación “A 10 años de la creación del PUC”, iniciativa asentada en la idea de evaluación como proceso de construcción de conocimiento y reflexión orientado a la mejora. Respecto a la docencia, se propuso efectuar un balance del modo en que

alumnos privados de libertad en el marco del PUC” (2006-2007); “Sentidos sobre el trabajo y la educación en poblaciones problemáticas. Estudio sobre representaciones sociales y subjetividad” (2008-2009); “Representaciones sociales en Derechos y Seguridad. Problemática de la (re) inserción social de personas privadas de la libertad” (2010-2011); “Estudio de Caso o Centinela”, descriptivo-cuantitativo, acerca de las condiciones de criminalización de grupos sociales (2012); “Acceso a la Justicia en la región Centro-Cuyo”, que abordó el acceso al derecho a la salud, educación y trabajo en ppl (2014-2016); “Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a derechos y a justicia” (2016-2018) y el recientemente finalizado, que dio origen a este libro. Todas estas investigaciones fueron llevadas a cabo por un equipo que se fue ampliando y reconfigurando, pero tuvo continuidad en un núcleo básico. Otro equipo dirigido por Patricia Mercado desarrolló también algunas investigaciones sobre educación en contextos de encierro: “Escuelas y Aprendizajes en Contextos Carcelarios. Representaciones sociales de los sujetos presos que cursan el nivel medio” (2008-2009) y “Escuelas y Aprendizajes en Contextos Carcelarios. Representaciones de los docentes sobre la escuela secundaria en la cárcel” (2010-2011).

7 Brocca, Magdalena (2006). *Entre la Resocialización y el Control: reflexiones sobre la Acción Punitiva Estatal* (Filosofía); Venier, Yanina (2011). *Los sentidos construidos acerca de la escuela por sujetos que participan de experiencias educativas en la cárcel* (Ciencias de la Educación); Mucilli, María Belén (2019). *Reconstrucción de los sentidos otorgados a la educación por los estudiantes privados de su libertad del EP nº4 y del Programa Universitario en la Cárcel (2016-2017)*. (Ciencias de la Educación). En 2015 se llevó a cabo un trabajo final de licenciatura en Bibliotecología realizada en el marco del PUC por dos estudiantes que tuvieron a su cargo la organización de la Biblioteca Universitaria en el Penal de San Martín y el aprestamiento de estudiantes para su catalogación.

8 Romero, Flavia (2021). *Construcciones comunes. Una etnografía con personas privadas de libertad y universitarixs en la Cooperativa Entrelazando Nuestras Costuras*. Tesis para optar al título de magíster en Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

se implementaron carreras que se dictan en el marco del programa. Con relación a la extensión, se planteó propender especialmente a reconstruir las experiencias extensionistas propuestas y desarrolladas hasta ese momento. En cuanto a la investigación, apuntó a difundir el conocimiento producido en los trabajos realizados y sus principales aportes al programa.

Asimismo, dicha propuesta de evaluación hace referencia a que las estrategias pedagógicas utilizadas en contextos de privación de libertad deberían equipararse de algún modo a las que se emplean en educación a distancia. Ello requiere de un trabajo de preparación, previo a las instancias tutoriales, que incluye la revisión y selección de la bibliografía, la elaboración de materiales de estudio y de planificación de las tutorías, así como de las actividades para que lxs estudiantes realicen entre una y otra tutoría. También señala que este proceso se potenciaría si se contara con los medios tecnológicos adecuados, esto es, conexión a internet por parte de los estudiantes, además de la disponibilidad del uso de las aulas y computadoras aptas.

Si bien la evaluación no se concretó, ya que implicaba sumar una actividad de gran complejidad a realizarse con los mismos recursos existentes, representó la intención de examinar y someter a crítica el programa y encarar una tarea que es central en todo plan o proyecto a fin de detectar aspectos a mejorar y/o reformular.

Grado de avance en las carreras y egreso según escuelas

Lo expuesto anteriormente posibilita entender, en parte, el avance de lxs estudiantes en las distintas carreras y, consecuentemente, el egreso de las mismas, aunque también se observan particularidades importantes a señalar, según momentos históricos y escuelas.

El nivel de progreso de lxs estudiantes en las carreras de grado se ubica, en términos generales, en el primer tramo (entre 1º o 2º año), salvo lxs estudiantes de Historia. Dicha carrera, cuya oferta académica ha sido mayor, se aparta de esta tendencia y lxs estudiantes presentan un ritmo más sostenido y en tramos intermedios o de los últimos años (varixs estudiantes registraban en 2018 entre 10 y 26 espacios curriculares aprobados), contando en ese momento con un egresadx. Estimamos que esta progresión ha estado favorecida por el involucramiento de un conjunto de docentes y de las conducciones de la escuela a través del tiempo. Una

muestra de ello es que la extensi3n de la carrera de Historia al CC N3 1, cuando la actividad de enseńanza se concentraba en el EP N3 2, fue el resultado de un trabajo conjunto en la Comisi3n Mixta, a instancias de lxs representantes del SPC que formularon la demanda, como ya dijimos, y de actores de la facultad, entre ellos, las autoridades de la escuela, mediado tambi3n por el inter3s de egresadxs que se desempeńaban como docentes del nivel secundario en el mencionado complejo.

La carrera de Bibliotecolog3a, si bien registra el cuarto lugar de ingresantes en la actualidad, se ha caracterizado por un alto n3mero de inscrip-txs en otros momentos, as3 como por la participaci3n de algunxs docentes en numerosas actividades extensionistas, algunas de ellas en coordinaci3n con otras bibliotecas y con el Instituto Goethe. Entre ellas, se destaca el programa de extensi3n Catalogata por el cual se obtuvieron libros para el fondo de la biblioteca universitaria; la jornada taller “Bibliotecas y tecnolog3a de la informaci3n en unidades penitenciarias”, con la participaci3n del Jefe del Departamento Biblioteca del Centro de Documentaci3n y Traducci3n del Ministerio de Justicia de la Naci3n y la realizaci3n de las II Jornadas “Bibliotecas en Unidades Penitenciarias. Experiencias y posibilidades en contextos de encierro”, organizadas por la Escuela de Bibliotecolog3a y el PUC, la Biblioteca C3rdoba y el Goethe Institut C3rdoba, quienes requirieron y solicitaron tambi3n la colaboraci3n del SPC para su concreci3n. M3s adelante, en 2012, la incorporaci3n de la biblioteca del EP N3 2 como espacio de Pr3cticas Socio Comunitarias contribuy3 a organizar y catalogar libros de la biblioteca universitaria del penal y refuncionalizar el aula universitaria mediante recursos materiales, seg3n consta en Mucilli (2019), adem3s de formar a estudiantes privadxs de libertad y en el medio libre. Asimismo, en 2015, tomando en cuenta el elevado n3mero de estudiantes de esta carrera en condici3n de privaci3n de libertad, se destin3 provisoriamente un cargo de Profesorx Asistente con funciones espec3ficas en el CC N31. Un estudiante se ha titulado como T3cnico en Bibliotecolog3a, quien ha continuado con sus estudios de Licenciatura, ya en libertad condicional.

El n3mero de ingresantes a Ciencias de la Educaci3n ha sido bajo, en t3rminos generales, excepto en los 3ltimos ańos, registrando el mayor n3mero en 2019 dentro del periodo analizado. El progreso tambi3n ha sido limitado y no cuenta con egresadxs, aunque un estudiante registr3 un notable avance al tener la oportunidad de cursar en ciudad universita-

ria, quedando pendiente la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura.⁹ Asimismo, un número importante de docentes ha participado en el programa en funciones de coordinación, capacitación o apoyo y otrxs han dictado seminarios o talleres contemplados en su plan de estudios, que son válidos también para otras carreras de la facultad, y algunxs estudiantes participaron en proyectos extensionistas.

La carrera de Letras le sigue a las anteriores en cantidad de estudiantes de grado, pero no ha sido así anteriormente y es importante también el avance en la carrera. Se ha caracterizado, además, por múltiples y variadas actividades de extensión ofrecidas por docentes, egresadxs y estudiantes, algunas en articulación con el instituto Italiano de Cultura y otras que continúan en la actualidad, con publicaciones de distinta envergadura, entre ellas, el libro *Mariposas de Papel*, editado con la colaboración de La Sofía Cartonera. Por iniciativa de un grupo de docentes, se realizaron, en conjunto con el Festival Latinoamericano de Literatura de Córdoba (FILIC), cuatro encuentros (uno por mes) con lxs estudiantes de Bouwer, con la presencia de escritores de países latinoamericanos.

Finalmente, la carrera de Filosofía si bien cuenta con el menor número de estudiantes hasta el momento que abarcó esta investigación, como contrapartida, exhibe el primer egresado del programa y otro estudiante que interrumpió los estudios en un tramo avanzado de la misma. Asimismo, al igual que en Bibliotecología y en Letras, diversos grupos de docentes, egresadxs y estudiantes han organizado actividades extensionistas, algunas sostenidas durante varios años, que también han dado lugar a publicaciones.

Alcance del PUC en clave institucional y académica

Un programa, en su sentido más amplio, se refiere a un conjunto organizado de actividades diseñadas para lograr una serie de objetivos, acorde a la misión de la institución en la que se implementa. Los programas pueden desarrollarse en una variedad de contextos. En el ámbito educativo, establecen las propuestas político pedagógicas, las estrategias didáctico

⁹ Esta situación es semejante a otrxs estudiantes que cursan en el medio libre, siendo este un momento de las carreras que suele presentar dificultades, de allí los proyectos o programas de apoyo al egreso que se han implementado al respecto.

metodol3gicas a implementar y los recursos previstos a tal fin, durante un periodo acad3mico determinado.

El alcance, seg3n la RAE, es el resultado de la acci3n de alcanzar, de all3 que con este t3rmino se suele referir hasta d3nde llega la acci3n o la influencia de algo y sus efectos mediatos e inmediatos; tambi3n refiere a la importancia, trascendencia o valor de algo, generalmente no material y se asocia a su relevancia, repercusi3n, magnitud, significaci3n, significado, trascendencia y efecto, entre otros. Con respecto a los proyectos, dicha expresi3n remite a lograr la meta del proyecto, es decir, que se relaciona con los objetivos. Sin embargo, resulta dif3cil considerar el logro de los objetivos independientemente de las condiciones materiales, institucionales y pedag3gicas, ya expuestas, en las que el programa se desenvuelve.

Realizadas estas precisiones, es posible decir que el alcance en las carreras de grado es bastante limitado si se valora solo por el avance en la carrera y el egreso. No obstante, este se incrementa si se tiene en cuenta al n3mero de inscriptxs en carreras, si pensamos que el paso por la universidad produce alg3n efecto, m3s all3 de que las personas concluyan o no los estudios, aunque este sea siempre un objetivo deseable y se deber3an arbitrar todos los medios posibles para lograrlo.

Desde 2005, la universidad otorga a lxs estudiantes que hayan completado la mitad de los planes de estudio de sus carreras, y hayan aprobado los m3dulos de inform3tica e idiomas, el t3tulo de Bachiller Universitario en cinco 3reas: ciencias b3sicas, ciencias aplicadas, ciencias sociales, ciencias humanas y ciencias de la salud, al igual que en las universidades t3cnicas argentinas. Este t3tulo no habilita para el ejercicio profesional sino que acredita la formaci3n b3sica recibida. Para lxs estudiantes del programa, su obtenci3n es un logro intermedio m3s f3cil de alcanzar y es la posibilidad de contar con la acreditaci3n de ese trayecto universitario en el caso de no concluir la carrera, situaci3n bastante probable para la mayor3a de ellxs.

A su vez, el alcance se ampl3a notablemente si se consideran las actividades de extensi3n, que posibilitaron incluir a un mayor n3mero de personas privadas de libertad que, de otro modo, no se hubieran acercado a la universidad por no contar con el nivel secundario aprobado. La diversidad de proyectos llevados a cabo a lo largo del tiempo, relacionados con los objetos de conocimiento de cada carrera, permitieron ampliar los horizontes culturales, las formas de expresi3n o los modos de

razonamiento vinculados con diferentes disciplinas o colaboraron en el desarrollo de competencias académicas, entre ellas, estrategias de estudio, habilidades de lectura y escritura de textos, y conocimientos de computación. Varias de esas producciones han dado lugar a publicaciones.¹⁰ Como señalan Castagno y Páez (2020), si bien una serie de proyectos tuvieron continuidad en el tiempo, esto no implicó una reiteración de las propuestas a lo largo de los años sino su complejización en función tanto de los desarrollos anteriores como de la variación en los grupos destinatarios y, en algunos casos, profundización de sus objetivos y procesos de articulación interinstitucional a fin de alcanzar mayor impacto. Por otra parte, la extensión contribuye a la producción de conocimientos situados en contextos de privación de libertad por cuanto tuvo que reformularse para llevarla a cabo en la especificidad de esos espacios, en base al conocimiento del contexto y de lxs sujetxs, aportando recursos humanos, materiales y económicos para el desarrollo de esas actividades, de la mano de un momento histórico de jerarquización de la extensión en la propia universidad y en otras del país (Castagno y Páez, 2020), como ya dijimos. Lxs mismxs autores destacan que la extensión logró un impulso particular y una notable diversificación de proyectos entre 2008 y 2013, probablemente asociado al advenimiento de políticas públicas relacionadas con el

10 *Filosofía y Prisión*. (Andrea Teruel et al., 2016); *Marcas en el tiempo. La filosofía como ejercicio de la autonomía*. Brocca, Magdalena (2007); *Jueves bucear sin agua* (María Celeste Aichino et al., 2018); *Mariposas de papel. Presas, pero vivas. Privadas, pero no de sueños*. <https://linktr.ee/tallerlecturayescritura>; *Entre corchetes [lado b]* (2018). <https://linktr.ee/tallerlecturayescritura>; *Titas. Rodhesias abstenerse* (2019). <https://linktr.ee/tallerlecturayescritura>; *Bob Bower. Relatos inesperados*. Bucear sin agua: experiencias desde el encierro en *Revista E más E: Estudios de Extensión en Humanidades*. Volumen 7, Núm. 05 (Morales Miy, María Elida; De Mauro, Sofía. Milman, Maia., 2018); Bucear sin agua: experiencias desde el encierro en *Revista E más E: Estudios de Extensión en Humanidades*. Volumen 7, Núm. 9 (Morales Miy, M. E.; De Mauro, Sofía.; Milman, Maia, 2020); *Los Derechos Humanos*. Emmanuel Levinas: de la autonomía a la heteronomía En *Cuadernos de Investigación, intervención, formación y capacitación del campo Psicosocial N° 4*. (Jugo Beltrán, M. C. 2013); *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión. Experiencia extensionista en el marco del PUC* (Acin, Alicia y Mercado, Patricia (Comp.). (2009); *Las del mundo al revés. Cartas inevitables para todxs desde la cárcel*. (Abelleira et al., 2017). *No somos monstruos*. (Viotti Giorda et al., 2021). Algunas de las publicaciones mencionadas pueden encontrarse en el siguiente enlace: <https://linktr.ee/tallerlecturayescritura>

acceso a derechos, la Ley Nacional de Educación 26.206 así como una coyuntura política provincial en la conducción del sistema penal, con mayor preeminencia de la perspectiva de derechos.

A su vez, el apoyo a las cooperativas acentúa el alcance del programa por lo que esto significa en términos de organización, formación y perspectiva de vislumbrar un horizonte para las ppl y liberadxs que participan en ellas. Mediante las cooperativas, se intentó dar respuesta a uno de los problemas cruciales cuando se produce el egreso, esto es, insertarse en una actividad productiva cuya no resolución suele ser motivo de reincidencia en la actividad delictiva y de retorno a la cárcel. En tal sentido, representa un sostén en este momento decisivo y un proyecto frente a la incertidumbre del egreso, aunque cuando logran insertarse laboralmente no continúen, como veremos con mayor profundidad en el capítulo 6.

Referencias

Acín, Alicia (2016). Aportes interdisciplinarios y pedagógicos a la educación de personas privadas de libertad desde la experiencia en el Programa Universitario en la Cárcel (Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC) en *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias*. Alicia Acín et al; coordinación general de Beatriz Bixio, Patricia Mercado y Francisco Timmermann. – 1ª ed. – Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. pp. 115-147.

Acín, Alicia y Castagno, Mariel (2019). Acerca de la relevancia del Programa Universitario en la Cárcel: primera aproximación de una investigación cualitativa e interdisciplinaria. *Actas del II Encuentro Internacional de Educación "Educación pública: democracia, derechos y justicia social"*, organizado por el Núcleo de estudios educacionales y sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. Pp. 2017-2121. <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/60?fbclid=IwAR3zujnu5nv7RftbyRKFw6z9xw2zsFQtCK4uKlsn1j8DY00qDBeJC-qfauIM>

- Acín, Alicia y Madrid, Beatriz (2019). Producción de sentidos en torno a la educación en Ana Correa (coord.). *Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a justicia y a derechos. A 10 años de investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. pp. 111-153.
- Acín, Alicia y Mercado, Patricia (Coord.) (2009). *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión. Experiencia extensionista en el marco del Programa Universitario en la cárcel*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba:
- Castagno, Mariel y Páez, José (2020). La extensión como dimensión de análisis del Programa Universitario en la Cárcel. Avances de investigación en *Anuario de la Facultad de Psicología*, Año 2020, Vol. 5, pág. 225-241.
- Correa, Ana; Acín, Alicia y Mercado, Patricia (2010). El campo de la extensión en cárcel: Aprendizajes y dificultades en 10 años de trabajo desde la UNC. *CD-ROM 4º Foro de Extensión Sentidos y Entramados en la Universidad Pública*. 15 pp.
- Correa, Ana; Acín, Alicia y Mercado, Patricia. (2010). El Campo de la Extensión en la Cárcel: 10 años de extensión Universitaria en 105 años de la Cárcel de Córdoba. *CD-ROM Congreso el Bicentenario desde una mirada interdisciplinaria. Legados, conflictos y desafíos*. Mesa 01-001. 23 pp.
- Hidalgo, Brenda (2023). *Educación, Cárcel y subjetividad. Un estudio desde el penal n° 3 de mujeres en la Provincia de Catamarca*. Tesis para optar al título de doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Monclus Maso, Marta y Piechestein, Ana Clara (2012). La reforma educativa en la ley nacional de ejecución penal. Reflexiones en torno a su sanción y aplicación en la práctica (o de los peligros que quede en letra muerta). En Mariano Gutierrez (Comp.). *Lápices o rejas*.

Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro, (pp. 159-180). Buenos Aires: Del Puerto

Mariposas de papel (2017). La Sofía Cartonera.

Mucilli, María Belén. (2019). *Reconstrucción de los sentidos otorgados a la educación por los estudiantes privados de su libertad del EP nº4 y del Programa Universitario en la Cárcel (2016-2017)*. Trabajo Final de licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Programa Universitario en la Cárcel <https://sitio.ffyh.unc.edu.ar/puc/>

Romero, Flavia (2021). *Construcciones comunes. Una etnografía con personas privadas de libertad y universitarixs en la Cooperativa Entrelazando Nuestras Costuras*. Tesis para optar al título de magíster en Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Venier, Yanina Daniela (2023). *La educación en disputa: tensiones institucionales en el marco de las propuestas de educación secundaria de adultos en contexto de encierro carcelario*. Tesis para optar al título de doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.



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

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

Alicia Acín*

Marcela Morcillo**

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

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

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

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

*Universidad Nacional de Córdoba | acinalicia@gmail.com

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

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

Dispositivo pedagógico del PUC

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

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

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



Imagen1. Dispositivo pedagógico PUC.

Fuente: Elaboración de las autoras

Valores

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

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

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

Leyes y normas

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

Tutorías

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

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

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

Encuadre de trabajo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aula universitaria

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

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

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

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

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

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

Material de estudio

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

Actividades de fortalecimiento de las competencias académicas y de orientación

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

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

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

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

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

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

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

Actividades extracurriculares

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

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

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

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

Estrategias de acompañamiento a lxs docentes y formación específica

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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



Sentidos atribuidos al PUC por las autoridades institucionales

Alicia Acín*
Ana Correa**

Introducción¹

En este capítulo nos centramos en el posicionamiento asumido por quienes ocupan posiciones de cierta jerarquía dentro del SPC, de la FFyH y de la UNC y tienen responsabilidad en la gestión a fin de reconstruir los sentidos que estos actores institucionales le atribuyen al accionar de este programa en la cárcel. Entendemos que ello es fundamental si tenemos en cuenta la necesidad de la articulación con el SPC, más allá de las dificultades presentes, y la importancia de contar con el respaldo de la facultad y de la universidad en esta labor.

Para ello retomamos el análisis de tres entrevistas (una grupal, realizada a la Subdirectora de Técnica Penitenciaria y Criminológica, al Subdirector General del Servicio Criminológico y a la Jefa del Departamento Educación del SPC) y dos individuales: una a la decana de la facultad y otra a la coordinadora del Observatorio de Derechos Humanos y del Programa Universidad, Sociedad y Cárcel (PUSyC) de la Secretaría de Extensión de la UNC. La intención de entrevistar a las autoridades institucionales obedeció a que consideramos necesario incluir la perspectiva de diferentes actores implicadxs en la puesta en marcha y el funcionamiento del programa, ya que su posicionamiento es clave para entender las posibilidades, así como las dificultades y obstáculos en el desarrollo del PUC en su compleja trama de relaciones.

¹ Este texto se elaboró con la colaboración de Silvana Melisa Herranz, José Páez y Jorge Perano, todxs investigadorxs del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón-FFyH.

*Universidad Nacional de Córdoba | acinalicia@gmail.com

† Universidad Nacional de Córdoba | acorrea390@gmail.com

Las entrevistas se diseñaron integralmente por este equipo de investigación, en la búsqueda de abarcar la complejidad de la cuestión institucional y fueron tomadas por dos investigadorxs cada una. El análisis individual y luego grupal de las mismas se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Quién habla y desde donde, ya que esto remite a las culturas institucionales;
- Qué conocen de los convenios y acuerdos y cómo se cumplieron;
- Menciones en sus discursos relativas a hitos en el desarrollo del programa en estos veinte años;
- Los desafíos que plantean a futuro, en relación al programa. En un primer momento analizamos cada entrevista en su singularidad y luego efectuamos un análisis e interpretación con base en la triangulación del conjunto del material recabado para profundizar los hallazgos y con la intención de comprender la complejidad que subyace a los entramados institucionales que se forjan en el desarrollo cotidiano del programa.

Posicionamiento de lxs entrevistadxs del SPC acerca del PUC²

Lxs entrevistadxs se posicionan como integrantes de la institución a la que pertenecen y expresan el discurso institucional, aunque con variantes en cada caso, probablemente asociadas a su formación, a su antigüedad y a los roles que ocupan u ocuparon anteriormente. En tal sentido, remarcan las múltiples funciones que el SPC tiene a su cargo, entre las cuales favorecer el acceso a la educación es una más entre tantas otras, resaltando la preeminencia del control de la seguridad, respecto de lo cual se menciona: “Siempre nos atravesó la cuestión de seguridad en to-

2 Los enunciados y citas recuperadas en este apartado corresponden a la entrevista grupal realizada a la Subdirectora de Técnica Penitenciaria y Criminológica, al Subdirector General del Servicio Criminológico y a la Jefa del Departamento Educación del SPC el día 19 de septiembre de 2022. Este material no se encuentra publicado.

dos los niveles, no solamente en lo universitario, siempre nos atravesó y siempre tuvimos que negociar”. No obstante ello, también se reconoce que “el espacio más rico que tiene la cárcel obviamente es la educación”. Un aspecto común en lxs tres entrevistadxs es el desconocimiento de la existencia del convenio inicial entre el SPC y la FFyH, a partir del cual se creó e implementó el programa; o, si bien se conoce, no se dimensiona su importancia. Un ejemplo de ello se expresa en la siguiente cita de la Jefa del Departamento Educación respecto del lugar donde se llevaban a cabo las tutorías -el EP N° 2- atribuyéndolo a una decisión unilateral de la facultad cuando la cláusula 7 del convenio así lo establece. Según sus palabras “Ellos, eh, como que centraron su base en lo que era el penal de San Martín, su base, no sé cómo podría decir, su centro de acción era el penal de San Martín hasta que el penal se fue, o sea, se trasladó a Cruz del Eje”. En cambio, quien reconoce que puede haber existido ese convenio es el Subdirector General del Servicio Criminológico, mencionando que la dependencia institucional del SPC en aquel momento no era del Ministerio de Justicia, y lo expresa de este modo: “Si hubo algún convenio al inicio, en el 99, 98, si se firmó algo en el PUC nosotros dependíamos o de Gobierno o de Seguridad en ese momento”.

Tal desconocimiento se hace extensivo a la función de la Comisión Mixta (también establecida en dicho convenio) y a los acuerdos efectuados por las autoridades y representantes de esa comisión, entre ellos, la apertura de la carrera de Historia en el CC N° 1 en 2009, fruto de una demanda del responsable de ese penal, y cuyas condiciones y responsabilidades a cumplir por cada parte involucraron extensas negociaciones en el seno de la misma, previas a tal apertura. Al respecto, es notable que quien valora el inicio del desarrollo de esa carrera en el mencionado complejo minimice la existencia de la Comisión Mixta que establecía los acuerdos institucionales. En cambio, resalta los acuerdos operativos con quien fuera coordinadora del PUC durante muchos años, obviamente necesarios aunque a otra escala. Y sí se refieren a los convenios más recientes de los años 2011 y 2018.

Respecto a los hechos y situaciones que afectaron al PUC, tornándose hitos en su historia, señalan cuestiones de distinto orden: aquellas relacionadas con cambios en el SPC y las políticas penitenciarias, con la vigencia del artículo 140 referido al estímulo educativo que establece la ley 26695,

y con avances en la escolaridad formal, los cuales repercutieron de distinto modo, según cada unx.

La Jefa del Departamento Educación destaca el cierre del EP N° 2 y el traslado de la mayor parte de lxs internxs a otros EP del interior provincial, en especial al CC N° 2 (distante 183 km de la ciudad de Córdoba), al que significa como un “quiebre para el PUC en las carreras”. Como consecuencia de esa nueva ubicación de lxs estudiantes, entre 2015 y 2017 aproximadamente, estxs eran transportadx al CC N° 1 a recibir las tutorías. Dichos traslados se suspendieron a pedido de ellxs mismxs debido a las condiciones deplorables de viaje que debían atravesar para acceder a las tutorías, el alojamiento en otro EP y la mala recepción en estos, además de la pérdida de visitas si la estadía se prolongaba en la ciudad de Córdoba. Como salida a esta situación, el SPC ofreció trasladar a lxs docentes al CC N° 2 cada quince días para que las tutorías se impartieran allí, condición que la FFyH no aceptó, a diferencia de la Facultad de Derecho, que sí lo aceptó. Sin embargo, no se percibe de su parte, ni del subdirector, una postura crítica respecto al SPC y las razones de por qué no se concretó el acuerdo con el PUC. Tampoco se responsabiliza a esa institución de los efectos de ese hecho respecto del convenio, una de cuyas cláusulas establecía que el SPC evitaría el traslado de internxs a otras unidades carcelarias mientras duraran sus estudios, excepto justificadas razones de seguridad; por el contrario, se pone en falta exclusivamente a la facultad por no llevar a cabo acciones a las cuales no se había comprometido.

Por su parte, el Subdirector de Servicio Criminológico alude al efecto del art. 140 de la Ley 26695/2011 -que modificó la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la libertad 24660 en su capítulo VIII relativo a educación- que iría en detrimento de los estudios universitarios, ya que las carreras son muy largas y no les otorga beneficios rápidos a lxs estudiantes, a diferencia de los cursos o capacitación en oficios que ofrecen más utilidad para reducir el tiempo de obtención de libertad, además de relacionarse con una salida laboral.

Otro hito, en este caso con efectos positivos, según la Jefa del Departamento Educación, fue la extensión de la escolaridad obligatoria al nivel secundario y la consecuente apertura de servicios educativos del Ministerio de Educación de la provincia, quien se expresó en estos términos: “el poder terminar el secundario ahí adentro fue el pie para el nivel universitario”. Esto habría posibilitado que mayor cantidad de ppl

culmine el nivel secundario en la cárcel, abriendo camino para continuar estudios superiores, y generando mayor demanda no solo a la UNC sino también a universidades privadas e instituciones de educación superior no universitaria.

En cuanto a las dificultades y obstáculos del PUC para la concreción de sus objetivos, la Jefa del Departamento de Educación señala que una de las principales dificultades ha sido el avance lento en las carreras a raíz de las pocas materias que lxs estudiantes pueden cursar en el año. Esto se relaciona con la escasa oferta de la facultad, lo cual coincide con nuestro diagnóstico, aunque no es el único motivo, ya que también es importante tomar en cuenta las dificultades de lxs mismxs estudiantes, no señalada por la entrevistada. Respecto a ello, según su perspectiva, la carrera que mostró más avance y presencia continua es Historia, también concordante con nuestra visión.

La Subdirectora de Técnica Penitenciaria y Criminológica agrega que no es suficiente la sola presencia de la universidad, sino la oferta con la que cuenta para que avancen en las carreras y egresen. En sus palabras

(...) con qué capacidad de contención o con qué oferta (...) porque la universidad también ha estado atravesada con una dificultad con los recursos humanos. Entonces aparece la carrera, pero no es ¡la carrera! con el dictado de todas las materias en donde el interno que pueda ir avanzando pueda culminar en 4 o 5 años la carrera, en la cárcel es la carrera para hacer algunas materias, nada más. (Comunicación personal, 19 de septiembre 2022)

A su vez, el Subdirector de Servicio Criminológico plantea su hipótesis de una presencia meramente formal y estancamiento del PUC “porque no satisface las necesidades de la población a la que quiere llegar”. Al respecto, sostiene que la universidad debería tener mayor presencia, como lo hizo el Ministerio de Educación en su momento, abriendo centros educativos que permitieran garantizar la educación formal. En este punto, el cuestionamiento se dirige a la universidad en su conjunto por cuanto “hay otras carreras que, salvo Derecho que es la más requerida, están ausentes o sea que el PUC ahí, o en realidad la universidad, se ha quedado corta”; al respecto, se pregunta “si es programa de la universidad en la cárcel o el programa de una facultad en la cárcel.”. De ese modo, pone en evidencia la

escasa o nula oferta de otras facultades de la UNC, a excepción de la FFyH y la Facultad de Derecho.

Asimismo, coincidiendo con la Subdirectora de Técnica Penitenciaria y Criminológica, afirma que, cuando lxs internxs que estudian obtienen la libertad, no pueden sostener las carreras universitarias. Cabe señalar que esta visión también es compartida por este equipo, ya que lxs libera-dxs priorizan otras necesidades a resolver, principalmente la subsistencia, entre las múltiples que afrontan en el momento de la salida de la cárcel, como ha quedado en evidencia en el capítulo anterior.

Al hablar de las dificultades y obstáculos, nuevamente, no se advierte una asunción de responsabilidades por parte del SPC ni se menciona el cierre del EP N° 2 y el traslado de lxs internxs al CC N° 2, que influyó notablemente en el acceso y sostenimiento del espacio educativo, poniendo el acento en las dificultades de la facultad. El traslado de gran parte de lxs estudiantes a EP del interior provincial se toma como un hecho dado, al cual la FFyH debería haberse adecuado, sin reparar en los acuerdos firmados y en el hecho de que ello implica cambios en las condiciones de trabajo de lxs docentes, quienes deberían destinar cinco horas adicionales para los viajes cada quince días, además del tiempo que insumen las tutoría.

Más allá de lo señalado, expresan su disconformidad con las actividades de extensión que la facultad ofrece. La Jefa del Departamento Educación cuestiona que los proyectos extensionistas siempre se dirigen al Módulo 2 del CC N° 1 y al EP N° 3 y la Subdirectora de Técnica Penitenciaria y Criminológica refuerza esta idea de que no se ofrecen cursos a internxs de otros módulos, poniendo como ejemplo el de reciclado de residuos para el módulo X 2, que desarrolló una docente de la Universidad Tecnológica. A su vez, el Subdirector de Servicio Criminológico pone en valor otros cursos más instrumentales y asociados con alguna salida laboral más inmediata, que tendrían mayor aceptación por lxs destinatarixs, según su punto de vista. En general, expresan un reclamo de formaciones más cortas y “que brinden herramientas para la vida”, más variadas en temas y destinatarixs, así como cursos de extensión según los supuestos intereses de lxs estudiantes, orientados a temas con posible salida laboral, en lugar de “dirigidos a clase media o media alta”.

El Subdirector de Servicio Criminológico alude a una posición de ajenidad del PUC respecto a las necesidades de la población privada de libertad, perspectiva compartida con la Subdirectora de Técnica Penitenciaria

y Criminológica, quien sostiene que la universidad ha estado ajena a la historia de vida de cada internx y que faltan propuestas de su parte. Esta visión contrasta, por un lado, con la variedad de cursos según los objetos disciplinares de las diferentes carreras propias de la FFyH que se han desarrollado a lo largo del tiempo (ver tabla en el capítulo 4), sumamente apreciados por lxs participantes, y que estos puedan ser de interés para lxs internxs, quienes solamente valorarían cursos de tipo instrumental, según su visión; y, por otro lado, con lo que plantean muchxs docentes (desarrollado en el capítulo 5) respecto a cómo se adecuan los contenidos de enseñanza y se delinearán estrategias de transmisión en función de las trayectorias educativas de los sujetos.

En contraste con las escasas y uniformes propuestas extensionistas de la FFyH, desde su perspectiva, remiten a variados convenios con otros ministerios e instituciones, que posibilitarían mayor cobertura y pertinencia en la formación. La Subdirectora se refiere al Programa Cultura en Cárcel del Gobierno de la provincia, que tiene “impacto en toda la provincia, en todos los establecimientos”, con actividades de folklore, teatro, música y coro. Esto tensiona la relación con el PUC, ya que antes se habían referido a que el PUC solo se da en algunos establecimientos y se planifica desde la universidad solo teniendo en cuenta las propias necesidades, no las de lxs estudiante presxs. Y la Jefa del Departamento Educación menciona el convenio con el Ministerio de Promoción del Empleo, a partir del cual “se hacen todos los oficios, capacitación en oficios en todos los establecimientos, y eso hace más de 20 años”. Por todo ello, la Subdirectora de Técnica Penitenciaria y Criminológica considera que no es apropiado “decir que se esté enarbolando el derecho a la educación, el acceso a la universidad, en contexto de encierro”. A su vez, el Subdirector de Servicio Criminológico manifiesta su percepción de una relación extractivista de las instituciones que van a la cárcel, entre ellas la universidad, con escasa retroalimentación, y un discurso omnipotente por parte de la misma, de allí su insistencia en la necesidad de que exista mayor reciprocidad en esa relación. Se menciona, por ejemplo, que cuando se dan los talleres, no queda una copia de dicha programación para la institución.

A lo largo de la entrevista, se percibe la tensión inter institucional a la que aludimos en otros capítulos entre PUC/FFyH y SPC y se contraponen las soluciones dadas por la FFyH y por la Facultad de Derecho, como los traslados a Cruz del Eje, ya referidos, ubicándose el problema del lado

del PUC. Cuando se refieren al programa y al cursado, por lo general, es con algún cuestionamiento. Se critica que se hace todo unilateralmente, sin poner nada en común, siendo que el SPC coopera con todo, con los traslados y que “siempre se colabora con la universidad (...) por mandato ministerial”. La Subdirectora, por otra parte, aporta un elemento importante, que dificulta la relación y la posibilidad de “acercar miradas”, esto es, que el SPC como institución suele ser blanco fácil de cuestionamientos ideológicos.

No obstante lo anterior, lxs tres entrevistadxs reconocen que la FFyH es la única facultad junto a la de Derecho, dentro de la UNC, que ofrece educación superior en la cárcel. Asimismo, la Jefa del Departamento Educación valora las tutorías para orientar a lxs estudiantes que rinden en condición de libres, ya que muchxs han finalizado la educación secundaria en la cárcel y las necesitan. Destaca particularmente la labor desarrollada por la coordinadora que estuvo en el PUC casi desde el inicio, afirmando que ella se puso al hombro el programa y fue “reclutando” gente. Por su parte, el Subdirector de Servicio Criminológico valora el hecho de que lxs estudiantes que cursan en condición de semi libertad lo hacen en la facultad; según sus palabras: “ahí cursaban en la facultad, no era PUC”, como unx estudiante más de la facultad, visión coincidente con la de algunxs liberadxs.

Hacia el final de la entrevista, en consonancia con la idea de mayor reciprocidad en la tarea y vinculada a desafíos del programa, valoran que esta se haya realizado como un buen punto de partida. La Subdirectora de Técnica Penitenciaria y Criminológica señala que “incitó a pensar institucionalmente y en la vinculación” y a reconocer que hubo articulación de la tarea en un plano operativo pero no para direccionar al PUC y que, además, le permitió “ver que el SPC no está en falta por no adecuarse a lo que la facultad pide sino que esta no cuenta con los recursos necesarios”; en tanto que la Jefa del Departamento Educación refiere a la importancia de la disposición a negociar y construir puntos de encuentro. A su vez, el Subdirector de Servicio Criminológico reconoce el provecho de investigar acerca del impacto del programa, que no debería restringirse a verificar cuántos se reciben sino también a “valorar cómo ha ido creciendo la presencia de la universidad con distintas propuestas”. Y sugiere la necesidad de investigar el campo para ver la demanda, esto es, “qué le interesa a la mujer presa, al adolescente preso, al joven-adulto de 18 a 21

años, qué le puede interesar a alguien entre los 30 y 40 y algo (...) en gente que tiene pocas posibilidades, antes de estar en la cárcel, de educarse”.

La entrevista finaliza mostrando la tensión existente entre ambas instituciones, aunque dejando la puerta abierta para futuras acciones, tales como la realización de reuniones de puesta en común de proyectos y resultados.

Posicionamiento de la decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades acerca del PUC³

La entrevistada se posiciona en primer lugar como docente y luego como autoridad de la facultad -decana al momento de realizarse la entrevista y vicedecana en el periodo anterior, al final del cual asumió el decanato-, distintos roles que le permiten tener conocimientos y percepciones amplias acerca del tema.

Como autoridad, manifiesta la voluntad de la facultad de continuar esta apuesta -en el sentido de algo en lo cual se cree y se deposita confianza- y aumentar, en lo posible, la presencia de Antropología y Geografía, las dos carreras más recientes de la facultad, a través de actividades principalmente extensionistas y no necesariamente abriendo el grado; al respecto, considera que dichas carreras se sostienen con cargos simples, que son de la más baja dedicación en la docencia. Asimismo, señala las dificultades de articulación con el SPC y el Ministerio de Justicia, destacando que con este último la relación fue más fluida durante el primer semestre de 2019 y luego decreció, incluso con las propias autoridades de la UNC.

Aclara que lo que se demanda al ministerio no implica erogación económica sino mayor respaldo e intermediación ante el SPC para que la labor del PUC sea posible y que se cumplan los acuerdos a los que se arribe. Así lo expresa:

(...) tiene que ver con que el estado provincial colabore con la facultad en la formación universitaria y en la llegada a las personas que están privadas de su libertad, es tan simple como eso. No le estamos pidiendo que nos hagan nada, hasta los traslados los cubrimos nosotros, eso tan simple,

³ Los enunciados y citas recuperados en este apartado corresponden a la entrevista individual realizada a la Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades. La entrevista se realizó el 24 de junio de 2022. Este material no está publicado.

tiene que ver con un orden de prioridades que nosotros (no nosotros, la facultad), la tarea que hacemos, no está dentro de sus prioridades y la mirada que tienen sobre los establecimientos penitenciarios y las personas que están allí, es una mirada completamente descalificatoria. Y entonces, sobre esa base, cualquier acción que se piense desde ese lugar, sobre esas personas de otra manera, no va a tener demasiada trascendencia, ni se le va a prestar mucha atención. (Comunicación personal, 24 de junio de 2022).

Al respecto, expresa que no existe una negativa explícita a la presencia de la facultad, pero tampoco se favorece su accionar, más bien al contrario. Es por ello que se interroga acerca del lugar que el ministerio le otorga a nuestra labor y, más aún, “qué lugar tienen los internos para el gobierno”. A su vez, considera que esa distancia no es con la facultad en particular sino que molesta la injerencia de instituciones externas en general, como la misma Iglesia Católica, durante el retorno posterior a la pandemia.

Desde su perspectiva, las dificultades en la articulación con el Ministerio de Justicia se habrían intensificado con la asunción de Juntos por el Cambio al gobierno nacional, coincidente con una mirada y un incremento de políticas represivas en la provincia. Y ello se traduce en cuestiones más operativas, pero claves para el funcionamiento del PUC. En tal sentido, menciona el problema de los traslados de lxs estudiantes alojadx en el CC N° 2 de Cruz del Eje en su momento y las dificultades con los traslados dentro del CC N° 1 en 2019, los cuales se intensificaron después de la pandemia, periodo en el que casi no hubo actividades de ningún tipo.

Con relación a las autoridades universitarias, menciona al PUSyC (con el cual hubo más articulación e, incluso, viajó junto a la responsable de ese programa al penal de Cruz del Eje) y al Observatorio de DDHH. Sobre este último, alude a la falta de diálogo y al escaso respaldo al PUC, de larga trayectoria en la universidad, “para pararse ante los poderes del Estado” y esto coloca a la facultad en un lugar incómodo y con escasos márgenes de acción. Máxime, considerando que no se trata solo de estar allí y de cualquier manera, a diferencia tal vez de otras instituciones, sino que “la universidad tiene una responsabilidad ética y no debe avalar ni dejar de pronunciarse ante violaciones de los derechos en las cárceles”.

Junto a esas dificultades externas, menciona otras al interior de la facultad, que conspiran con la labor del PUC, y puntualiza tres: la necesidad

de contar con más personal y con formación específica para acompañar las trayectorias académicas de lxs estudiantes; otra relacionada con los cargos y dedicación de lxs docentes, si bien reconoce una mejora en ese aspecto a partir del nuevo régimen docente, y también que los materiales de apuntes estén disponibles en tiempo y forma. Sobre ese punto, considera que el acceso más fluido a los medios digitales tal vez ayudaría, especialmente con lxs estudiantes alojadx en el CC N° 2.

Al ser consultada acerca de otras alternativas posibles en las cárceles, además de las carreras de grado, valora las actividades de extensión, que forman parte de la misión de la universidad, pensando en las ppl que no puede acceder a carreras de grado y especialmente en el EP N° 3, establecimiento de mujeres, con el que hubo mayor dificultad para implementar las carreras. Al respecto, comenta:

(...) nosotros hemos pensado en generar otras instancias, como por ejemplo conversatorios, dónde ahí había una lluvia de temas que evidentemente habían surgido en su momento con los compañeros y compañeras que estaban a cargo del PUC, como temas de interés. Que también aparece en la facultad, aparte de las clases, hay una serie de cuestiones que deben ser entendidas y que además incorpora a estudiantes o potenciales estudiantes, o gente que simplemente está cumpliendo su condena y quisiera estar; y también es muy importante desde hace rato el tema del lugar de las mujeres, porque ha sido un tema muy esquivo desde el punto de poder implementar formalmente las carreras. (Comunicación personal, 24 de junio de 2022).

Acerca de las mujeres presas, señala un plus de control que se ejerce sobre ellas, relacionado con la arbitrariedad en el manejo del tiempo, que es una forma de ejercicio de control, además de los traslados que es un problema histórico y común a todos los EP; esa arbitrariedad, reitera, no es sustantivamente distinta a la que sufren los varones, pero sí más intensa. Esto también es destacado, coincidentemente, por dos liberados. Respecto a las cooperativas de trabajo, subraya que son importantes con relación a dos cuestiones: en el acompañamiento en la salida de la cárcel y de inserción en formas de sociabilidad que los liberados pueden trasladar a otros ámbitos, como el barrial; en ese sentido, entiende que las coopera-

tivas ofrecen una forma de hacer el tránsito en ese proceso dentro de un espacio y de una manera más hospitalaria. En sus palabras:

(...) son iniciativas importantes en un doble sentido: por un lado, aun dentro de nuestras limitaciones, poder acompañar en las salidas y de inserción en las formas de sociabilidad. Esto que además no ponga a esta persona o a este colectivo de personas siempre bajo sospecha, o sea, que de alguna manera su subjetividad también pueda estar en un lugar más hospitalario (...) y después, está el aspecto que tiene que ver con el laburo, que la cooperativa en sí misma y la formación en cooperativismo, esa forma de asociación horizontal, que también pueden ser útiles, puedan ser útiles para otras iniciativas que las personas quieran poner en adelante en otros ámbitos, en el barrio, con otras personas afines; también hemos visto que esa formación es importante en ese nivel y también va en la línea de la propuesta sobre la mirada de qué tipo de sociedad estamos pensando, una sociedad más cooperativa y no de competición feroz, que de alguna manera también intenta comunicar eso, cuál es el camino, por así decirlo. (Comunicación personal, 24 de junio de 2022).

Respecto a las acciones de la facultad que serían necesarias para apoyar la continuidad y avance del PUC o su re direccionamiento, si se evaluara conveniente, puntualiza las siguientes: En primer lugar, retoma el planteo anterior, esto es, la importancia de acompañar en forma permanente con recursos, formación y presencia. En ese sentido, valora la puesta en funcionamiento del Consejo del PUC, integrado por los vicedirectores de las escuelas, por cuanto permite diseñar las asignaturas a dictar, cuándo y en qué tiempos a fin de que la coordinación pueda ser más “aceitada”. Menciona que esa era la propuesta política académica en la que se encontraban al momento en que se realizó la entrevista. También expresa la necesidad de reflexionar, advirtiendo que esto no supone detenerse en lo que se está haciendo, sino darse un momento para tener un panorama general, sacar conclusiones y re direccionar, si es necesario, en función del contexto actual. Y pensar cómo sostener las iniciativas, considerando las dificultades de articulación con el Ministerio de Justicia y con el Observatorio de DDHH y el PUSyC.

Posicionamiento de la coordinadora del Observatorio de DDHH y a cargo del PUSyC de la UNC acerca del PUC⁴

La entrevistada se posiciona desde la función que cumple en el Observatorio de DDHH. Reconoce la trayectoria del programa y da cuenta del valor que para las personas privadas de libertad tiene el espacio. Dice textualmente:

El PUC es la expresión de la educación formal universitaria en las cárceles para aquellas personas que pueden acceder a las carreras. Es un programa que tiene una trayectoria de muchos años y es muy valorado por los presos que acceden a carreras universitarias, ellos tienen una valoración positiva (Comunicación personal, 14 de mayo de 2022).

Asimismo, menciona a los referentes actuales del programa y destaca la importancia de la continuidad, hasta ese momento, de una de las personas que integraban el equipo del PUC, lo cual es posible, precisamente, porque tiene un cargo en la planta no docente, como ya dijimos.

Respecto a la concreción de sus objetivos, señala marcadas limitaciones, como otros tanto programas con trabajo en cárceles debido a que “la universidad no ha podido hacer valer la lógica universitaria y sus formas de proceder ante el SP”. Considera que hay subordinación en esa relación por cuanto prevalecen las lógicas que establece el SPC y “la universidad no está pudiendo ir en contra de eso”.

De allí la necesidad de “una política de la universidad en educación en contextos de encierro” a fin de “hacer frente a la lógica del SP y del ministerio” resaltando que, en ese momento, quien marcaba la política carcelaria era el SP y no el ministerio, que se había convertido en “la voz del SP”. Al respecto, comenta que en 2018, el PUSyC organizó una serie de reuniones a fin de analizar las prácticas que se estaban llevando a cabo en las cárceles desde la universidad y allí se reconoció que era necesaria, precisamente, una política de la universidad.

⁴ Los enunciados y citas recuperados en este apartado corresponden a la entrevista individual realizada a la coordinadora del Observatorio de Derechos Humanos de la Secretaría de Extensión de la UNC. La entrevista se realizó el 14 de mayo de 2022. Este material no está publicado.

Luego agrega que lo notó “medio solo” al PUC, “que le faltó poder avanzar frente al SPC y, cuando lo quisieron hacer, no pudieron”. Sin embargo, no describe ni enuncia alguna iniciativa específica para contrarrestar esto. Sí señala una intención de articulación entre espacios universitarios vinculados al trabajo en cárcel, pero atribuye a la pandemia el no haber avanzado más allá de una reunión. Así lo expresa:

En 2019 acordamos armar la Comisión Mixta⁵, como un marco que regule las actividades de la UNC en la cárcel y, en base a los recursos que cada programa estimara que iba a necesitar, se iba a asignar un presupuesto. Valoro como positivo eso, aunque vino la pandemia y fue todo para atrás. (Comunicación personal, 14 de mayo de 2022).

Durante la entrevista, prontamente cambia el foco hacia las acciones que se desarrollan desde la UNC central; en esa referencia no da cuenta de la relación con el PUC, no lo particulariza en su análisis, ni se enfoca en el objetivo de la entrevista, sino que puntualiza en otras actividades que el observatorio lleva a cabo, bajo su responsabilidad. El mayor énfasis en la entrevista reside en la relación universidad-cárcel, a la que caracteriza como siempre tensa y sin confianza en que los acuerdos se cumplan. Sobre este punto, la entrevistada es clara al referir que el problema radica en que la pauta de procedimiento en las acciones que se emprenden desde la universidad finalmente las determina el SPC, que es la universidad quien siempre se adapta o se subordina y reconoce en esto un problema central. Al respecto, detalla acciones que estarían buscando revertir, o al menos tensionar, desde el curso de DDHH que ella coordina. Destaca este curso como la acción de mayor importancia y en la que habrían tenido mayores avances en cuanto a cómo implementarla, tales como establecer criterios de cursado y elección de estudiantes, entre otros aspectos. Esta es, en los términos descriptos por la entrevistada, un ejemplo de la manera en la que la universidad debería plantarse frente al SPC para mantener su forma de hacer las cosas; según sus palabras: “animarse a confrontar más con el servicio penitenciario, decir que no”.

5 Cabe señalar que tal Comisión Mixta en el seno de la universidad había funcionado durante la anterior gestión rectoral con la intención de articular los proyectos existentes de las facultades e incluso promover acciones e iniciativas de las restantes.

Ante este panorama, un aspecto insiste en todo el relato de la entrevistada: “la necesidad de una política universitaria”. Las múltiples referencias a esto, sin embargo, no amplían el sentido que le atribuye a la frase. Al respecto, nos preguntamos cuál es el contenido de la política y cuál la orientación, si no hay actualmente una política universitaria, si no la hubo antes y, en tal caso, de quien depende.

Según su opinión, pareciera que la manera de delinear tal política radica en la conformación de la Comisión Mixta, cuyo desafío sería que todos sus integrantes “mantengan un cierto lenguaje común, que no queden subordinados al SPC”. Esto, a fin de otorgarle mayor formalidad a las articulaciones, aunque reconoce al mismo tiempo que, “por más formalidad que haya, cuando cambian las gestiones, se producen cambios”. En cuanto a los acuerdos y su cumplimiento, plantea un frente de fragilidad de la facultad en la concreción de sus objetivos ante la cárcel. En primer lugar, como mencionamos, referido a la complejidad de hacer prevalecer los propios criterios en la realización de la tarea y evitar que hegemonice plenamente el SPC. En segundo lugar, señala una debilidad interna en la falta de coordinación hacia el interior de la universidad para armar un bloque frente a la cárcel. No obstante, esto se menciona como diagnóstico pero no se asume como responsabilidad esa coordinación necesaria -en su persona o en la de otras autoridades de la UNC-, sólo lo menciona como un hecho propio de la situación.

Al interrogar acerca de cómo se contribuye a sostener los programas existentes desde la universidad, y el PUC en particular, reitera que es a través de una política universitaria de educación superior en contexto de encierro que contemple las tres funciones de la universidad: docencia, extensión e investigación. Asimismo, plantea que esa política debe estar respaldada por la asignación de recursos, tanto humanos como económicos, a fin de sostenerse en el tiempo por cuanto, según sus términos, “una política es tal cuando hay recursos económicos”. Agrega, además, que sería deseable establecer acuerdos de la universidad por sobre los acuerdos con las facultades y señala la importancia de la formación específica de las personas que van a la cárcel ya que “en algunos casos hay cierta ingenuidad”. Esta es una cuestión en la que coincidimos y advertimos que, desde la coordinación del PUC, siempre se ha tenido en cuenta y buscado contrarrestar a través del acompañamiento y capacitaciones.

Ligado a lo anterior, señala que los pronunciamientos de la universidad, cuando se realizan, deben ser bien manejados a fin de evitar fricciones u otras consecuencias que restrinjan aún más el ingreso de la universidad a las cárceles.

Cruce de miradas desde las experiencias de lxs entrevistadxs

La interpretación del conjunto de entrevistas a autoridades institucionales ratificó inferencias ya efectuadas a través del análisis documental y otros procedimientos respecto a cierta posición de fragilidad en la que el programa se encuentra al interior de la facultad, de la universidad y en su relación con el SPC en virtud del respaldo institucional más o menos explícito y de los recursos con los que cuenta.

En las respuestas a la entrevista lxs actores hablan de sus experiencias institucionales concretas y vividas desde las posiciones que ocupan. Experiencias que dan cuenta de las tensiones entre saberes en el campo cultural y en las transformaciones de las prácticas generadas por cambios de normativas, desde el lugar donde están insertxs. En este sentido, la propuesta de *cruce de miradas desde las experiencias* problematiza el sentido y la relevancia del PUC en el campo de la acción, poniendo más en relieve las formas de subjetivación. Estos procesos de subjetivación han sido forjados en campos de saberes singulares respecto de la interpretación de las normativas y de las figuras de autoridad vigentes. Con relación a ello, encontramos expresiones que remiten a experiencias y prácticas en las respuestas del SPC como de la referente de la FFyH, mientras que la coordinadora del Observatorio de DDHH elude la implicación práctica y refiere desde una percepción técnica y/o ideológica, casi exclusivamente, a las diferentes lógicas operantes en ambas instituciones, es decir, se posiciona en el rol institucional pero no desde su experiencia en relación al PUC.

En este cruce de miradas se visibilizan dos líneas o ejes problemáticos, importantes de subrayar, en tanto evidencian campos de saberes y prácticas factibles de abordar desde la perspectiva de la organización: la articulación entre las instituciones involucradas, cuestión clave para la existencia misma y el funcionamiento del programa, y la pertinencia de los objetivos del PUC.

Articulación entre las instituciones

Si bien ya hemos puesto en discusión, en los capítulos 2 y 3, una interpretación desde lo político de las condiciones socio-históricas, ahora nos centramos en historizar el proceso del PUC en sus 20 años de funcionamiento, a partir del cruce de miradas desde las experiencias de lxs actores institucionales entrevistadxs. Asumiendo que, al historizar, los sujetos realizan una operación de pensamiento desde las prácticas del presente para intentar mostrar continuidades y rupturas en las que ponen de relieve saberes y transformaciones subjetivas en las contradicciones, paradojas y/o tensiones que la institución busca naturalizar u ocultar.

Para ello, partimos de considerar el corpus de las entrevistas y las lecturas descriptivas realizadas que destacan aspectos claves en una heterogeneidad de situaciones, en las que también opera una reflexividad valiosa, desde la posición de lxs actores del SPC y de la FFyH. En el proceso de historizar el PUC, lxs actores del SPC muestran continuidades en su quehacer institucional acorde al mandato del ministerio y de su propia institución y señalan hitos que marcan quiebres en el programa. Hablan de su accionar con vacilaciones, dudas, incertezas y errores para evidenciar actividades que habilitan el desarrollo del PUC como algo externo e incluso ajeno, que no ancla claramente en lo que estxs actores interpretan como educación, según sus representaciones sociales. Es decir, ellxs reconocen la educación primaria y secundaria como una herramienta importante en la situación de privación de libertad, en tanto que la educación y formación universitaria, no poseería anclajes en los sujetos privados de libertad desde la concepción de sujeto que ellxs sustentan. Esto es, un sujeto a moldear en su comportamiento delictivo, con pregnancia más acabada en el proyecto institucional de *tratamiento*, que deja de lado relaciones y vínculos sociales amplios (en muchos casos vistos como riesgos), y entienden a la educación universitaria como “solo un aspecto (...) no es articulador”, que no satisface las necesidades de esa población, desde su perspectiva, centrada principalmente en la utilidad de cursos prácticos y orientados a una supuesta salida laboral. Esa mirada desdibuja un sujeto de derecho con posibilidad de discernir acerca de las violencias estructurales impregnadas en sus experiencias de vida que la educación y formación universitaria del PUC sustenta como eje, según destaca la referente de la FFyH y se aprecia en el capítulo siguiente desde la voz de los destinatarios.

En esta línea reiteramos que, para poner en acción el funcionamiento del programa, se requiere en su quehacer un proceso de trabajo profundo en los acuerdos y la negociación permanente de las condiciones y determinaciones, marcados por el atravesamiento de lo securitario y de lo judicial. En este aspecto, la cuestión de los convenios, pactos y acuerdos son herramientas claves para desencadenar procesos de entendimiento, comprensión y entramado de saberes que posibiliten hacer lugar al programa en la cárcel y que genere sentido. No obstante, estos marcos regulatorios de las instituciones involucradas no alcanzan por sí solos a producir procesos de subjetivación, pues para lxs actores del SPC los mismos son vividos como una exigencia, como un mandato del ministerio en el que sus acciones tienen escaso reconocimiento de la propia institución como también de lxs actores universitarixs. Esto produce malestar y resistencias que se presentan como desconocimiento (un no saber de lo que plantea la organización) o victimización (sentirse como “conejos de indias”), planteando demandas legítimas de mayor integración. En este punto, es necesario retomar la función clave que cumplió la Comisión Mixta como instrumento de articulación y mediación entre la FFyH y el SPC, que fue efectiva mientras funcionó.

Por otra parte, la referente de la facultad destaca al programa como hallazgo o descubrimiento en la época de su génesis, pero que al momento histórico actual deberá fortalecer sus fundamentos de manera contextualizada. En este sentido, se cruza con la mirada de lxs actores institucionales del SPC, destacando la importancia de realizar una reflexión evaluativa de lo transcurrido en aspectos institucionales y académicos y así revisar el modo de encarar las articulaciones, sea con el SPC como también hacia el interior de la facultad y de la universidad. Al respecto y desde una posición reflexiva, señala que la estructura de las universidades públicas argentinas deberá rearmar su papel como actor político, como actor del Estado con sus funciones y legados. En esta línea, la referente de la FFyH, al historizar el PUC en el contexto socio-político, puntualiza el sentido común represivo de la política del estado provincial que se agudiza con los cambios de signos políticos a nivel nacional y la falta de prioridad que le asignan a la educación universitaria.

En cuanto al cruce de miradas con la visión de la funcionaria del área central de la universidad, lo expresado dista de las dos anteriormente presentadas. En primer lugar, porque no historiza el programa sino que solo

refiere a la soledad del mismo y sus marcadas limitaciones para hacer valer las propias lógicas universitarias, señalando la existencia de una situación de subordinación del programa frente al SPC. Al parecer, un cruce negativo, dado que la referente de la FFyH señala que no hubo ningún proyecto o iniciativa de acción conjunta con la universidad, cuando es un programa que tiene más de 20 años de existencia.

Sin dudas, en el cruce de miradas entre el SPC y la facultad, existen tensiones ante cuestiones que comparten desde sus experiencias prácticas. En tanto que la mirada del área central de la universidad es evaluativa ideológica, entra en disidencia con la mirada de la referente de FFyH cuando señala la importancia de la presencia de la universidad en la cárcel desde un posicionamiento de denuncia de la violación de los DDHH que, aunando esfuerzos, se podría trabajar mejor. Y destaca que la posición institucional no es para enfatizar una distinción que desiguala sino para encontrar el sentido de las acciones institucionales y re-equilibrar diferencias que establece la acción de una política represiva y degradante.

Pertinencia de los objetivos del programa

La referente de la universidad reconoce la trayectoria en el tiempo del PUC y que es valorado muy positivamente por las ppl que acceden a las carreras, pero no profundiza en un análisis respecto al PUC en particular ni a las acciones de su gestión en relación al mismo, como ya dijimos. Menciona la soledad del PUC para afirmarse frente a las arbitrariedades del SPC o la tendencia a imponer su lógica, sin aludir a iniciativas orientadas a contrarrestar esa tendencia.

Desde las experiencias de lxs actores institucionales del SPC, como mencionamos anteriormente, existe escaso conocimiento acerca del proyecto político del PUC; en todo caso, lo relativizan o lo plantean como inconsistente o que no se adapta a las supuestas necesidades de la población en cuestión. Así señalan que no ha crecido mucho en sus veinte años, con relación a quienes cursan carreras de grado o han egresado, o bien que serían las mismas propuestas de extensión (seminarios, talleres, jornadas u otras) que distintas cátedras u otros grupos han desarrollado, sin reparar que estas se relacionan con temáticas de muy variados campos disciplinares.

En este cruce de miradas, la referente de la FFyH retoma esta fragilidad del PUC para destacar algunas cualidades singulares del programa que le permiten superar la mirada de estancamiento o repetición que tienen lxs actores del SPC y recuperar la singularidad de la transmisión pedagógica para la co-construcción del aprendizaje. Alude a una cualidad singular como fuerza simbólica de la presencia de lxs tutores, figura que quizá debería renombrarse para no caer en la visión tradicional que utilizan lxs actores del SPC. Esta cualidad singular, señala la referente de la FFyH, quedó sin cuerpo durante la pandemia por Covid-19 y agudizó dos situaciones que obturaron y obturan (estructuralmente) el desarrollo de actividades: los traslados y el manejo del tiempo. De una manera reflexiva y crítica, la referente de la FFyH afirma la importancia de ampliar y revisar los objetivos del PUC, como así también profundizar políticas institucionales en la organización y visibilidad del programa al interior de la facultad y la universidad. A tal efecto, destaca la necesidad de fortalecer el acompañamiento académico, así como los cargos y procurar mayor agilidad en el acceso a los materiales de estudio para lxs estudiantes. En esta línea, menciona como aspecto positivo la creación del Consejo del PUC, constituido por las vicedirecciones de las escuelas y departamentos, para la coordinación de actividades académicas, principalmente respecto al dictado de las carreras de grado.

En definitiva, los cambios y/o transformaciones no se prescriben sino que se construyen en procesos que implican distintos niveles y consisten en proponer un marco a partir del trabajo de las demandas, las negociaciones con los encargos institucionales, y las reflexiones y evaluaciones en proceso. Esto requiere de la comprensión y del valor de la simbolización de la actividad para posibilitar salir a lxs actores de sus clivajes (lo que desean realizar, la conformidad a sus valores, sus ideales, los objetivos y las formas de evaluación) en la organización.

En este sentido, el cruce de miradas entre representantes del SPC y la referente de la FFyH se plasma en interrogantes reflexivos válidos que revisan la cuestión dialogal desde la posición tanto para el PUC como también para las otras agencias institucionales. La decana de la FFyH se interroga: “¿Quién lo dice? ¿Lo digo yo? ¿Lo dice el PUC? ¿Si lo dice el programa de DDHH, si es así, lo dice la facultad? ¿Lo plantea la universidad o solamente una facultad? En definitiva, ¿Cuál es el papel político de cada actor social?

Asimismo, y de forma disidente ante el área central de la universidad, la referente de la FFyH señala que es importante elaborar hipótesis, desde la posición institucional, acerca de: “¿Qué está pasando acá? ¿Qué voz toma cuerpo? ¿Qué o quiénes deberán reclamar para que el problema sea escuchado por el Estado?” Pues es la universidad, como parte del Estado, quien tiene la responsabilidad de velar por el cumplimiento de la integridad de los derechos.

En este marco, la pérdida de vigencia de la Comisión Mixta, que se propuso generar deliberación y reflexión desde la perspectiva organizacional y fue importante mientras funcionó, es un analizador institucional. La misma buscaba establecer mediaciones que contribuyeran a procesos colectivos de decisión, lo cual favorece el involucramiento de los actores en sus actividades, propiciando la cooperación y solidaridad que tienden a co-construir el sentido de la actividad a realizar. Nada más alejado de la situación actual.

Referencias

Ley 26.695 - Modifica ley 24.660 sobre ejecución de la pena privativa de libertad. Boletín Oficial: 29/08/2011.



*Programa Universitario en la Cárcel:
agente político, social y académico.
Una indagación sobre sus primeros 20 años (1a ed.)*
Alicia Acín y Mariel Carolina Castagno (Coords.)
Luisa Domínguez [et al.]
Publicado por el Área de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
Junio 2026 [Libro digital]
Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)



Procesos de subjetivación en estudiantes que han transitado por el PUC

Ana Correa*

Alicia Acín**

Mariel Carolina Castagno***

Introducción

En este capítulo abordamos, desde la perspectiva de sus protagonistas, los procesos de subjetivación de quienes han transitado por el Programa Universitario en la Cárcel (en adelante, PUC) en distintos momentos, ya sea como estudiantes de carreras de grado, como participantes de actividades extensionistas, vinculadas a las cooperativas de trabajo o, en algunos casos, a través de una participación múltiple y diversa. Todos ellos hoy se encuentran en condición de liberados.¹

El esquema analítico partió de una reconstrucción pormenorizada de lo que expresan en las entrevistas en profundidad² y testimonios, procurando fidelidad a la textualidad del relato de cada uno, y tratando de captar su singularidad y dar visibilidad a las movilizaciones subjetivas que reconocen como impacto de su trayecto por el PUC. Desde allí, avanzamos en una lectura interpretativa de las transversalidades que ponen de relieve

1 Como ya dijimos, el uso del masculino aquí no representa un genérico androcéntrico sino que responde a la característica de la muestra a la que se accedió, en la cual todos tenían una adscripción sexo genérica masculina.

2 Las entrevistas fueron realizadas durante los trabajos de campo que dieron lugar a la tesis de maestría de Teresita del Valle Pereyra titulada *Continuidades y rupturas en el acceso al trabajo de personas que estuvieron presas* (2022) y a la tesis doctoral de Silvana Melisa Herranz, *Subjetividad(es) y trabajo en el proceso de salida del contexto de encierro carcelario en la ciudad de Córdoba y zonas de influencia, durante el período 2015-2019* (2025).

*Universidad Nacional de Córdoba | acorrea390@gmail.com

** Universidad Nacional de Córdoba | acinalicia@gmail.com

*** Universidad Nacional de Córdoba | mariel.castagno@unc.edu.ar

tanto las distintas intensidades en relación con los procesos subjetivantes y sus matices, así como las semejanzas y diferencias que emergen en el relato devenido de la conversación mantenida durante extensas entrevistas, algunas presenciales y otras virtuales.

En función de la posición epistemológica asumida en la investigación cualitativa, el proceso de decisión y construcción de categorías de análisis resultó del trabajo elaborativo crítico y socio clínico que aportaron la psicología y la sociología clínica. Desde ese marco, se buscó fortalecer la mirada que los sujetos fueron construyendo en la/s institución/es desde diferentes posiciones —considerando necesariamente la de lxs investigadorxs analistas— en el proceso de co construcción de conocimiento. En esta línea, el encuadre del trabajo sostuvo una vigilancia permanente mediante el análisis de la implicación y la elaboración de los contenidos de las relaciones que el accionar del PUC movilizó en los sujetos en las instituciones cárcel, educación, trabajo, familia, religión u otras. Se trata de una elaboración deliberada y discutida sistemáticamente en torno a las maneras de nombrar (representar), decir y hacer (comportarse) y escribir (objetivar y objetivarse), y a sus implicancias ideológicas, emocionales y actitudinales. En dicha labor, consideramos, como anudamiento clave, la posición de sujeto que construyen en ese proceso, portadora de marcas, huellas y aprendizajes en el espacio institucional del programa universitario.

Los recorridos e itinerarios en las narrativas de los sujetos son descriptivos y analítico-dialogales, cuyos “registros afectivos y existenciales dan cuenta de los juegos entre lo inconsciente y consciente, individual y colectivo” (De Gaulejac, 2020, p. 261), los cuales se iniciaron a partir de los siguientes interrogantes: ¿de dónde venimos? y ¿hacia dónde queremos ir? En este marco, se elaboró un bosquejo o hilván de lo hecho, lo vivido, lo significado y lo olvidado, a modo de un camino de reflexión consciente, que implica tomar coraje de mirar la propia existencia y tomar la palabra, tal como invita De Certeau (1996, citado en Correa y Castagno, 2024). Hilván este que, en cada relato, muestra representaciones de lo social, de sus efectos ideológicos e institucionales, y de cómo las viven los sujetos, quienes contribuyen, o no, a reproducirlas. Se observaron, en este acercamiento a las trayectorias o, mejor dicho, a los recorridos por la educación y el trabajo, las tensiones y respuestas ante las exigencias sociales (Herranz, 2025) y las oportunidades que tuvieron lugar en la experiencia

institucional (Castagno, 2024). Los componentes racionales, pulsionales e imaginarios de dicha experiencia generan procesos de subjetivación que dan cuenta del juego de lo vivido en conjunto con la lógica conceptual de la institución y el pensamiento de época. Agamben (1998) relaciona este proceso con el de humanización, en tanto lo humano no se define como una sustancia, sino que se enfoca en las operaciones y mecanismos del “lenguaje que transforma a un hablante en un viviente” (citado en Bozollo, Bonano y L’ Hoste, 2008, pp. 81-82).

Recuperar las voces, los decires y los silencios de quienes se han implicado en el PUC en el lugar de estudiantes y también mediante distintas formas de participación, supuso, entonces, la tarea de entrevistar y recabar testimonios, no para generar datos que se analizan a posteriori, sino que las pistas analíticas surgieron en el proceso, de manera dialogal y orientadas por una temporalidad que conecta pasado, presente y futuro. Con estas herramientas, elaboramos los siguientes núcleos de sentido:

1. Recorridos educativos, formativos y laborales antes, durante y después de la privación de la libertad, con las marcas que deja el encierro.
2. Experiencia institucional en el Programa Universitario en la Cárcel y sus sentidos. Diferenciación y subjetivación.
3. Contingencias y desplazamientos de la posición subjetiva. Formas de reconocimiento y transformación subjetivante.

Recorridos educativos, formativos y laborales antes, durante y después del encierro: significaciones y resignificaciones en condiciones de existencia

Durante nuestra investigación, nos acercamos con proximidad al movimiento de “avance” al que los sujetos aluden en sus relatos, dando visibilidad a “los actos y la ocasión”, como dice De Certeau (1996, p. 41). Las preguntas que les planteamos a los entrevistados abrieron la puerta para pensar los pasos vividos en condiciones concretas de existencia y para identificar prácticas y tensiones en las que se construyen significaciones y resignificaciones de ciertos contenidos enmarcados por las condiciones en un período de tiempo. Focalizamos, en este recorrido, la incidencia de

la educación y el trabajo antes, durante y a posteriori del encarcelamiento, subrayando las transformaciones (actitudinales, discursivas, prácticas, corporales u otras) que se fueron manifestando, en la medida en que procuran *un lugar de existencia y/o posición social* en tensión con las exigencias sociales, las oportunidades y las elecciones que permiten mirar los desplazamientos en la subjetividad.

Sin duda, en este recorrido, es crucial *la vida en el encierro*: una forma histórica de la biopolítica que no se presenta como un destino ontológico de individuos que se salen de la norma, sino como una forma de vida excluida-capturada por la selectividad del dispositivo penal en las sociedades del orden neoliberal. Se trata de un dispositivo penal, material, simbólico y psíquico en el que los sujetos seleccionados hacen experiencia tanto de sumisión y obediencia como de resistencia y/o liberación. La perspectiva de estudio integra la dimensión existencial en el encierro determinada por una ruptura, quiebre y cambio en la existencia que produce desplazamientos y búsquedas por pulsiones del deseo dentro y fuera de la cárcel. En lo que dicen los protagonistas vemos que el impacto de la cárcel es tramitado de maneras singulares. Para unos, el encierro “es como una burbuja o cápsula” que suspende muchas experiencias sensibles, pero para otros, “marca rumbos de lo que se tiene que hacer; con un sufrimiento que ayuda a madurar”. No obstante, insisten en casi todos los relatos que la cárcel “no prepara” para la reinserción social al momento de la salida.

Recorridos viscosos entre la necesidad y la búsqueda de sentido

Los recorridos educativos y laborales de los entrevistados son muy disímiles y allí encontramos desde quienes contaban con estudios superiores y de nivel secundario completos, pasando por quienes realizaron la educación secundaria o quienes cursaron toda la escolaridad obligatoria estando privados de libertad. El punto común radica en el valor otorgado a la educación y, concomitantemente, al conocimiento y a la palabra que les posibilita representar y expresar aspectos vitales para resistir a las condiciones de arbitrariedad del ejercicio de poder en el encierro punitivo y reconocer que son capaces de elaborar herramientas para sostener su existencia en la cárcel. En esta travesía, encuentran placer en aprender, transmitir y proyectar. Sin embargo, la tensión entre la búsqueda de sentido y las necesidades de subsistencia personal (y familiar) requiere de un

gran esfuerzo de pensamiento, decisión y esclarecimiento, que se vuelve más intenso en la salida y da lugar a particulares recorridos formativos.

Recorridos educativos y formativos enlazados en las condiciones de existencia

Los recorridos van visibilizando referencias sociales, de relaciones entre escolaridad y pertenencia socio familiar, de procedencia geográfica y social, entre otras, que les posibilita un reconocimiento de sí como parte de la cultura.

Un entrevistado dice: “Yo vengo de una familia de varias generaciones de profesionales, estudiantes universitarios. A los 20 años estudiaba Economía Política, me recibí con un título intermedio”. Cursó esa carrera en la Universidad Católica Argentina, en Buenos Aires, entre 1978 y 1981, “en pleno proceso militar, estaban todos los Chicago boys, mi grupo de profesores era Alemán, Martínez de Hoz era jefe de otra cátedra”. En virtud de ello, manifiesta su intención de salirse de ese grupo, de romper ese núcleo, volcándose hacia el peronismo con estas palabras: “el peronista a mí me salvó la vida, de algún modo, en ese momento, me lleva a romper con todos los mandatos ideológicos familiares fuertes, parientes de militares”. Otros entrevistados cuentan haber cursado magisterio o el secundario en el colegio Monserrat (dependiente de la UNC) y hay quien señala la interrupción o el abandono al decir con culpa: “Mi madre se resignó a que dejara la escuela (...) lo mejor que podría haber hecho era pegarme y mandarme a la escuela”.

Por otro lado, varios de ellos construyeron el recorrido de escolarización principalmente durante la privación de libertad, ya sea porque siempre les gustó estudiar, pero “en la calle” no estaban dadas las condiciones, a pesar de la “buena crianza” que recibieron; o, como señalan otros entrevistados, porque “era chico, no sabía que quería” o porque “después no tuve la posibilidad de seguir estudiando, entonces me decidí a cultivar otras experiencias”. Asimismo, algunos plantean haberse inscripto e iniciado varias carreras como Abogacía, Ciencias de la Educación u otras, sin encontrar allí sus propósitos, lo que dio lugar a búsquedas formativas a través de variados cursos de capacitación en la prisión (entre ellos braille) o en instituciones externas, por ejemplo, Gastronomía en el Instituto Mariano Moreno, que tenía una oferta formativa en la institución.

Subyace en estos relatos el haber transitado por dispositivos educativos que disponen modalidades de prácticas sociales promotoras de relaciones sociales, vínculos e identificaciones. Por lo que muchos relatos destacan el papel que ejercen profesorxs y preceptorxs como figuras identitarias aun cuando persisten conflictos en los grupos de pares. Entre estas figuras mencionan a profesorxs, guardia cárceles y al capellán, sea como sostén para afrontar la angustia —más allá de la religiosidad o la creencia— o para sostener y proveer ante situaciones de urgencia y de carencia material para alimentarse, pagar colectivos o comprar apuntes, entre otras.

La ruptura y la continuidad en la existencia se evidencian en expresiones como “la sentencia *es un martillazo a la autoestima*” y “*la educación te coloca en otro lugar*”, avizorando en la frase *otro lugar* una clave para la reelaboración de la propia existencia. El acceso a la educación les permite explorar y resignificar la mirada sobre la realidad y sobre sí mismos. Estudiar, aun en condiciones de encierro, resulta una realización significativa y la viven “con orgullo”, como un logro personal, pues en la cárcel “prevalece la ignorancia” y no se estimula el estudio, ya que ello favorece otras maneras de pensar y actuar, incluso genera “rebeldía” ante las arbitrariedades. Un relato señala: “Educarse en la cárcel es un acto de superioridad, en tanto que desafío personal que, culturalmente, te coloca en otro lugar”. En estos procesos la apropiación de nuevos sentidos son aún vacilantes, lentos y llenos de altibajos, como reflejan sus enunciaciones acerca de que la educación es una cualidad heterónoma que “te” coloca en otro lugar y, en otro momento, refieren a la cualidad de apropiación subjetiva cuando dicen “me decidí a cultivar la experiencia”, asumiendo que es su decisión.

Recorridos laborales —antes, durante y en la salida— que dan sentido a la existencia

Al reconstruir sus recorridos laborales antes del encierro, evocan principalmente los vínculos con figuras familiares. Quizá no tanto para jerarquizarlas desde un sentido de clase social, sino para referir a un ámbito en el que el trabajo dio sentido a la existencia. Refieren a sus padres cuando dicen que “laburaron toda su vida” y de quienes aprendieron oficios y con quienes trabajaban antes de “caer presos”. “He trabajado desde los ocho años como albañil, junto a mi padre, quien llegó a ser contratista”, dice un

entrevistado. Después ingresó a la policía —actividad que también había realizado su progenitor— y se desempeñó allí durante trece años, en cuyo lapso cursó en simultáneo el magisterio. Otro expresa: “Me incorporé al mercado laboral a los trece, catorce, quince años”, trabajando en albañilería y plomería, junto al abuelo, quien era contratista y de quien tuvo “una buena base”. En tanto que otro manifiesta que comenzó a trabajar a los quince años como barman, ante la respuesta negativa de su padre frente al pedido de que le comprara un libro, es decir, que se puede interpretar que fue su padre quien lo empujó a trabajar al negarle algo que quería o necesitaba.

Ya en situación de *privación de libertad*, de manera similar a los recorridos educativos y formativos, subrayan las diferencias que se establecen entre los establecimientos penitenciarios en los que se modulan los comportamientos, principalmente, en relación a premios y castigos que están ligados al tipo de delito y a la conducta, y que derivan en distintas posibilidades laborales. Un entrevistado relata que empezó como barrendero y luego fue cloaquista mientras permaneció en Encausados; en el E P N° 2, hizo carpintería y, en el E P N° 7, estuvo en industria como tornero y también en el Casino de Oficiales como cocinero, lo cual considera una señal de confianza de la autoridad del penal y “un mérito personal”. Otro manifiesta que tuvo que trabajar “gratis” porque siguió percibiendo un 30 % del sueldo de policía, pero cuando lo trasladaron al pabellón de Atenuados, el jefe no le permitió que fuera a trabajar a la escuela, para ello tuvo que intervenir un juez. También, señalan que hubo necesidad de mendigar para tener trabajo en blanco en la cárcel, ya que para conseguirlo se paraban todos los días a las siete de la mañana “con un papelito con el nombre y el número de prontuario, que es tu DNI acá”, ironiza este entrevistado.

El *último tramo de la condena* es un momento determinante para considerar la posibilidad de *inserción social a través del trabajo*. En este momento, las críticas a la conexión entre el trabajo y el tratamiento penitenciario se hacen más visibles. En muchos casos tal inserción es vivida como ficción, en tanto el trabajo no está garantizado para quienes cumplieron su condena como la ley establece. Si bien existe el Patronato de Liberados, muy pocos encuentran en la salida una apoyatura de esta institución. Un entrevistado menciona que no ha obtenido nada del Patronato y señala que, durante la pandemia, lo hubiera necesitado, pero en ese momento el Estado lo dejó solo, mientras que otro expresa:

El Patronato no es nada, solamente es ir una vez al mes, decir lo que quieren oír y volverte a casa, nada más. Nadie te ofrece nada, lo único que te hacen es — ¿Estás trabajando?, —Sí, — ¿Dónde vive? —En el mismo lugar, —Bueno, chau, hasta el próximo mes.

Así, remarcan la ausencia de las instituciones del Estado en el período de libertad condicional, sintiéndose a la intemperie en una sociedad que los sigue rechazando, abandonando y/o excluyendo.

Al momento de la salida, para la mayoría, el trabajo formal aparece como una meta muy difícil de alcanzar, aunque no imposible. Es este un momento de procurar un reconocimiento social y afectivo por lo que aumentan las frustraciones y decepciones: “Para mí el trabajo es todo, es parte de la vida de cualquier persona. (...) necesito trabajar para sentirme útil y sentirme digno de lograr lo que yo puedo hacer. Y hacerle ver al otro que sí puedo (...)”; “quiero sentirme feliz trabajando (...) que desde el lugar que uno estuvo se puede ser digno de otras maneras también, de alguna manera devolverle al otro lo que uno aprendió (...)”.

Los entrevistados coinciden en afirmar que la principal traba se debe a que “para trabajar en blanco falta el certificado de conducta”, lo cual se presenta de manera angustiante y de riesgo en la salida. Por lo que la búsqueda de un lugar en la sociedad se produce a través de actividades informales, por cuenta propia, en pintura, plomería, albañilería, “etcétera, etcétera, etcétera”; realizando múltiples y variadas changas que van saliendo como “carpintería, remis en la chata para salvar el día” o también, en otro caso, “reparar la casa donde vive”, que habría sido de los abuelos y de sus padres, una parte de la cual alquila y donde pone en juego conocimientos y habilidades adquiridos en los cursos de oficios en el penal.

En la última fase de la condena, algunos liberados pudieron acceder al dinero depositado por el trabajo realizado durante el encierro. Este dinero, si bien insuficiente, les permitió comprar algunos bienes u obtener recursos para iniciar o diversificar sus emprendimientos. Así se menciona: “Esa chatita que usted ve, es que yo trabajaba en el penal, hacía carpintería, y trabajé como fajinero rentado y bueno, en ese entonces, fui al banco y cuando salí me dieron cien mil pesos”; pero, al mismo tiempo, refiere a la imposibilidad de instalar una carpintería o una rotisería. Este liberado reclama, como tantos otros, de manera imperiosa el apoyo económico en el egreso, no mediante subsidios, sino con oportunidades para trabajar

formalmente, de allí su crítica al Patronato de Liberados y, a través de él, al Estado, del cual no percibe ningún tipo de apoyo.

En efecto, el empleo formal como meta de inserción en el mercado de trabajo es un discurso que se reproduce en un mundo laboral pantanoso que restringe cada vez más el acceso a la formalidad y propicia mayor desigualdad de oportunidades. Los entrevistados puntualizan los impedimentos históricos de cierto sector social de la sociedad para el ingreso al mercado laboral que la cárcel agudiza, cristaliza y profundiza. La carga emocional de los estigmas, los tatuajes, el certificado de antecedentes u otros, se corporiza al decir “hay una autopercepción de un ciudadano no común que les dificulta posicionarse activamente y se expresa en gestos corporales como la cabeza gacha”.

Los significados de inclusión que elaboran en la actividad trabajo

Un liberado expresa: “No solamente el trabajo es un denominador y factor de inclusión para los que están afuera y los que están adentro, sino que también es algo que te trae paz y tranquilidad por dentro. Cuando uno no tiene eso, se complica. Pero no todos tienen la capacidad o la meta para caminar en el desierto”. Al mismo tiempo, otro dice: “La igualdad de oportunidades no existe. Es lo que yo vivo y lo que estoy viviendo en esta etapa de mi vida”.

Al apropiarse del sentido de la actividad laboral se apropian de la vida, imaginan y crean proyectos de inserción social que pueden convertirse en realidad, después de la cárcel. Así otro liberado dice: “Mi sueño (...) es formar una cooperativa en donde yo nací, en la localidad de Rafael Calzada, en el partido de Almirante Brown. Ahí tuve la suerte de encontrarme con un municipio que acompaña estas políticas”.

Muchos entre ellos van apropiándose de la actividad “por obligación en el Servicio Penitenciario”, dado que estructuralmente es una obligación “y si vos no haces esto, te sancionan con esto, te niegan esto otro” y “te plantean beneficios o restricciones para avanzar en las fases del tratamiento penitenciario”. Si bien valoran esos aprendizajes, también se muestran muy críticos de las determinaciones que fija el tratamiento penitenciario, especialmente, en la fase de salidas transitorias y en lo que respecta a la inserción posterior a la salida. En este sentido, un planteo reiterado cuestiona la racionalidad convencional y vacía del tratamiento penitenciario,

pues no intenta recuperar las capacidades de los presos para su inserción social. Un entrevistado dice:

No es que no quieran trabajar, sino que tienen una mentalidad diferente y a esa persona: ¿qué le vas a ofrecer? ¿Que salga a trabajar ocho horas por día con un sueldo miserable? (...) Un trabajo en relación de dependencia, ser explotado por el sistema económico actual no es una buena opción para un chorro, es denigrante, es humillante, hay que pensar en posibilidades de potenciar las capacidades que tienen, que no son pocas. (Comunicación personal, 11 de marzo de 2021)

En términos amplios, en los significados que van elaborando en torno al trabajo como meta para la inserción social y tranquilidad en la existencia, destacan la importancia de establecer puentes entre el adentro-afuera de la cárcel resaltando aspectos claves como “el trabajo es todo”, “es parte de la vida de cualquier persona”. Por ello, señalan la importancia de mejorar las prácticas profesionales de las personas a cargo de la ejecución de la pena, como también de promover cambios en el aparato de justicia para que se comprenda que, al producirse una ruptura biográfica con “el martillazo de la sentencia”, se rompe el sentido de la vida en sociedad y que, al optimizar condiciones de procesos de aprendizaje y apropiación de la existencia de sí y de otros en la sociedad, se contribuye a revisar la concepción del tratamiento penitenciario meramente como “cura” por otra concepción más compleja de tratamiento como “cuidado”, parafraseando categorías utilizadas en salud.

Procesos subjetivantes de la experiencia institucional universitaria en la cárcel

La experiencia institucional es una categoría analítica de carácter psicosocial que busca visibilizar la manera en que los sujetos habitan las instituciones, produciendo sentidos y significaciones acerca de ellas y, a la vez, transformándose en su transcurrir a través de procesos de subjetivación. Ya lo dijeron Dubet y Martuccelli (1998), la experiencia es una construcción social e institucional que comprende relaciones, significaciones, sentidos y, también, acciones de los sujetos implicados. Pero la experiencia no consiste en “hacer”, sino en que el hacer devenga en ser, que la acción

constituya al sujeto, a través de las huellas transformadoras que esta imprime, tal como sostiene Larrosa (2009). Esto refiere a la lógica de la subjetivación que, junto a la de la integración y a la estratégica, “componen las tres lógicas elementales de la acción que se combinan en la experiencia social”, según Dubet (1994, p. 18).

Como nos interesa destacar la dimensión subjetivante de la experiencia institucional respecto a los estudiantes del PUC, resulta importante recuperar la cuestión del poder. Al respecto, Foucault (1998) dice que la experiencia es históricamente singular y está constituida por tres ejes: la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos. Este reconocimiento de sí como sujeto (de deseo, dice el autor) se evidencia, por un lado, en las transformaciones que los liberados reconocen de sí mismos al haber atravesado la experiencia institucional del encierro y, por el otro, en la valoración que hacen del PUC.

La mirada de sí en la experiencia institucional: transformaciones subjetivantes entre nuevas apropiaciones y procesos de diferenciación

Previo a referirnos a los efectos del tránsito por el PUC que los liberados reconocen en sí mismos, consideramos valioso detenernos en las siguientes categorías que emergieron con insistencia en el análisis de los relatos, a pesar de no haber formulado preguntas explícitas referidas a cambio/transformación y diferenciación.

En investigaciones anteriores, las transformaciones aludidas por los participantes del PUC con relación a la educación se expresaban en la capacidad de establecer relaciones con lxs otrxs; en la ampliación del lenguaje y en la incorporación de nuevas formas de expresión; en tener en cuenta las consecuencias de sus acciones y conseguir *mayor autocontrol*; en los esquemas de pensamiento puestos en juego y en la proyección de un futuro, aunque sea de forma difusa y aunque no puedan precisar los pasos para lograrlo (Acín y Correa, 2011). En el presente estudio, al incluir también a personas liberadas que han pasado por dicho programa, la posibilidad de construir ese futuro en libertad tan anhelado se ha tornado una realidad, si bien no exenta de limitaciones y dificultades en función del origen social, las condiciones materiales y simbólicas, la falta de oportunidades y el

estigma de haber transitado la pena de prisión; de todo ello dan cuenta de manera clara y precisa los relatos.

La motivación para estudiar desde el ingreso a la cárcel es un componente muy importante para apuntalar el propósito de “transformar su vida en todo sentido: laboral, emocional, sentimental, hacer una verdadera transformación como pensando en un nuevo renacer”. Según explica un liberado, se trata de una modificación profunda que abarca distintas dimensiones de la vida. Esto se entronca, en palabras de otro entrevistado, con un proceso interno de modificaciones, generado por “el hecho de vivir una experiencia tan impresionante como es la cárcel”, quien refiere al nuevo horizonte de sentido que inaugura ‘el encierro’ y hace que los sujetos se conflictúen de un modo desgarrador. A pesar de la *experiencia desgarradora* que es la cárcel, esta puede generar reflexiones en cada uno, según sus recursos simbólicos y herramientas culturales, y fortalecerlos en la manera de abordar los conflictos que se sufren en el encierro. En tal sentido se expresa un liberado:

Mi experiencia me posibilita advertir que, en este sentido, los formatos educativos empoderan a los sujetos con herramientas reflexivas que les permiten una revisión de la propia biografía a la luz de esta realidad inevitable: condiciones de vida paupérrima y ausencia del presente (...). (Testimonio, 26 de octubre de 2021)

Quien habla se autodenomina “hijo del PUC” en reconocimiento a las transformaciones sustantivas en sí mismo, logradas por el conocimiento y los vínculos establecidos en su trayecto por el programa hasta su graduación como profesor de Filosofía en 2016. Luego, fue profesor adscripto e invitado a seminarios, inició el Trabajo Final de la Licenciatura así como la Maestría en Pedagogía y hasta hoy participa en publicaciones y eventos académicos. Dice que nunca dejó la universidad, “la ciudadanía universitaria” es parte de su existencia actual, de su identidad.

Dubet (1994) plantea que toda “experiencia” supone una concepción del sujeto como actor social que, al construir su experiencia, se constituye a sí mismo. Así, los procesos de cambio y transformación que transitan, o buscan transitar, quienes han vivido el encierro punitivo y experimentado el PUC permiten erigir otra mirada de sí como sujetos de conocimiento

en un vínculo pedagógico que los conmueve y mueve a otro lugar, a otra posición, a otras formas de ser y pensar su existencia.

La diferenciación de lxs otrxs sujetos privadxs de libertad es otra categoría emergente que cobró relevancia, prácticamente en todos los relatos, no sólo como cuestión semántica atribuida por la institución, sino por la construcción de sentido. Es un elemento común y en este ponen de relieve distintos patrones socioculturales tales como el sector social de procedencia, el delito cometido (circunstancial o inscripto en una carrera delictiva), la educación recibida o la edad. Pero en todos los casos la “diferencia” que destacan en sus narrativas se sostiene, ciertamente, en relación con alguna referencia en esa clave. Aparece como espejo de la lógica clasificatoria — pragmática y excluyente— de la cárcel que diferencia por delitos, edades, género, pertenencia social, pero que, al mismo tiempo, homogeneiza en el sentido de punición. Por lo que cada uno de los liberados, cuando toma la palabra, hace esfuerzos significativos, de acuerdo a sus recursos cognitivos, simbólicos y culturales, para expresar aquello que los *diferencia de ese producto que fabrica la cárcel* y la sociedad.

Con finalidad pragmática, las diferencias se instauran desde lógicas binarias: quienes respetan o quienes no respetan códigos de sociabilidad, aludiendo principalmente a “los chicos jóvenes”. Lógicas binarias que se expanden para dar sentido moral a la pena entre quienes cambian y quienes no cambian, reforzando así fundamentos individuales, pero no individualizantes. Por ejemplo, dicen algunos liberados: “yo creo que uno tiene que tomar individualmente las perspectivas y realmente decir: o sigo en lo mismo o quiero cambiar”; de lo contrario, se “termina dando la razón a que no cambian y que no hay que brindarle oportunidades porque vuelven a hacer lo mismo siempre”.

Esta manera de construir diferenciaciones en función de la normativa implica, a su vez, remarcar quiénes se hacen responsables y quiénes no, como expresa otro liberado: “yo me hice cargo de lo que hice, eso no suele suceder adentro, la mayoría de los que están ahí adentro no se hace cargo de lo que sucedió (...) hacerse cargo en el sentido de hacerse responsable”.

En otros casos, la diferenciación desigual, opera como una manera de sobresalir, de ganarse un mérito, una oportunidad o un lugar, como expresa otro entrevistado: “Ciertas personas fuimos elegidas [por el Servicio Penitenciario] para participar de una reunión de DDHH, que era la

primera que se iba a hacer como piloto, como prueba (...) como siempre me gustó la escuela, bueno, fui elegido”.

Como otra forma de diferenciación también se alude a su comportamiento al interior de la prisión, en el sentido de usar la palabra y los conocimientos en lugar de la acción violenta en la relación con otros detenidos y con el personal penitenciario, aduciendo que, “cuando se pelea con conocimiento, este no sabe cómo actuar”. Algunos también se diferencian del personal del Servicio Penitenciario haciendo referencia a sus limitaciones, diciendo que son “burócratas que nunca hicieron otra cosa que no sea lo que están haciendo ahí”, y la propia inscripción en carreras universitarias es destacada como una diferencia con los demás, como una vía distinta de escape al encierro.

Asimismo, la diferenciación es planteada por los sujetos abordados en virtud del origen social y de las actividades laborales desarrolladas por ellos mismos o sus familiares. En cuanto a la clase, las diferencias se subrayan con respecto a cierto poder de sus familias, a que no han tenido problemas en cuanto a la inserción post encierro en virtud de su clase social o a la pertenencia o no a familias inscritas en carreras delictivas.

Más allá de las cuestiones moralizantes señaladas, entendemos estos procesos de diferenciación como un modo de preservar la identidad. Es decir, por un lado, su presentación en la cárcel busca proteger su identidad, su ser profundo y singular, un nombre, recuerdos de sus orígenes, una trayectoria que hace a un modo de existir. Por otro lado, actúa como una marca de distinción que, al interior de la cárcel, permite construir una posición de poder y protegerse de su historicidad en la que fallaron, tropezaron y cayeron, a la vez que ponen en juego saberes y estrategias que hablan de resistencias a la desubjetivación del encierro.

De la experiencia educativa, formativa y laboral en el PUC al replanteo de la existencia dentro y fuera de la cárcel

Jorge Larrosa (2006) afirma que la experiencia es “lo que me pasa, lo que vivencio” indicando que “el lugar de la experiencia soy yo” (p. 48). El sujeto se transforma en esa experiencia y, según refieren quienes transitaron el PUC, fueron afectados por la experiencia universitaria. El autor le llama principio de subjetividad o reflexividad. En esta línea, recuperamos los sentidos y valoraciones que los liberados realizaron sobre el PUC, los pro-

cesos de diferenciación como explicativos de ese impacto en sus vidas y la transformación de sí mismos en prácticas subjetivantes. En ese proceso de ida y vuelta consideran que el programa implica un reconocimiento del otro y eso llevó a una transformación de sí.

En conexión con la vivencia del encierro, la incorporación al programa ha sido una experiencia vital que posibilitó un cambio de rumbo hacia el futuro. En general, ninguno de los entrevistados imaginó que, precisamente en la cárcel, volvería a estudiar y, más allá de lo impensable de esa experiencia de encierro punitivo, en ella, el PUC se convirtió en un espacio que *aloja y escucha, reconoce y propicia aprendizajes variados*, además de *contener* y posibilitar *proyectarse* hacia el futuro en el proceso de salida de la prisión. Sin embargo, la valoración que hacen del programa no está exenta de algunas críticas dirigidas principalmente a ciertos aspectos de su funcionamiento, pero justamente ello da cuenta de los procesos de subjetivación implicados en tales cuestionamientos.

En cuanto, *espacio que aloja y escucha*, varios entrevistados se refieren al programa de este modo: “la casa en todo sentido, mi casa emocional”. El PUC fue “fuente de apoyo” para sostenerse en los desafíos emprendidos en la trayectoria educativa, en alusión a la facultad en sentido más amplio o que genera un espacio donde *lx otrx* se siente escuchado “en su ser y hacer”. Un liberado remite a la “extrañeza” que le provoca “la otredad del otro”, subrayando la importancia de mirar y pensar a *lxs otrxs* según su perspectiva, en lugar de la propia, ya que de esa manera “se diluyen las asimetrías” y, por tanto, “la violencia epistémica resultante de las desigualdades culturales”. Dicha construcción de la alteridad estaría presente en el programa, según su experiencia. A ello contribuyó también, según dice, la importancia de las investigaciones llevadas a cabo en el marco del programa, ya que representaban una suerte de “vigilancia epistemológica para resguardar los derechos de los estudiantes y de la facultad” y que “la palabra del otro extraño que no juzga ni subvalora [*lxs entrevistadorxs*] obligaba a pensarse a sí mismos”. Esto incluye, a su vez, al equipo del PUC de quien un entrevistado destaca el apoyo de la primera coordinadora “siempre presente”, como también de quien fuera directora por un tiempo, con quien solía “ir a compartir siempre algún espacio o que me ayudara en ciertas materias” y del personal no docente, valorado asimismo por otros entrevistados, quienes indican que esa valoración era expresada también por agentes del Servicio Penitenciario.

Con relación al *reconocimiento social* que estos vínculos y acciones con el PUC producen, los entrevistados aluden a un clima de aceptación y respeto, a la vez de comprensión y disposición para hacerse entender ante posibles dificultades que presentaran en el aprendizaje. El reconocimiento es percibido desde la facultad en general aunque, principalmente, de los equipos de cátedra y docentes en particular.

Los entrevistados otorgan sentido al encuentro con lxs docentes, a la relación pedagógica y al vínculo establecido con ellxs en tanto posibilitador de acercamiento al conocimiento y de otra relación con el saber en virtud de alguna resonancia especial con cada docente, no docente, ayudante o con un grupo de ellxs en actividades relacionadas con la docencia, la extensión y la investigación. Así, hay quien resalta “la manera en que se tomaban las cosas la gente de la facultad, no era que simplemente iban para dar una clase sino que iban a vivir algo, una experiencia de otro tipo (...) había una vocación ahí por compartir un saber que era muy fuerte, eso también tenía un valor increíble”. Mientras que otro se refiere a una actitud “maravillosa” de quienes lo ayudaron mucho, y cree que “más de una docente vio que había una capacidad para entender”, pese a las dificultades a las que se enfrentó en el estudio y en la comprensión de algunos temas.

Esto no quita que algunos de ellos subrayen excepcionales vivencias de descalificación de parte de algunxs compañerxs estudiantes y, en cierta ocasión, de docentes también, así como falta de integración a algún grupo con el que cursaron, pero lo plantean como situaciones aisladas.

Todos quienes tuvieron la oportunidad de cursar presencialmente en condición de semi libertad destacan que los vínculos de reconocimiento con integrantes del PUC habrían sido más palpables y elocuentes, y “tal vez tuviera que ver con la misma facultad en la que se palpaba una sensibilidad especial”. “Ser estudiante universitario” es una marca identitaria, “ya era un alumno más de la facultad, lo cual fue todo otro momento de mi vida”, destaca un liberado.

En esa circunstancia, se construyeron vínculos muy próximos, cercanos a la amistad en algunos casos, entre formadorxs y discípulos, al participar de grupos de estudio, de investigación o equipos de cátedra, y también por ser alentados a escribir o a presentarse en eventos académicos. Un entrevistado señala, aludiendo a una docente cuyo equipo de

investigación integró, “fue lo más significativo para mí de la universidad” por cuanto le permitió “ir a disertar” a otras universidades del país.

La posibilidad de establecer ese vínculo pedagógico, de reconocimiento, confianza y respeto mutuo es lo que otro liberado enfatizó, en un artículo escrito en coautoría con una investigadora docente:

(...) Y aquí quiero señalar que no son sólo las prácticas educativas las que nos modifican, sino y fundamentalmente, quienes las llevan a cabo. Es el encuentro con esos “otros” los que modifican nuestra biografía, los que inauguran esperanzas y los que nos empoderan de herramientas culturales con las que nos podemos pensar de una manera diferente. Y también de una manera extraña. (Acín y Neo, 2019, pp. 137-138)

En las distintas actividades realizadas en el marco del PUC, los liberados reconocen haber vivenciado *aprendizajes variados*. En primer lugar, *vinculados a los contenidos disciplinares* de las carreras que cursaron, aunque, vale destacar, no es lo que más enfatizan en sus relatos, sino los aportes a la comprensión general del mundo que les otorgaron herramientas culturales de las que se apropiaron. Un ejemplo fue “identificar las raíces sociales de la pobreza y no como un problema o un atributo individual”, aunque sea de manera rudimentaria; también rescatan asignaturas de Ciencias de la Educación, que les permitieron articular conocimientos científicos y de sentido común.

Entre esos aprendizajes, algunos se relacionan con la *adquisición de herramientas de la lengua* que les permitieron encontrar otras maneras de expresión o “palabras para darle nombre a las cosas que sentía o pensaba y podía expresar mejor”, como explicó un entrevistado. Recurrir a la comunicación y al diálogo como forma de resolver los conflictos es señalado por otro estudiante, quien se refiere a “usar la palabra como arma de defensa” y a “ejercitar la moral”, en contraposición al momento en que actuaba apelando a la violencia. Esto los dota de otra posibilidad de interacción con el personal penitenciario, haciendo valer el conocimiento alcanzado, lo cual es atribuido a las relaciones establecidas en el PUC. Asimismo, se señala que adquirieron formas de expresarse con “otra terminología”, acomodando su “léxico” a otros interlocutores, en función de los contextos de uso.

La *transferencia de saberes o capacidades* de los que se apropiaron en su recorrido por el PUC a su *desempeño laboral* es un aspecto destacado por varios liberados. Con ello refieren a que los conocimientos y las herramientas conceptuales adquiridas aportaron al desarrollo de habilidades organizativas que ponen en práctica en su vida cotidiana en el ámbito laboral, ya fuera de la cárcel. Dice uno de ellos, en alusión a sus compañeros: “el saber que acumularon en la universidad a través del PUC pudieron utilizarlo para elaborar herramientas laborales posteriores”. Otro expresa:

Me ayudó como sujeto social, sí me ayudó a mí para moverme en la calle, es como que se me abrió la mente. Y hasta el día de hoy, cuando tengo una obra y tengo gente y arreglo los precios (...) empiezo a organizar y creo que tengo un poquito más de conocimiento, un poquito más de luz para guiar y enseñar a alguna gente que todavía no tiene ese proceso.

Asimismo, la experiencia vivenciada en el PUC representó, para algunos liberados, cierta *contención en el proceso de salida de la prisión*, generando mejores condiciones para afrontarlo. Según menciona uno de ellos, su vinculación con la cooperativa le permitió estar incluido a través del trabajo frente a ese “estar a la deriva” que implica la salida, encontrar un lugar al que recurrir en ese momento difícil en que “se sale despavorido” y contar con una actividad laboral transitoria, al menos “hasta que salga algo mejor”.

El *reconocimiento de sus derechos* vislumbrado en la experiencia vivenciada en la universidad fue algo destacado por algunos liberados. “Conocer y reconocer sus derechos”, como dicen, cobra especial importancia en el ámbito carcelario, donde se considera al PUC como “expresión de la defensa de los derechos humanos”. En sentido similar, otro entrevistado destaca que los objetivos iniciales de las instituciones que confluyen en este programa (el Servicio Penitenciario de Córdoba, por un lado, y la Universidad Nacional de Córdoba, por otro) eran diametralmente opuestos. La cárcel, que reproducía el discurso de que nada puede cambiar más allá de lo que los presos hagan, y la universidad, que reivindicaba “los derechos de las personas privadas de libertad”, entre ellos, el de estudiar. Esta tensión representaba “un escenario particular dentro de otro escenario, establecía lógicas de comunicación distintas a las del día a día de la convivencia y de la supervivencia en la cárcel”. Para otro, el espacio universita-

rio se constituye en proveedor de capital social, además de académico, al visualizarlo como “un colchón donde recostarse si pasa algo”.

Ciertamente, tal experiencia colaboró en el proceso de cambio que estaban buscando al ayudar a *imaginar otros horizontes hacia dónde direccionar su proyecto de vida*. Así lo expresan: “(...) el PUC me transformó toda la experiencia de la cárcel en una experiencia de vida absolutamente determinante (...) fue un antes y un después que me marcó y me seguirá marcando, más allá de que yo me alejé de la vida académica”.

“a mí me cambió la vida (...) lo mejor que me pudo pasar es estar preso en una institución dentro de otra institución, en el área educativa, y estudiar en la Facultad de Filosofía y Humanidades y en la Universidad Nacional de Córdoba, que es la primera universidad de la República Argentina”.

Finalmente, el PUC también habría aportado en la *construcción o reconstrucción de sí mismos como sujetos sociales* y a la *apertura de horizontes* que proporciona el conocimiento que, junto a los cambios percibidos en sí mismos, contribuyeron a direccionar su proyecto de vida. Previo a, en simultáneo o como efecto de las modificaciones mencionadas a raíz del acceso a la educación, varios entrevistados aluden a un cambio más profundo y vital, relacionado con expectativas a futuro, que involucró una transformación subjetivante de gran intensidad e incidió en su posicionamiento para atravesar la experiencia del encierro y afrontar la salida de la cárcel. Prevalecen expresiones como búsqueda personal, autoconocimiento, “confianza en la ayuda que podía recibir”, plantearse metas a lograr y cumplirlas, determinación, estrategias para prefigurar la salida, dominio de sí, “movimiento emocional que impulsa el cambio” o potenciar el cambio ya iniciado, encontrar el propio camino, trabajo sobre sí a fin de “encontrar la mejor imagen de uno mismo”, identidad de la persona, “romper con el sello de ser preso” y “recobrar el control de la propia vida”. El tránsito por el PUC constituye, entonces, un proceso que implicó una profunda reestructuración en el modo de mirar su existencia y sus procesos subjetivos en múltiples planos, como desarrollamos en el próximo apartado.

Contingencias y desplazamientos de la posición subjetiva de quienes han transitado por el PUC

Mucho se dice —y se cuestiona con indignación y cierta moral— en relación con la crueldad que se expande en las cárceles. Sin embargo, la crueldad es un signo corriente en los intercambios de época en la vida social, por lo que, como señala Dubet (2021), “al negarnos a enfrentar al mundo tal como es (...) la crítica se transforma en moda, en espectáculo, en rutina y deviene (...) un recorrido de ilusiones perdidas” (p. 105). Desde esta perspectiva, *dilucidar la búsqueda de una posición de sujeto en tramas relacionales* implica reconocer ciertos conflictos que resultan difíciles de representar —si no es en relación con otrxs— para advenir sujeto social, psíquico y de derechos en una historia social. Sin duda, es este un proceso inacabado e intenso que cobra vida en las expresiones de los entrevistados con imprecisiones, balbuceos, confusiones temporales e idas y vueltas, pronunciadas ante ellos mismos para afirmar su existencia. En palabras de De Gaulejac (2009): “Un elemento vital que empuja para afirmar una singularidad, una existencia propia, con voluntad de ser reconocido y responsable de sus elecciones y sus actos” (p. 9).

En los relatos, se fue armando un itinerario no lineal ni transparente que embarca a los liberados en las travesías del reconocimiento en sus tres formas, según Honneth (1997): *reconocimiento jurídico* o del derecho ante la sociedad, *reconocimiento afectivo* o mirada de la estima de sí y ante lxs otrxs y *reconocimiento social*, ligado a la sociabilidad en grupos de pertenencia, de origen y comunitarios. Una travesía que, por efecto también del acceso al lenguaje, al conocimiento y a derechos, aporta al proceso de individualización de los sujetos para ser conscientes de la posición social y subjetiva en donde quedan impresas también las heridas morales asociadas a la condición de vulnerabilidad.

En este marco y perspectiva, la lectura del registro existencial es una conjetura, una interpretación con los hilvanes que los individuos van tejiendo al enfrentar sentimientos de que se es responsable de lo que se ha devenido y al observar cómo se van produciendo algunos anudamientos y desanudamientos psicosociales (de miedos, fantasmas, silencios, etc.) en situaciones particulares —en espacios de educación y trabajo principalmente—, donde se producen identificaciones con maestrxs, tutorxs y compañerxs mediante operaciones en acto de reconocimiento de sí y

de otrxs. Acto de reconocimiento que produce el ejercicio consciente del “dominio de sí” ante la pulsión de encontrar atajos en la seducción, la manipulación o la violencia.

Destacamos algunos anudamientos significativos relacionados a la afirmación de la existencia de los sujetos, cuyos sentidos advienen en procesos de subjetivación: 1) *Estar presos y no ser presos*: distinguiendo entre un estar privado de la libertad de movilidad física y un ser en resistencia por la conquista de la libertad de pensamiento; 2) *Estar cumpliendo con las exigencias de la condena penal* y cumplirlas con entendimiento, comprendiendo la norma como límite o como rutina; y 3) *Estar de otra manera como sujeto de deseo*, con reconocimiento de sí y de otrxs, dentro de cierto horizonte moral.

Estar preso y no ser preso

Con esta expresión, aludimos al registro objetivable de la dualidad de estar privado de la libertad de movilidad física y un ser en resistencia por la conquista de cierta autonomía, con libertad de pensamiento y decisión, en una cultura social e histórica.

La Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (1996) es elocuente al enunciar que la pena consiste solamente en estar privado de la libertad de movimiento aunque, en su aplicación, se suman otros sufrimientos. En tal sentido, sostener la existencia al interior de la cárcel implica poner en juego mecanismos de defensa como la negación, la proyección y/o la sublimación ante la punición y la condena que se van tramitando en la separación entre el estar preso y el ser preso.

“Estar preso en el encierro si se continúa anclado en las ideas o en la forma de vida anterior”, dice un entrevistado, y expresa el doble proceso socio psíquico puesto en marcha para poder proyectarse en un futuro. Por ello, la distinción entre estar y ser preso se ancla en el registro de la existencia de unx mismx y en la manera de habitar las condiciones contradictorias y paradójales de la institución. Contradicciones que muestran el juego de ciertas arbitrariedades, vividas como “trampas” —por ejemplo, “(...) el mismo que te encierra es el mismo que te vende la droga, el mismo que te la quita después (...)”—, para pronunciar una afirmación consciente de su situación. Sea aceptando y naturalizando lo vivido y lo hecho o recreando un advenimiento diferente al presente.

Proyectar y proyectarse, en situaciones en las que sea posible estar conscientes de las decisiones, implica desplazamientos de las posiciones del sujeto en búsqueda de reconocimiento y ganar márgenes de libertad en las pequeñas invenciones cotidianas. Por ello, es significativo cuando enuncian: “Las opciones no se circunscriben a ganar o perder sino a ‘aprender’ a encontrar estrategias que habiliten otras maneras de habitar los espacios”. Estas expresiones lúcidas —luego de atravesar procesos complejos de heridas y pérdidas— visibilizan los desplazamientos de posiciones, en los que se re significan las proyecciones de la zozobra, del miedo y la impotencia que depositan en el afuera (en la sociedad, las instituciones, las carencias u otras) y reconocer sus propios recursos individuales y colectivos. Desde allí, pueden decir: “Entonces empezás a potenciar ciertas cuestiones que tienen que ver con las capacidades personales que templan de un modo muy diferente en el afuera”, a sabiendas como se ha mencionado, que las opciones están ligadas a nuevos aprendizajes que, en el caso de estos entrevistados, han sido mediados por la educación, el trabajo y el apoyo socio familiar. Aprendizajes para encontrar “una salida”, “tener una vida social óptima (...) respetuosa, no solo de la ley sino de las personas y que te permita también tener recursos para poder trabajar y sentirte, sobre todo, feliz”.

Acontece, entonces, una ilusión del sujeto en la que “tiene que creer la sociedad y la institución, pero fundamentalmente uno mismo, reconociendo los propios límites”; “empujándote o impulsándote hacia una realidad distinta (...) a vivir bien, a vivir una buena vida, en comunión con los demás, en comunión con la naturaleza, con los demás seres vivos, con los textos de la ley”.

Estar “cumpliendo” con las exigencias de la condena penal. Tensiones en el entendimiento de la norma como límite

En los rituales naturalizados por el funcionamiento de las instituciones, en este caso la prisión, las reglas que se desprenden de las normas son muchas veces un mero ardid de la biopolítica para el dominio de los cuerpos. Una operación que cristaliza sentidos disciplinantes en el uso cotidiano para destacar las desigualdades de clase, raza, géneros, mérito o talento donde se anidan y desplazan emociones y sentimientos de injusticia, de resentimiento y de odio. Esto alimenta la construcción de un malestar

ante la imposición de un orden arbitrario “a ciegas” y violento, “porque sí”, “porque siempre fue así”, “porque hay que pagar con dolor”, que estereotipa aún más la razón de ser y de existir. En las voces de los sujetos privados de libertad, el cumplimiento de las exigencias tiene matices e intensidades diferentes según las condiciones materiales y simbólicas de los dispositivos de los distintos establecimientos penitenciarios. Un relato nos grafica esta realidad claramente:

Bouwer es una caja ascética, metálica, donde ni siquiera ves a los uniformados porque está todo tan automatizado que te están vigilando con cámaras todo el tiempo y, cuando vos tenés que transitar de un lugar a otro, las puertas se abren solas y, cuando vos estás pensando que no te observa nadie, hay una voz metálica que te dice “Interno, ponga las manos atrás”. Sentís como que estás todo el tiempo siendo observado, cuando en realidad nunca ves a nadie, esa es una situación espantosa. La visita se produce en estos espacios que son totalmente impersonales, no podés tener nada en tu celda que te identifique, no podés tener cosas tuyas ni podés poner fotos de tu familia en tus paredes. (Comunicación personal, 11 de marzo de 2021)

Como situación contraria, en el establecimiento semiabierto, se observa que la exigencia de cumplimiento de ciertas reglas es anómala, sin sentido y constituye al establecimiento como “un lugar casi delirante”. Al respecto, el mismo entrevistado señala:

Cuatro años estuve ahí, debo haber sido la persona que estuvo más tiempo ahí, saliendo todos los días a la calle y volviendo a dormir a las diez de la noche. No se puede hacer eso con alguien. Dos años así, empezás a pensar: ¿Por qué no me dejan salir? Si yo ya estaba todo el día afuera. ¡Lárguenme! ¿Qué sentido tenía que volviera a dormir a la noche? Trabajaba, estudiaba. Es medio insostenible ese sistema. (Comunicación personal, 11 de marzo de 2021)

Esta intensidad diferenciada es significada por algunos como *exigencias burocráticas de las prácticas penitenciarias*, ejercidas principalmente por ciertos agentes penitenciarios que tienen “muy poca ductilidad mental, no les da, no les da el formateo que tienen”. Pero otros, sutilmente, re-

lacionan estas diferencias de prácticas con la arquitectura edilicia cuyos dispositivos de gobierno requieren exigencias rutinarias con potencia desubjetivante. Pues el sentirse permanentemente observado, la ruptura con lo conocido, el no permitir objetos personales y el sinsentido de ciertas exigencias como no otorgar la libertad jurídica pero sí de facto son atravesamientos que varían de un establecimiento a otro. La arquitectura como tecnificación cobra en las cárceles del neoliberalismo, además de la mencionada cualidad de seguridad, la finalidad de profundizar la pérdida de sentido, la inhabilitación y la deshumanización.

Por cierto, este rasgo es contrastante respecto de otros espacios que propician articulaciones interinstitucionales —como, por ejemplo, el PUC— en los que las exigencias de cumplimiento de ciertas reglas (relacionadas con educación y trabajo) son pronunciadas y registradas para un mayor entendimiento de la norma e interfieren en la repetición de mitos e ideologías de la desinformación que estuvieron operando. En efecto, el *cumplimiento de exigencias* cuando posibilita enlazar condiciones objetivas como las señaladas y condiciones subjetivas de voluntad, de decisión de sostén y de formas de resistencias, configura otros sentidos para el anclaje en lo cotidiano. Así se desprende de los siguientes fragmentos: “Estaba en el trabajo de querer ordenar un poco mi vida (...) estaba pasando por un proceso interno de modificaciones, entre esas opciones me pareció que la que más me podía ayudar a mí para mi desarrollo personal era la Filosofía”. Otro entrevistado puntualiza que el sentido de cumplimiento está más ligado a la “necesidad de aprender y seguir adelante y a ser mejor persona”, desde el reconocimiento de su responsabilidad en el hecho por el que se lo condenó, “me mandé una macana y me hago cargo siempre de eso”.

No obstante, las contradicciones persisten produciendo decepciones o dudas que refuerzan la condición individualista: “todo lo que usted ve es por mi propia voluntad, por la capacidad que yo he tenido y yo he obtenido (...) cumplí mi condena, salí, no volví a caer preso y ahora soy un sujeto social como usted”.

Estar de “otra manera”: una posición de sujeto de deseo que se interroga ante la vida ya transitada

El propósito de cambiar la existencia es un motor pulsional (de empuje), cargado de ilusiones y fantasías, hacia una reconstrucción de la realidad



compleja y diferente a la que tuvieron al inicio de su detención. Estar de “otra manera” deviene de la cualidad que distingue la participación consciente en actividades educativas y/o de trabajo. Estas prácticas van aconteciendo por el funcionamiento de *propuestas pedagógicas de hacer-pensar* como formas afirmativas de entrar en otra historia. Son innovadoras en sus existencias y llevan a un cuestionamiento de la mirada de sí y de la alteridad.

En otras expresiones, la posición de sujeto se ancla en la importancia de la decisión de cambiar, que es clave. Hacerse un lugar, construir una posición es un fuerte deseo:

El horizonte estaba allá y yo lo tenía que alcanzar y esa era la única manera de conseguir el objetivo, no interesa, no sabía cuánto me iba a llevar o qué tenía que hacer, pero era la única oportunidad y objetivo que tenía para salir.

Tener dominio de sí en la cárcel y en la salida, como plantea un entrevistado, hablaría de la responsabilidad que se va adquiriendo al poner en juego las decisiones que se toman. El hilo conductor en su relato gira en torno a su intención de cambiar su vida ligada a una profunda reflexividad. Para este cambio, muestra esfuerzos en la *recreación de lazos sociales*, entretejiendo con agradecimiento el apoyo familiar y llevando apoyo a otrxs. Así relata otro entrevistado quien, ya en libertad condicional, junto a otrxs liberadxs, le acerca a sus compañerxs aún privadxs de su libertad la mercadería con la que no cuentan o material de estudio para promover la educación; incluso menciona la idea de “formar una ONG o una fundación de ayuda a los presos”.

Otro aspecto ligado a cambiar y transformar su vida deriva del *proceso reflexivo que implica hacer el relato y mirarse como co constructorxs de su historicidad*. En ese sentido, un entrevistado revisa los motivos que lo llevaron a la cárcel considerando mandatos familiares, valores culturales, crisis de autoridad, necesidades, entre otros; mediante una reflexión en torno a “qué es lo que pasó, en qué momento algo dejó de funcionar” y asumir su responsabilidad en el delito cometido para “dejar de depositar en el afuera toda la responsabilidad de lo que te pasó”. Otra clave en el cambio es *pre-figurar la salida*, es decir, plantearse como una meta a lograr, afirmándose en la decisión de querer cambiar y no sentir la cárcel como su lugar. Así

se transmuta el deseo de no volver a la cárcel en un factor de inclusión, tranquilidad personal para “no desviarse del camino que se ha trazado”.

Un sujeto se construye y/o se destruye cuando acontecen posibilidades de subjetivación, cuando se interroga, al objetivar registros con reflexividad autocrítica, al querer expresar deseos, emociones y al mostrar capacidades de acción. “Se necesita tener mucha autoridad en el sentido que no te doblés”, repite insistentemente un liberado para hablar del *dominio de sí*, a la vez que refiere a la importancia de reaprender y aprender nuevos elementos imprescindibles para la vida social y laboral. Las pulsiones de vida y de muerte siempre están en tensión generando sentidos y acciones. Un liberado, al darse cuenta “que estaba vivo en lugar de estar muerto”, reflexiona sobre la oportunidad de construir otra vida en vez de lamentarse por estar allí, en la cárcel. Así lo dice:

La autonomía que yo gané tiene que ver con mi estado psíquico anterior, que fue mucho más luminoso estando adentro que en la etapa de mi caída, por decirlo de un modo, o sea que perdí autonomía física, pero gané autonomía mental.

Reflexiones de cierre provisorio: los procesos de subjetivación nunca terminan

Trabajar con entrevistas en profundidad, en este contexto, no sólo reveló el impacto de las interseccionalidades en la constitución de los sujetos, sino que también demostró el poder que tiene la escucha crítica y la reflexividad. Al mismo tiempo que aviva el compromiso ético y político mediante el análisis permanente de la implicación en quienes participamos como investigadorxs. Franquear, en estos relatos, los escenarios de opresión cargados por diferencias de clase, racializadas, generacionales y de género, entre otras, nos permite visibilizar las distintas maneras de habitar la vida en el encierro de los sujetos en las que hacen simultáneamente, experiencia de sí mismxs produciendo subjetividades.

A fin de focalizar y reflexionar en esta problemática, nos situamos en los relatos de sus existencias que felizmente pueden enunciar por haber participado de diferentes maneras en el PUC. Un programa que configura un territorio simbólico y de fuerzas que posibilita compartir y distribuir saberes y conocimientos en condiciones de precariedad y arbitrariedad

para habilitar un hacer pensante “con lo que hay” para existir por sí mismos en una cultura de profundas desigualdades históricas, contradicciones y conflictos.

De eso trata la experiencia institucional y subjetiva en el PUC. De la palabra, el conocimiento y los afectos que se producen en un *espacio que aloja y escucha*: genera pertenencia y apuntalamiento socio-psíquico y que ellos expresan en la metáfora del hallazgo de *una casa*, un espacio de confianza estimulante para pensar. Sin embargo, nada en este programa es homogéneo ni único ni estable, sino que se caracteriza por su actividad en la diversidad, en las tensiones y los conflictos inherentes al territorio punitivo donde está emplazado y que se reinventa permanentemente. Por lo que, sostener los desafíos emprendidos en educación con sus derrames en lo laboral, implica tanto para quienes están alojados en la cárcel como para quienes forman parte del programa universitario, movilizaciones y desplazamientos subjetivos incesantes.

Los estudiantes que han pasado por las aulas del PUC, más allá de que hayan finalizado o no sus carreras, y/o estén vinculados con las cooperativas de trabajo, así como los docentes, destacan las huellas y marcas del programa en “su cambio de mirar la vida”. Particularmente cuando dicen “soy estudiante universitario” la nominación es identitaria e impulsa transformaciones sutiles en la diversidad del ser y estar, como también promueve reconocimiento social, jurídico y afectivo que se expande a las familias y comunidades, en la situación paradójica, de que para muchos el acceso al conocimiento en la universidad fue posible precisamente en la cárcel.

Transitar por la universidad crea otros vínculos a los conocidos y permite la apropiación de herramientas simbólicas que incide en los posicionamientos subjetivos, no sólo en el encierro sino también en la salida de la prisión, ampliando las posibilidades de desempeño laboral y expandiendo el sentido de la inserción como bien individual y colectivo. Los significados que van re-elaborando acerca del trabajo profundizan sentires existenciales de tranquilidad, alegría y futuro al vivenciar y ejercer la fuerza del dominio de sí hasta apropiarse de la centralidad del trabajo en sus vidas: *todo es trabajo y el trabajo es todo*. Esto da fuerza para desplegar capacidades y habilidades personales y colaborativas con otros, revitalizando márgenes de libertad mediante la comprensión de la alteridad y la potencia de la invención cotidiana.

Aunque pasajera, pues la mayoría ve interrumpida su carrera al salir de la cárcel, el PUC incide en la historicidad de los sujetos al analizar de dónde vienen, las situaciones traumáticas vivenciadas, el proceso doloroso del encarcelamiento y proyectar un nuevo rumbo. Pues, mediante sus formatos y prácticas, el PUC establece una nueva relación epistémica con el saber y otros vínculos en la transmisión del conocimiento pero, principalmente apuesta a una forma de concebir a lxs demás (alteridad) que va en paralelo a un proceso de reconocimiento de sí que se plasma en formas de diferenciación reelaboradas en reflexiones subjetivantes de su propia trayectoria vital. Si bien estas reflexiones son a veces incipientes, promueven un posicionamiento subjetivo que favorece la exigibilidad de derechos y un cuestionamiento al Estado y sus políticas para con ellos, tanto en la transición a la libertad como posteriormente. Es decir que, a los modos de subjetivación históricos que la cárcel promueve, en ocasiones entremezclados con o en contra de ellos, la experiencia transitada en el programa colabora en la producción de un sujeto social, en un movimiento paradójico que implica sufrimiento y aprendizajes. En este sentido, se sostiene la distancia crítica de la educación como derecho de la concepción tratamental —tomada de la psiquiatría— para sostener procesos de aprendizaje y de apropiación de la existencia de sí, con reconocimiento de otrxs en la sociedad.

Finalmente, y no para cerrar, es posible remarcar que, en las transversalidades detectadas al recorrer los relatos de las historias vividas, comprendemos un poco más acerca de la construcción de sí-mismos en situación. No son de una vez y para siempre idénticos pues en la aproximación a una historia que los constituye como sujetos humanos y sociales y se va entendiendo de qué manera se disponen a jugar (o no) en ciertos dispositivos humanizantes. Un juego en el que las reglas se van definiendo desde la experiencia y la reflexión sobre sí y posibilita elucidar que no es lo mismo estar presos que ser presos, como también distinguir el cumplimiento de exigencias que dominan el cuerpo y vacían el sentido de existencia de aquellas exigencias que habilitan la comprensión de los desplazamientos subjetivos en las contingencias del proceso que se inaugura con “el martillazo de la sentencia”.

Desde lo indagado, un componente radicalmente innovador es la potencialidad del *pensamiento de lo diverso para construir autonomía*, pues la comprensión de los desplazamientos en procesos subjetivantes que no

tienen fin exige nuevos emplazamientos disciplinarios, jurídicos y subjetivos. Siendo asimismo este hallazgo una oportunidad elucidatoria para reconocer el hacer-pensante en la universidad pública y reflexionar hacia dónde queremos ir en una sociedad neoliberal con mutaciones cada vez más impensables.

Referencias

- Acín, Alicia y Correa, Ana (2011). *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel*. Córdoba: Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Acín, Alicia y Neo, Diego (2019). Diálogos intermitentes sobre la educación en la cárcel. En Ana del Huerto Cardozo et. al., *Perspectivas y abordajes sobre prisiones. Configuraciones, prácticas y discursos* (pp. 127-148). Córdoba: Tinta Libre.
- Bozzolo, Raquel, Bonano, Osvaldo y L' Hoste, Marta (2008). *El oficio de Intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e Instituciones*. Buenos Aires: Biblos.
- Castagno, Mariel (2024). *La transición de paradigmas en dispositivos socioeducativos de penalidad juvenil en Córdoba. Entramados paradójales en la experiencia institucional* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. En prensa, aceptada para publicar en la convocatoria de abril 2025 de la Editorial del Centro de Estudios Avanzados (FCS-UNC).
- Ley N° 24.660 *Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad*. Congreso de la República Argentina (1996, 8 de julio). Boletín Oficial.
- Correa, Ana y Castagno, Mariel (2024). Material propedéutico de la Maestría de Investigación e intervención Psicosocial, para la asignatura "La dimensión institucional en el proceso de intervención". Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

- De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Depto. de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Gaulejac, Vincent (2020). *Dénouer les nœuds socio psychiques. Quand le passé agit en nous*. París: Ed. Odile Jacob.
- De Gaulejac, Vincent (2009). *¿Qui est-je? Sociologie Clinique du sujet*. París: Ed. Du Seuil.
- Dubet, François (2021). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, François (1994). *Sociología de la Experiencia*. Madrid: Editorial Complutense y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Foucault, Michel (1998). *Historia de la sexualidad. Vol. 2: El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Herranz, Silvana Melisa (2025). *Subjetividad(es) y trabajo en el proceso de salida del contexto de encierro carcelario en la ciudad de Córdoba y zonas de influencia, durante el período 2015-2019* [Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba].
- Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Kaminsky, Gregorio (1994). *Dispositivos institucionales Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.

Larrosa, Jorge (2011). Experiencia y alteridad en educación. En Carlos Skliar y Jorge Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp.13 - 44). Rosario: Editorial Homo Sapiens.

Larrosa, Jorge (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma, Filosofía de la Educación*, 19, 87-112.

Pereyra, Teresita del Valle (2022). *Continuidades y rupturas en el acceso al trabajo de personas que estuvieron presas* [Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral]. Biblioteca Virtual UNL. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6729>

Sylvestre, Gustavo (2022, mayo). Entrevista a Martín Villalva. *C5N*. <https://www.youtube.com/watch?v=JjHSrl6zzrw>



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



Entre el adentro y el afuera: reflexiones antropológicas sobre una experiencia cooperativa con personas privadas de libertad

Flavia Romero*

Presentación

¿Cambia en algo la guerra entre dos Estados africanos si se repite incontables veces en un eterno retorno? Cambia: se convierte en un bloque que sobresale y perdura, y su estupidez será irreparable.

Milán Kundera. *La insoportable levedad del ser*

Estas páginas fueron construidas en base a la etnografía realizada en el marco de mi tesis de Maestría en Antropología¹, cuyo trabajo de campo realicé entre julio de 2016 y diciembre de 2017 en vínculo con las Cooperativas² de Trabajo “Fuerza y Futuro” (en adelante FyF) del rubro gráfico, y “Entrelazando Nuestras Costuras” (en adelante ENC) en el rubro textil, conformadas por personas privadas de libertad.

Mi vínculo con el proyecto trascendió el trabajo de campo, y mi participación se mantuvo hasta 2020 y, en cierta medida, se sostiene con al-gunxs de sus integrantes hasta la actualidad, aunque las cooperativas se encuentran latentes desde la pandemia. Elijo pensarlas como latentes, sin clausurar la futura experiencia con mis palabras, no sólo por nostalgia

1 El título de la tesis defendida en 2022 fue “Construcciones comunes. Una etnografía con personas privadas de libertad y universitarios en la Cooperativa Entrelazando Nuestras Costuras”, y contó con la dirección de la Dra. Graciela Tedesco.
2 En este texto se utilizará -en términos etnográficos- la categoría nativa “cooperativas” que fue la denominación elegida en todo momento por la totalidad de lxs integrantes del proyecto, a pesar de que no se finalizó el proceso de registro formal en el INAES (Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social). Este proceso inició en varias oportunidades pero no fue concluído por diversas razones, algunas vinculadas a dificultades internas del grupo en la recolección de la documentación necesaria, y otras relacionadas con complicaciones reglamentarias. Por esta razón, según el INAES, la presentación no superó la fase de Grupo Pre-cooperativo.

*Universidad Nacional de Córdoba | flavia.romero@unc.edu.ar

sino como un acto de esperanza que -como toda esperanza, en palabras de Freire- debe ser entendida en términos políticos y jamás pasivos.

Ambas cooperativas se encontraban inscriptas como proyectos de extensión en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba, en vínculo con el Programa Universitario en la Cárcel (en adelante PUC) de la misma facultad. Asimismo, las actividades se desarrollaban -con pocas excepciones- en el marco de las instalaciones de esta facultad, hasta lograr tener su propio lugar en el Pabellón Brujas de la FFyH.

Desde mi primera aproximación fueron inmediatamente reconocibles, al interior del grupo, dos categorías que diferenciaban y caracterizaban claramente las tareas de los sujetos³: lxs cooperativistas y lxs acompañantes. Lxs cooperativistas se encontraban en régimen de semilibertad⁴, y eran un total siete hombres y una mujer (que nunca estuvo en prisión), con edades entre 30 y 55 años. En el caso de los hombres, habiendo cumplido parcialmente su condena, se encontraban alojados en la Colonia Abierta de Monte Cristo. Varios de ellos tenían experiencia, en los rubros en los que se desarrollaban las cooperativas, adquirida en trabajos previos a estar privados de libertad. Lxs acompañantes eran estudiantes avanzadx, egresadx y docentes de diferentes carreras y facultades de la Universidad Nacional de Córdoba -Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Artes, Facultad de Psicología

3 Aproximarme a la experiencia desde el lugar de acompañante fue el requisito de ingreso a campo que se me planteó desde las primeras conversaciones con la responsable del proyecto, Karen, quien dejó claro que no era un problema desarrollar mi investigación en torno al trabajo con las cooperativas, pero debía ser desde el lugar de acompañante y todo lo que eso implicaba en tiempo y responsabilidad. Según sus palabras eran necesarias más manos para esta tarea y participar con carácter de “externalidad” no era una opción.

4 Como determina la Ley N° 24660 de Ejecución de la pena privativa de la libertad, el régimen penitenciario consta de cuatro períodos (observación, tratamiento, prueba y libertad condicional). Quienes acceden al período de prueba pueden solicitar su traslado a un establecimiento abierto, como es el caso del penal de Monte Cristo, en el cual eventualmente se pueden obtener salidas transitorias del establecimiento para estudio o trabajo en el marco de un régimen de semi libertad, progresivamente. Según el art. 23 de la Ley, “La semi libertad permitirá al condenado trabajar fuera del establecimiento sin supervisión continua, en iguales condiciones a las de la vida libre, incluso salario y seguridad social, regresando al alojamiento asignado al final de cada jornada laboral.” Lxs cooperativistas que se encuentran en este establecimiento, obtienen salidas en días laborables para trabajar en la FFyH.

y Facultad de Filosofía y Humanidades-. El acompañamiento era realizado por cinco mujeres y un hombre con edades entre 25 y 40 años, con formación académica, y compartían una lectura política de sus acciones y participación con las cooperativas. No poseían mayoritariamente experiencia previa en los rubros de trabajo de las cooperativas y realizaban tareas de apoyo como compras de insumos, participación en los encuentros de producción y de reuniones generales entre ambas cooperativas, pero no percibían ganancias de la venta de productos.

Así, en la tesis se abordó particularmente el vínculo entre cooperativistas y acompañantes de la cooperativa ENC, enfocándose no en los resultados de su trabajo, sino en las condiciones y los supuestos que se pusieron en juego durante la labor conjunta. Para ello, se utilizaron como ejes transversales las dimensiones de la temporalidad, la espacialidad y la comunicación, destacando las particularidades que adquiere la tarea de cooperativistas y acompañantes según estas tres dimensiones, reconociendo cómo se ven definidas por sus recorridos previos. Estas dimensiones permiten identificar cómo los sujetos significan su labor en función de su pertenencia a cada grupo, evidenciando tensiones y dificultades para comprender los sentidos mutuos. Asimismo, se analizó desde una perspectiva comunicativa el “diálogo de saberes” -una categoría frecuentemente utilizada en proyectos de extensión-, que exigía a los sujetos establecer acuerdos en los “modos de hacer” propios de cada grupo. Este acto dialógico, además, ponía de manifiesto las características que dos instituciones del Estado —la universidad y la cárcel— imprimen sobre los saberes construidos en su seno, definiendo así el sentido de las acciones de los sujetos involucrados.

El presente trabajo recuperará parcialmente aquel desarrollo, con el propósito de compartir algunas reflexiones realizadas en torno a las dimensiones de espacialidad y temporalidad. A través de estas reflexiones, se busca dar cuenta de cómo los sujetos se significan mutuamente, construyen vínculos que posibilitan u obturan la tarea conjunta, y cómo ellos -y quizás las instituciones de referencia que representan- se modifican en el proceso. Para ello me centraré en la narración de dos escenas de aquel proceso que resultan representativas de la potencia y las dificultades de las experiencias de las cooperativas: la primera escena aborda la sorpresa de los acompañantes al identificar que de pronto “se mudó la sede” de trabajo del lugar habitual donde se desarrollaban las tareas. La segunda escena

amplía los sentidos y la situación de enunciación en la que uno de lxs cooperativistas les dice a las acompañantes “Ustedes no tienen que meterse”⁵. Volver a escribir sobre la experiencia de las cooperativas hoy resulta más relevante que nunca. Las condiciones que impulsaron la creación de las cooperativas como un proyecto de vida viable para personas privadas de libertad frente a una realidad incierta y desalentadora en el pos encierro, no solo persisten, sino que se han profundizado. La exclusión, la pobreza, la violencia y el desempleo se agravan en el contexto económico, político y social actual, marcado por el avance de las derechas tanto en el país como en el mundo y, aunque esto nos afecta como sociedad en su conjunto, tiene un impacto aún más severo en quienes cargan con el estigma de antecedentes penales.

Narrarlo otra vez no es únicamente un ejercicio de memoria, sino también una oportunidad para imaginar modos en los que pueda metamorfosearse en otros recorridos, con otros sujetos. Todas las personas que habitaron estas cooperativas fueron modificadas de alguna manera, y también las instituciones se impactaron mutuamente: la cárcel y la universidad tensionaron ciertos límites y fueron alteradas por esta experiencia. Volver a narrarlo muchas veces evitará su estancia permanente en el baúl empolvado de las anécdotas sin proyección, y lo colocará en los estantes visibles de los que nos servimos para imaginar y construir nuevos modos de hacerle frente a los duros efectos en los umbrales del pos encierro.

Ciudad Universitaria, Cáritas y La Colonia. Entre el “afuera” y el “adentro”

Carbonell Camós (2004) nos dice que la espacialidad y la temporalidad son indisociables de la experiencia. Es por esa razón que en este apartado haremos una presentación de los lugares que son sedes del trabajo de las cooperativas y sus características, en vínculo con el recorrido que los sujetos transitan cotidianamente. Así como plantea Roberto Damatta, “en

5 A lo largo del capítulo se incorporarán frases extraídas del diario de campo elaborado en el marco de la investigación. En línea con una decisión teórico-metodológica que trasciende los límites de este capítulo, no se realizaron entrevistas, empleándose sólo el registro desde la memoria para recuperar la palabra de lxs involucradxs. En los casos en que no se indica en este texto a la persona que ha enunciado la expresión, la decisión de no evidenciarla se basó en los efectos políticos que podía tener la explicitación del uso de nombres propios.

las rutinas, los espacios específicos están socialmente equiparados a actividades específicas”⁶ (1997, p.28) y allí podemos reconocer el modo en el que se operativizan las relaciones entre los sujetos, donde se traducen las marcas de las instituciones de referencia que estxs portan.

Estas marcas pueden identificarse de manera más enfática en el contexto carcelario, y resultan fundamentales para el análisis, dado que lxs cooperativistas se encuentran privadxs de libertad. Asimismo, es importante reconocer las características del espacio carcelar como “Una trama material, simbólica e imaginaria que actúa dentro/fuera y afecta el acceso y ejercicio de derecho no sólo a quienes han sido capturados por el sistema punitivo sino a sus redes de influencia.” (Correa et al, 2017, p.2). Iñaki Rivera Beiras (2018), recuperando a Matthews, incorpora también el tiempo en la composición del castigo como aspecto medular, ya que después de todo la pena consiste en estar en un espacio delimitado y aislado del resto del mundo por un tiempo determinado o, como lo plantea el autor, lo que define el castigo es “En efecto, la territorialización de un espacio para el castigo (Fraile 1987), el tiempo de estancia en la cárcel (Matthews, 2003) y el cuerpo que allí recibe las inscripciones de la violencia institucional (Foucault, 1986).” (p. 50). En la cárcel, el tiempo suele llenarse de actividades⁷ que “aprietan” el tiempo, las cuales parecieran ayudar a hacer más llevadero un tiempo que “es siempre considerado excesivo y no escaso (al contrario de percepciones externas que lo consideran como un bien insuficiente y huidizo).” (Da Cunha, 2005, p.38).

Teniendo en cuenta esto, la espera medida en tiempo es uno de los elementos constitutivos de la pena que define una condición subjetiva que habilita acciones no plausibles para otros sujetos. Podemos hablar del

6 La traducción es propia.

7 Las actividades que conforman la vida cotidiana dentro de la cárcel son múltiples. Si bien existen tareas laborales como la fajina, también se desarrollan tareas educativas, ya sea realizando estudios superiores en el marco del PUC, en otros niveles educativos, participando en cursos de oficio o culturales, o incluso la incorporación a las propias cooperativas gráfica o textil. Tener actividades es un modo de hacer que “el tiempo [de condena y diario] pase”, aunque estos tiempos nunca dejan de estar reglados y medidos por el Servicio Penitenciario. Por supuesto esto no es excluyente de los beneficios que trae la participación en estas actividades para su avance de fases dentro del tratamiento penitenciario establecido en la Ley N° 24660.

tiempo y el espacio como dimensiones indisociables, a tal punto que con un cambio de lugar el tiempo parece inmovilizarse (Da Cunha, 2005).

La lectura de estas dimensiones de espacialidad y temporalidad resulta fundamental para reconocer las marcas de las instituciones de referencia y sus formas de organización, que son centrales a la hora de definir el modo en el que se vincularán con otrxs. Esas marcas portadas por los sujetos, han sido construidas mediante la experiencia cotidiana en esas instituciones donde existen códigos y sentidos que le dan significado a las acciones, que se entrelazan en aquello que han aprendido como saberes, y que luego ponen en común a la hora de dialogar con otrxs en una práctica extensionista. Tal como plantea Santos (2009), para lograr inteligibilidad entre las partes se debe realizar un proceso de traducción de saberes, pero también de modos de hacer y organizacionales que tienen un peso insoslayable, todo lo cual es actuado por los sujetos en el encuentro entre cooperativistas y acompañantes.

A inicios del año 2013 escuché por primera vez rumores de lo que en ese momento se nombró genéricamente como “la cooperativa de los presos”. El PUC, la Secretaría de Extensión de la FFyH y un grupo de 6 hombres transitando sus últimos años de condena, residentes en el Establecimiento Penitenciario N°4 Colonia Abierta de Monte Cristo (Córdoba, Argentina), estaban dando comienzo a un trabajo conjunto para crear lo que más tarde se constituirá en la Cooperativa de trabajo Fuerza y Futuro. Un tiempo después, en 2015 y a propuesta de ellxs, dio sus primeros pasos una nueva cooperativa, pero esta vez, en el rubro textil: la Cooperativa de Trabajo Entrelazando Nuestras Costuras. El vínculo con la FFyH no inició en ese momento, ya que muchos de los cooperativistas habían cursado a través del PUC carreras de grado⁸ duran-

8 El PUC coordina el dictado en cárceles cerradas de la provincia de Córdoba - principalmente en el Complejo Carcelario N°1 Padre Luchesse en la localidad de Bouwer, el Establecimiento Penitenciario N°3 para mujeres, con cursantes también en los penales de Cruz del Eje y Villa María- de las carreras de Historia, Letras, Ciencias de la Educación, Filosofía, y Bibliotecología. Lxs estudiantes privadas de libertad cursan con modalidad de tutorías semipresenciales que realizan lxs docentes de cada carrera, pudiendo también participar de talleres y actividades de extensión universitaria que se realizan en los penales. Lxs estudiantes alojadxs en la Colonia Abierta de Monte Cristo tienen la posibilidad de cursar la carrera presencialmente en Ciudad Universitaria, mediando autorización del Juez de Ejecución.

te el período que se habían encontrado presos en cárceles cerradas como el Establecimiento Penitenciario N°2 (más conocida como Penal de San Martín, por encontrarse ubicado en un barrio de Córdoba con esa nominación, que fue cerrado en 2015) o el Complejo Carcelario N°1 “Reverendo Francisco Luchesse” en la localidad de Bouwer. Este vínculo entre carreras de grado y cooperativas -que se articula a través de actividades de extensión- permite advertir también la importancia de la relación en contextos de encierro entre dos funciones sustantivas de la universidad pública: enseñanza y extensión (Páez y Castagno, 2020). La trama de relaciones que se construye en el tiempo entre los sujetos privados de libertad en la cárcel y diferentes sujetos que pertenecen a la FFyH y se desempeñan en el PUC, vehiculiza y potencia otras acciones que parecieran, a priori, inconexas -como las cooperativas-, pero que son posibilitadas por una historia de vínculo entre la universidad y la cárcel.

En el encuentro de las cooperativas, podemos reconocer tres momentos y lugares: por un lado las *reuniones de acompañantes* que se realizaban en Ciudad Universitaria, por otro lado la *reunión general* donde ambas cooperativas se reunían, también en Ciudad Universitaria, y por último las *reuniones de producción* que, en el caso de la ENC, tenían lugar en la sede de Cáritas en proximidades a la Ciudad Universitaria, por encontrarse este espacio equipado para actividad textil con máquinas de coser, mesa de corte y venta de artículos de mercería. Esta locación en Cáritas fue posible por el contacto de Karen⁹ -responsable del proyecto de extensión por la FFyH y docente universitaria- con el área de Economía Solidaria de esa institución.

Tanto Ciudad Universitaria como Cáritas se vinculaban indefectiblemente con La Colonia, y se entretrejan las dinámicas de los tres espacios, brindando un matiz particular a las acciones que se desarrollaban tanto *en* los lugares como *entre* los lugares. En primer lugar caracterizó Ciudad Universitaria. Las actividades que se desarrollaban allí se llevaban a cabo en “el lugar de las coopes”, ubicado en el Pabellón Brujas¹⁰ en el predio de la FFyH, donde funcionaron las

9 Los nombres son ficticios por acuerdo con la totalidad del equipo ante la consulta explícita realizada en instancias previas a la escritura de la tesis.

10 El pabellón Brujas era en ese momento un espacio de la FFyH que era compartido con la Facultad de Artes (UNC). En el sector perteneciente a la FFyH funciona la Secretaría de Extensión de la facultad, un aula para uso extensionista general

reuniones de cooperativas -excepto la reunión de producción de la ENC- desde febrero de 2017. Contar con un espacio físico en la FFyH no resulta un dato insignificante, ya que la institución cuenta con dificultades para alojar las múltiples propuestas que se han generado con el pasar de los años en el crecimiento de la institución, lo que genera una disputa por los espacios que no son utilizados para el dictado de las clases regulares. Esto nos habla de cierto reconocimiento en la institución que aceptó el uso exclusivo de un aula en el Pabellón Brujas por parte de las cooperativas.

En relación a la sede productiva de la ENC, tal como mencionamos anteriormente, se desarrollaba en Cáritas, que es una organización perteneciente a la iglesia Católica que agrupa 165 organizaciones nacionales de asistencia y servicio social. En Argentina, Cáritas cuenta con unxs 25000 voluntarixs en lo que se considera como la mayor organización no gubernamental del país (Zapata, 2005).

Tal como se consigna en la página web oficial de Cáritas Córdoba¹¹

Cáritas anima y coordina la obra caritativa oficial y organizada de la Iglesia Católica, insertada en su pastoral orgánica, a través de formas adaptadas al tiempo y a las circunstancias, para lograr el desarrollo integral de todo hombre y mujer, con especial preferencia por las comunidades más marginadas

Por lo que también motorizan emprendimientos productivos a través de un Área de Economía Solidaria en donde “se mejoran las condiciones sociales y productivas de 70 micro-emprendimientos que promueven el consumo responsable y el comercio justo”. Desde 2015 los días de producción de la cooperativa textil funcionaban en la sede de Cáritas, por contactos de Karen con el Área de Economía Solidaria, donde contaban con un espacio amplio en una casona vieja en una zona próxima a Ciudad Universitaria, que se encontraba autorizado para la permanencia -en los horarios informados- de lxs cooperativistas por parte del Servicio Penitenciario (en adelante SP). La posibilidad de asistir al espacio de producción de Cáritas por parte de lxs cooperativistas estaba sujeta a la presencia de algunxs de lxs acompañantes, ya que en palabras de

y un pequeño box para un programa extensionista de animación a la lectura, así como el espacio destinado a ambas cooperativas.

11 Disponible desde este enlace: <https://www.caritascordoba.org.ar>



representantes del Área de Economía Solidaria “hubo situaciones otras veces, en otros proyectos que trabajaban con presos (...) una vez faltó un celular”.

La primera acompañante en llegar a los días de producción solía ser Mariela (mayor de 30 años y docente de la Facultad de Psicología). Luego se sumaban Sandra (quien tenía aproximadamente 25 años, era estudiante de la Facultad de Artes, y también acompañaba la FyF) y Marisa (casi 30 años de edad, egresada del área de las ciencias económicas), y luego mi llegada era un poco más tardía por razones laborales.

La tarea dentro de los días de producción se organizaba según el trabajo pendiente. El primer ingreso económico posible eran los pedidos derivados de congresos, jornadas o encuentros en la universidad, que lxs acompañantes se encargaban de conseguir a través de contactos¹². Estos pedidos se relacionaban con bolsas serigrafiadas¹³ por lo regular, y la tarea de lxs acompañantes se centraba en apoyar el proceso organizativo que implicaba considerar los plazos, sugerir ponerse en contacto con proveedores, dejar asentado en los registros las compras realizadas, ponerse en contacto con Karen para saber qué requisitos demandaban los comprobantes para ser rendidos en el marco de subsidios, coordinar con lxs organizadores del evento, además de sugerir cuestiones de estilo y detalles de los trabajos. Esto sin perjuicio de colaborar en la tarea relacionada con producción en caso de que los tiempos fueran escasos.

Lxs cooperativistas definían las especificaciones de los materiales requeridos para el trabajo, una vez que la tela se compraba realizaban los cortes, las dejaban para serigrafiar (tarea que se encargaba a un tercero debido al conocimiento específico requerido y al equipamiento necesario), cosían las bolsas y manijas, y discutían las cuestiones de estilo. Inicialmente estas tareas se encontraban acotadas a las posibilidades de trabajo el día de producción en Cáritas, pero con la compra de una segunda máquina y su ubicación en la Colonia, las tareas se repartieron entre los días de la semana.

12 Con el tiempo, ambas cooperativas ganaron reconocimiento y las conexiones para obtener los trabajos no fueron tan personalizadas ni vehiculizadas sólo a través de acompañantes.

13 La serigrafía es una antigua técnica de impresión seriada que consiste en transferir una tinta a través de una malla tensada en un marco.

Muchas de las actividades eran realizadas en conjunto -a pesar de las reticencias por parte de lxs cooperativistas- como, por ejemplo, la realización de los presupuestos. Con algunas excepciones, los precios eran estipulados observando el producto y colocándose en el lugar de compradores para pensar cuánto se pagaría por él. Instalar un modo que recuperara los costos y considerara un precio por la hora de trabajo, fue una empresa que llevó tiempo por parte de lxs acompañantes, fundamentalmente de aquellas con formación en contabilidad como Marisa.

En los períodos en lo que no había pedidos de bolsas para congresos, jornadas o encuentros, se realizaban productos (mayormente cartucheras, porta termos, tabaqueras, billeteras y neceseres) que luego se vendían en ferias o puntos de venta conjuntamente con los productos de la cooperativa FyF. Las fechas o lugares para las ferias eran conseguidos por lxs acompañantes, quienes consultaban con lxs cooperativistas si deseaban feriar en ese lugar y día, y luego se decidía qué cooperativista asistiría y Fernando (acompañante vinculado al PUC y encargado de la tramitación de los permisos de cooperativistas ante el Servicio Penitenciario) tramitaba sus permisos. En los días de feria asistía también, al menos, unx acompañante.

El tercer lugar involucrado es “La Colonia”. La localidad de Monte Cristo aloja y le da nombre a la Colonia Abierta, formalmente nominada como Establecimiento Penitenciario N°4 (EP4), el cual se encuentra ubicado camino a Capilla de los Remedios Km 8 ½, en una zona de características rurales, aproximadamente a 5 km de la ciudad de Monte Cristo. La localidad se ubica a 30 km al este de Córdoba Capital, sobre la Ruta Nacional 19. “La Colonia” es un predio perteneciente a la provincia y gestionado por el SP, que, según datos publicados en 2023 -los últimos hasta la actualidad- por el Sistema Nacional de Estadísticas de Ejecución de la Pena (SNEEP), alberga a 118 personas privadas de libertad en período de prueba.

La organización del sector que aloja varones¹⁴ privados de libertad en la Colonia puede inscribirse dentro de dos categorías nativas: el *sector vip*, en el que conviven hombres de cierta antigüedad dentro de la Colonia, y la *villa* que aloja a los recién llegados y al que se le adscribe una característica de desorden, con ropa tendida a la vista de todxs y prácticas que el

14 El número de mujeres alojadas es significativamente menor que el de varones, ya que ronda aproximadamente las 10 mujeres privadas de libertad.

sector vip enuncia como costumbres traídas de las penitenciarías (Zabala y Liberatori, 2020).

El edificio fue inaugurado en enero de 1977 a los fines de funcionar como penitenciaría para alojar personas en período de prueba -finalidad que mantiene hasta la actualidad-, y el predio cuenta con un lugar destinado a la escuela, espacios comunes, habitaciones y espacios donde se realizan trabajos mayoritariamente rurales, como cría de aves y porcinos, tambo, huerta y panadería.

Las instalaciones de la Colonia carecen de indicadores que puedan ser característicos de una cárcel –a excepción del personal penitenciario-. No hay presencia de rejas, las personas deambulan por el lugar y las edificaciones no poseen la arquitectura penitenciaria característica¹⁵, lo cual provoca en lxs encerradx, por ejemplo, la sensación de estar en libertad cuando efectivamente no lo está (Manchado, 2015).

Estar alojadx en la Colonia y salir hasta el Pabellón Brujas implica recorrer una distancia de 5 km hasta la terminal de ómnibus de Monte Cristo –en una calle de tierra que cuando llueve se vuelve intransitable incluso a pie-, abonar el pasaje de colectivo interurbano a su propio costo, viajar durante casi una hora hasta la terminal de ómnibus de Córdoba capital, y caminar desde allí 2 km y medio hasta llegar a la facultad. Ese mismo recorrido deben realizar quienes vienen a cursar sus estudios a la facultad como parte de su acceso al derecho a la educación superior. Estas son también las condiciones en las que actualmente cada unx de lxs cooperativistas llega a las reuniones o días de producción definidos, con la particularidad de que ese camino prefigurado debe ser repetido cada vez de modo idéntico, ya que según sus mismas palabras, “es posible que nos vean por otro lado y nos sancionen”¹⁶.

Leandro (cerca de 60 años y uno de los cooperativistas más antiguos del grupo) asistía sin custodia a los días de producción y reunión general,

15 El modelo panóptico clásico de las cárceles –que era posible ver en la ya abandonada Cárcel de San Martín-, o el moderno sistema de módulos en arquitectura penitenciaria –característico del Complejo Carcelario N°1 en Bouwer-.

16 Si lxs cooperativistas fueran vistxs por un agente penitenciario en un lugar que no hace al recorrido mencionado, serían sancionadx; y si la sanción fuera grave (criterio definido por el Servicio Penitenciario) podría implicar un regreso de período estipulado en la Ley °24660 de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad –volver del período de Prueba, que posibilita estar privadx de libertad en la Colonia Abierta, al período de Tratamiento que se cumple en cárceles cerradas-.

ya que tenía “palabra de honor”¹⁷, y por lo general llegaba temprano, salvo que el clima lluvioso le dificultara salir de Monte Cristo por el estado de las calles de tierra.

Por otra parte, Diego (45 años) llegaba generalmente solo desde Monte Cristo. A pesar de las dificultades para obtener durante mucho tiempo los permisos desde el Juzgado de Ejecución¹⁸, se incorporó a los días de producción y de reunión general a fines de 2016. Diego había trabajado un tiempo “llevando papeles” tal como él lo mencionaba, y a poco tiempo de su incorporación quedó encargado de la tarea administrativa junto con los acompañantes.

Finalmente se incorporó Rodrigo (40 años), quien tuvo una breve pero intensa participación¹⁹. Su lugar desde un inicio estuvo marcado por conversaciones que incomodaban a alguien del espacio, en algunos casos a modo de chiste, y en otros momentos con la intención de realizar planteos disruptivos. Su conocimiento de la costura era muy incipiente y, por lo general, se encargaba de tareas de corte, pre armado y deshilachado para la puesta a punto de los productos.

Tal como mencionamos anteriormente, si bien todos los cooperativistas partían del mismo lugar (Monte Cristo) para asistir a los días de

17 Esta figura se encuentra en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (Ley N° 24660) que en su artículo 16 estipula las condiciones de las salidas transitorias para aquellos que se encuentren en período de prueba. “Las salidas transitorias, según la duración acordada, el motivo que las fundamente y el nivel de confianza que se adopte, podrán ser: I. Por el tiempo: a) Salidas hasta doce horas; b) Salidas hasta 24 horas; c) Salidas, en casos excepcionales, hasta setenta y dos horas. II. Por el motivo: a) Para afianzar y mejorar los lazos familiares y sociales; b) Para cursar estudios de educación general básica, polimodal, superior, profesional y académica de grado o de los regímenes especiales previstos en la legislación vigente; c) Para participar en programas específicos de prelibertad ante la inminencia del egreso por libertad condicional, asistida o por agotamiento de condena. III. *Por el nivel de confianza*: a) Acompañado por un empleado que en ningún caso irá uniformado; b) Confiado a la tuición de un familiar o persona responsable; c) *Bajo palabra de honor*.” La palabra de honor implica poder salir sin custodia, y es un beneficio que puede perderse por alguna sanción disciplinaria impuesta por el Servicio Penitenciario, y en caso de permitirse nuevamente la salida la persona vuelve a estar custodiada.

18 Si bien los permisos se tramitan desde el PUC ante el SP, es el Juzgado de Ejecución correspondiente el que emite la autorización y luego el SP gestiona las salidas.

19 Rodrigo decide retirarse de la cooperativa, mediando algunos conflictos en el marco de un trabajo realizado por la ENC.

producción, no necesariamente llegaban o viajaban juntos, ya que en palabras de Leandro “muchas veces no nos vemos allá y no hablamos de nada de la coope”. La explicación de esto se relacionaba con que cada uno tenía trabajos asignados y en algunos casos no se cruzaban durante la semana ni siquiera para coordinar el viaje juntxs a Córdoba.

La dificultad de conversar algunas cuestiones en los días de producción por el trabajo que mediaba, o en los días de reunión general por ser otros los temas propuestos (en general, planteados por lxs acompañantes), fue una discusión que se dio en varias oportunidades en las que frente a los pocos momentos en común, lxs acompañantes sugirieron que lo hablaran en Monte Cristo pero ellxs opusieron lo problemático y casi imposible de encontrarse en La Colonia.

Por momentos, la Colonia se planteaba como un espacio impenetrable por otras conversaciones o lógicas que no fueran las estrictamente planteadas por la lógica del espacio carcelar. De ese modo, nada podía quebrar la impávida realidad cotidiana de la cárcel y las discusiones o temas que fueran del “afuera” quedaban relegados a su propio espacio, sin que pudiera atravesarse lo que se mostraba como una barrera –o un paredón, para continuar con la metáfora arquitectónica carcelar- que aparentemente lo aislaba del afuera, incluso cuando las personas privadas de libertad pudieran salir. Esta modalidad de circunscribir las discusiones vinculadas a la cooperativa al ámbito de Ciudad Universitaria y Cáritas, escindiéndolo de la dinámica cotidiana de Monte Cristo, dio un giro inesperado más adelante, cuando las dificultades de encuentro se sortearon y las reuniones, con sus consecuentes decisiones, pasaron a realizarse en la Colonia sin la posibilidad de que lxs acompañantes estuvieran presentes.

“Se muda la sede”. Condiciones en la tarea de acompañar

En una reunión de acompañantes, Mariela y Sandra iniciaron una intervención conjunta con una frase que causó gracia, pero que luego fue motivo de reflexión: “la sede de producción ya no está funcionando en Cáritas. Se pasó a Monte Cristo sin que nos diéramos cuenta”. Este comentario se hacía particularmente llamativo, considerando que desde el inicio del trabajo de la cooperativa ENC lxs acompañantes habían consultado a lxs cooperativistas si podrían conversar de algún tema relacionado a lo organizativo o productivo cuando estuvieran en la Colonia, y lxs cooperativis-

tas siempre respondieron de forma negativa. En su totalidad, sostenían que resultaba muy difícil encontrarse por las tareas que allí realizaban, y cuando lo hacían era de modo esporádico y casual, de manera que no podían utilizarlo como espacio para tratar temas de las cooperativas. Parecía una posición unánime que no dejaba lugar a cuestionamientos.

A pesar de esto, Mariela y Sandra comentaron en la reunión que desde hacía unas semanas no sólo las decisiones ya venían conversadas y definidas cuando llegaban a las reuniones en Ciudad Universitaria o Cáritas, sino que la producción también venía casi exclusivamente desde Monte Cristo. Hacía más de un mes que prácticamente no había producción en el local de Cáritas, y el tiempo se pasaba conversando, lejos de la dinámica productiva que hubo en otro momento.

Durante el receso de verano de 2017, Leandro había cosido en su habitación de la Colonia los productos que generalmente se vendían en las ferias (cartucheras, tabaqueras, bolsos materos y neceseres) -según él, para pasar el tiempo en un momento en el que no había salidas desde la Colonia por ser un mes sin actividad en la universidad-. Cuando la actividad se reactivó a principios de Marzo -momento en el que lxs cooperativistas tuvieron los permisos del juez de ejecución para efectivizar sus salidas de ese año- Leandro llegó con una gran bolsa de productos para la venta que fueron muy bien recibidos, aunque no quedó claro para lxs acompañantes la participación que el resto había tenido en esa producción. La cantidad de productos cubría las necesidades básicas a la hora de realizar una presentación en ferias, y hacía un tiempo no llegaban pedidos grandes para eventos como congresos o bolsas de jardines de infantes -los cuales eran encargos recurrentes que organizaban los tiempos de producción de la ENC en Cáritas-.

Durante gran parte del primer semestre del año, Diego estuvo a la espera de los permisos del Juez de Ejecución para poder participar físicamente en los encuentros de las cooperativas, pero esos permisos llegaron promediando el segundo semestre. Desde junio Diego tomó la decisión de participar desde la Colonia y retomar su tarea administrativa a la distancia -la cual había asumido Leandro en ese período-. Así, Diego comenzó a tomar protagonismo nuevamente y a convocar al resto de lxs cooperativistas de la ENC para tomar decisiones administrativas -y otras- en la Colonia.

Luego de unos pocos meses la actividad productiva en Cáritas era casi inexistente, sin que esto implicara la afectación de las ferias, ya que había producción que cubría esa necesidad; y las cuestiones administrativas habían sido llevadas a espacios de decisión en la Colonia -impulsadas por Diego-, donde se discutían también cuestiones organizativas. Compartir hipótesis sobre el modo de trabajo de la ENC, la manera de actuar de lxs cooperativistas y cómo intervenir, eran preocupaciones permanentes de parte del acompañamiento y, si bien nunca fue algo enunciado, era lo que llevaba una gran parte de la energía y esfuerzos de lxs acompañantes.

Esta práctica hermenéutica era una constante de los proyectos de extensión con personas privadas de libertad en los que yo había participado. Las miradas, las palabras, los gestos y las acciones de las personas se encontraban bajo permanente escrutinio para poder intervenir de un modo más preciso. Parte de esas interpretaciones eran sobre lo que sucedía in situ en el momento de encuentro, pero otra parte se encontraba vinculada a una vida compartida por las personas privadas de libertad, con todo lo que ello implica, que traía consigo discusiones -a veces por temas cotidianos-, peleas, risas y chistes que hacían referencia a otro momento mucho más íntimo propio de compartir largas horas de pabellón entre ellxs.

Aquella imposibilidad absoluta de encontrarse o conversar lo relativo a la cooperativa en la Colonia dio un giro de ciento ochenta grados, convirtiéndose exactamente en lo opuesto: ahora lo imposible parecía ser realizar las tareas productivas o de organización fuera de la Colonia. Se hacía visible que tanto los espacios que a priori son definidos como estructurantes de las relaciones entre los sujetos -universidad y cárcel- así como las relaciones que estructuran los espacios, se trasladan, reconstruyen y resignifican en otros sitios, mostrándose como un cruzamiento de movilidades (De Certeau, 2010). Una barrera que había sido enunciada como imposible de sortear por parte de lxs cooperativistas -discutir cuestiones de la cooperativa o producir en la Colonia-, ahora se desdibujaba. Una imposibilidad se volvía posible, pero no se anunciaba, simplemente se ponía en acto, reconstruyéndose en otro lugar.

La vinculación entre las distancias, los tiempos y la organización de los grupos fue abordada por el antropólogo inglés Edwards Evans-Pritchard, quien en el clásico estudio sobre la tribu de los Nuers estableció las

categorías de tiempo y espacio ecológicos, diferenciándolos del tiempo y espacio estructural. En el caso del espacio ecológico es más que mediciones, por lo que la distancia implica, en menor medida, una relación con el carácter físico y, en mayor proporción, un vínculo con las condiciones ambientales, económicas y sociales, por lo que, por ejemplo, un río ancho que dificulta pasar a la tribu que se encuentra del otro lado engrosa la distancia ecológica. En relación al espacio estructural, el autor la plantea como complementario al ecológico, ya que habla de la “distancia entre los grupos de personas de un sistema social” ([1940] 1986, p. 127), por lo cual si una aldea pertenece a una tribu diferente, es reconocida como lejana estructuralmente aunque esté más cercana físicamente que otras.

Así, las unidades de espacio –igual que sucede con las de tiempo– parecen hacerse visibles por estar ligadas a una actividad socialmente bien marcada (Damatta, 1997), lo cual se traduce en una distancia que queda en evidencia al vincularse con la producción o con las discusiones organizativas que demanda el trabajo cooperativo.

A pesar de que claramente la distancia entre ellxs –lxs cooperativistas– era menor en términos ecológicos por encontrarse viviendo todxs en el mismo lugar, la posibilidad de “encontrarse” para realizar tareas de la cooperativa era casi nula, y sólo era viable cuando recorrían muchos kilómetros para encontrarse en las reuniones generales o de producción, lo cual es transformado en este giro de los acontecimientos, acortándose la distancia estructural entre ellxs en Monte Cristo que posibilita el trabajo, aunque la distancia ecológica no se hubiera modificado.

De la misma manera, Evans-Pritchard reconoce tiempos ecológicos vinculados a las relaciones con el ambiente, y los distingue de los tiempos estructurales, que son reflejos de las relaciones mutuas de la estructura social. En el caso del tiempo ecológico determina la relación de los sujetos con el tipo de trabajo que realizarán según dónde se encuentren (en las aldeas el trabajo se relaciona con la agricultura y en los campamentos con la pesca y el ganado).

En el caso de lxs cooperativistas, originalmente parecía haber una distinción muy tajante de las tareas y los espacios, así como el tiempo destinado a cada uno de ellos: el trabajo en la Colonia asignado por el Servicio Penitenciario se encontraba totalmente escindido del trabajo de las cooperativas que se desarrollaba mayoritariamente en Ciudad Universitaria o Cáritas. Había “un tiempo para las tareas rurales” en la Colonia, que

parecía no poder solaparse con el “tiempo de hablar” en las reuniones generales o el “tiempo de coser” en las reuniones de producción.

Este tiempo diferencial, que se condice con las tareas realizadas y los espacios bien definidos, con límites claros, se difuminó en un proceso que llevó a que el lugar de convivencia y el tiempo-espacio de trabajo productivo o discusiones organizativas coincidiera en la Colonia, desdibujándose como “sede” a Ciudad Universitaria o Cáritas, y en el mismo acto a lxs acompañantes.

Con este corrimiento de sede, había algo mucho más significativo que quedaba en evidencia: lxs acompañantes perdían un papel que hasta el momento era el único conocido. Asesorar y apoyar la tarea productiva y las decisiones de la cooperativa en esa área, con fuerte eje en la dimensión organizativa y de gestión del grupo, eran las acciones primordiales desarrolladas en el acompañamiento.

Tal como plantea Rosana Reguillo, “La rutinización normalizadora adquiere ‘visibilidad’ para sus practicantes tanto en los períodos de excepción como cuando alguno o algunos de los dispositivos que la hacen posible entra en crisis” (2000, p. 78). De este modo la tarea de lxs acompañantes queda en evidencia frente a la imposibilidad de ejercerla.

La ausencia de lxs acompañantes en los espacios de decisión y producción, debido a la imposibilidad física de estar presentes en la Colonia,²⁰ rompe con la rutina de trabajo construida hasta el momento y lxs desplaza de su lugar, quedando desdibujadxs en el escenario de las cooperativas y en relación a lxs cooperativistas. Este desdibujamiento llevaba a enunciar el desconcierto en la reunión de acompañantes para comprender qué había sucedido, cómo y el porqué, tratando de realizar el ejercicio reflexivo encuadrado en entender quiénes eran lxs cooperativistas y por qué actuaban de ese modo. Este intento de entender no puede concebirse sin un marco de comprensión (Butler, 2010) específico, un punto desde el cual se piensa a esx otrx y sus actos. En este caso el hecho de que eran personas privadas de libertad se encontraba como uno de los elementos a considerar.

El marco que concibe la mirada de otrxs tiene cierta condición compartida a la hora de operar, pero no es único. Si se quiere, existen marcos

20 Las personas ajenas al personal penitenciario o personas privadas de libertad no pueden ingresar a la Colonia por fuera de los días de visita. Por esta razón lxs acompañantes no podían asistir para realizar actividades vinculadas a las cooperativas.

diversos cuya eficacia se encuentra también en el modo en el que pueda replicarse dicho marco y producir una fuerza de verdad. Tal como plantea Butler (2010) “El marco que pretende contener, vehicular y determinar lo que se ve (y a veces, durante un buen período de tiempo, consigue justo lo que pretende) depende de las condiciones de reproducibilidad en cuanto a su éxito.” (p.26).

Las personas privadas de libertad se encuentran enmarcadas socialmente desde una lectura y discurso hegemónico, sometidas a un poder premial punitivo que pone en cuestión su reconocimiento como sujetos (dentro y fuera de la cárcel) de una manera diferencial en relación a otros cuerpos. Las condiciones que el Estado les provee para vivir (por demás precarias) hablan de un marco de reconocibilidad de esas vidas y una interpretación de lo que se considera su valor, si comprendemos que no se trata sólo de una vida a secas, sino de condiciones sociales y políticas para desarrollar esa vida. Sin embargo, el marco no sólo encierra en una determinada concepción del sujeto, sino que también separa y puede romper con un sentido general adscripto:

Cierto poder manipula los términos de la aparición, y resulta imposible evadirse del marco/engaño; uno se ve fraudulentamente incriminado, lo que significa también que es juzgado por adelantado, sin pruebas válidas y sin ningún medio obvio para deshacer el engaño. Pero si el marco (*frame*) se entiende como una manera de «romper con» o de «alejarse», entonces parecería más análogo a una evasión de la cárcel; lo cual sugiere cierta liberación o aflojamiento del mecanismo de control y, con ello, una nueva trayectoria de afecto. El marco, en este sentido, permite —incluso exige— esta evasión. (Butler, 2010, p.27)

Así, el marco que plantea la cárcel como imposibilidad y a lxs cooperativistas que se encuentran viviendo una realidad carcelaria como únicamente reproduciendo lógicas punitivas; toma una nueva forma cuando lxs sujetxs rompen con la idea de la cárcel como espacio de relaciones que sólo tienen que ver con lo estrictamente penitenciario, permitiendo llevar discusiones de las cooperativas y la producción textil a un ámbito impensado hasta el momento. En un espacio donde sólo eran “internos”, los sujetos se constituyen también en “cooperativistas”.

El marco que parecía colocar a lxs cooperativistas en un lugar dependiente de la palabra y el impulso de lxs acompañantes para el trabajo y las decisiones, se subvierte y se autonomiza al punto de impedir el involucramiento de lxs acompañantes en las tareas. Esta situación también deja en evidencia lo que Butler denomina “precariedad”, la cual “implica vivir socialmente, es decir, el hecho de que nuestra vida está siempre, en cierto sentido, en manos de otro; e implica también estar expuestos tanto a quienes conocemos como a quienes no conocemos, es decir, la dependencia” (Butler, 2010, p. 30).

Por supuesto, existen poblaciones en condiciones de mayor precariedad, más expuestas y con un mayor grado de vulnerabilidad, libradas a condiciones políticas y sociales que, debido a una lectura de esos sujetos según un marco de reconocimiento específico, generan contextos donde esa precariedad es más grave. Es el caso de la vida de lxs cooperativistas, marcadas por las políticas de seguridad y penitenciarias, que son políticas de muerte o necropolíticas²¹, en palabras del filósofo africano Achille Mbembe (2011). Estas políticas, como representación del castigo por parte del Estado²², contribuyen a una clasificación de las vidas de los sujetos, operando el sis-

21 Achille Mbembe (2011) utiliza el término de *necropolítica* para dar cuenta de una suerte de *contrabiopoder*; el cual resume en la capacidad de tomar la decisión de “hacer morir o dejar vivir” en tanto ejercicio de control, poder y muestra de soberanía, lo cual no sólo implica la posibilidad, sino el derecho a matar. Aquí la noción de raza (o racismo) toma un papel relevante como rasgo siempre presente de las políticas occidentales, y en este marco el autor plantea que “En la economía del biopoder, la función del racismo consiste en regular la distribución de la muerte y en hacer posibles las funciones mortíferas del Estado. Es, según afirma, «la condición de aceptabilidad de la matanza».” (Mbembe, 2011, p.23)

22 En contextos de privación de libertad se presentan condiciones de sometimiento de la vida, de deshumanización, con plena responsabilidad estatal por los derechos de esos sujetos. En el “Informe sobre inspecciones a la provincia de Córdoba 2018-2019” publicado en 2020 por la Comisión Nacional para la Prevención de la Tortura, que refleja las visitas realizadas por representantes del mecanismo a las cárceles cordobesas, se detalla la flagrante violación a derechos en las instituciones donde lxs cooperativistas se encontraron alojadxs por años: Bouwer. “En el Complejo Penitenciario N°1 “Reverendo Francisco Luchesse”, [...] se identificó como práctica sistemática la utilización de sanciones informales que consisten en trasladar a las PPL a la enfermería, para luego someterlas con mecanismos de sujeción, utilizando cadenas o bandas de tela atadas a los extremos de la camilla. Pueden llegar a estar hasta dos días en esa situación, sin agua, comida ni acceso a un baño.” (Comité Nacional para la Prevención de la Tortura, 2020, p.8).

tema penal de modo selectivo con criterios clasistas, racistas y de género que contribuyen a caracterizar la población carcelaria (Crisafulli, 2016), y por tanto “La peligrosidad del sistema penal se reparte según la vulnerabilidad de las personas, como si se tratase de una epidemia.” (Zaffaroni, 2007, p.4), lo cual permite hablar de un color de las cárceles²³ en América Latina (Segato, 2007).

Sin embargo, el concepto de precariedad intenta advertir múltiples aristas: el modo en el que unas vidas son afectadas e influidas por otras; la imposibilidad de pensar la vulnerabilidad como característica sólo plausible para algunos; y el reconocimiento de todos como sustituibles -y por tanto precarios- en nuestro lugar dentro de la sociedad. En síntesis, la precariedad y vulnerabilidad se presentan como condición compartida. Estas características nos permiten pensar en las implicancias del concepto en procesos más pequeños, si se quiere, como los que el registro etnográfico nos aporta.

En este sentido, la posibilidad de “estar” en el proyecto, de desarrollar una tarea con un determinado sentido en términos subjetivos y políticos, como era posible concebir al acompañamiento, sólo podía ser desarrollada cuando otros habilitaban el lugar para que esa tarea se desempeñara. Ser acompañante implicaba una dependencia desde la misma nominación, un sentido puesto en poder compartir las situaciones que se presentaran en la cooperativa desde la palabra, la voz y también el cuerpo.

“Mudar la sede” volvía evidente lo que hasta el momento no había tenido oportunidad de salir a la luz en el vínculo entre acompañantes y

23 El colonialismo debe ser comprendido en vínculo con un orden racial, lo cual se hace visible en espacios donde estos grupos construidos históricamente como “peligrosos” son segregados y más vulnerables al poder punitivo por ser sus condiciones preexistentes de mayor precariedad, en términos de Butler. “En otras palabras, la construcción permanente de la raza obedece a la finalidad de la subyugación, la subalternización y la expropiación. Es del orden racial de donde emana el orden carcelario, pero éste lo retroalimenta. Y el orden racial es el orden colonial. Esto quiere decir que el etiquetamiento no ocurre en la ejecución policial ni en el procedimiento de sentenciar. La acción policial y la sentencia refuerzan y reproducen el etiquetamiento preexistente de la raza. La racialización, o lo que defino como formación de un capital racial positivo para el blanco y un capital racial negativo para el no blanco, es lo que permite «guetificar» y encarcelar diferencialmente y desalojar del espacio hegemónico, del territorio usurpado donde habita el grupo que controla los recursos de la Nación y tiene acceso a los sellos y mambres estatales.” (Segato, 2007, p. 150-151)

cooperativistas: el modo de acompañamiento que se había planteado en el trabajo conjunto era insuficiente en su significado para los sujetos si una de las partes –lxs cooperativistas- impedían de algún modo la presencia de lxs acompañantes. Las cooperativas necesitaban a lxs cooperativistas para poder existir, pero no quedaba claro el carácter prescindible o imprescindible de lxs acompañantes.

“Estar ahí”, “poner el cuerpo”, “encontrarse”, era una condición necesaria (quizás no la única, pero sí fundamental) del acompañamiento, y la imposibilidad de desarrollarla en esos términos dejaba ver la precariedad como condición de la tarea, es decir, lo necesario de otrxs para poder tener un lugar en el proyecto como “acompañantes”.

La decisión unilateral de cambiar el sentido de los espacios (Ciudad Universitaria como lugar de producción de la cooperativa y la Colonia como lugar de alojamiento carcelario) deja en evidencia así dos cosas: por un lado, ese acto como una posibilidad, como hecho plausible, y a quienes toman la decisión como sujetos productores de ese nuevo sentido. En segundo lugar, una precariedad menos obvia que, hasta el momento, no había sido anticipada. Si se podía entender a las personas privadas de libertad como precarias por antonomasia, otras precariedades menos evidentes se hacían presentes. En ese sentido, dos marcas de reconocimiento se modificaban: lxs cooperativistas podían modificar su modo de habitar la cárcel –aunque sea un poco- con sus decisiones, y lxs acompañantes mostraban una condición de precariedad y necesidad de lxs otrxs, que hasta el momento sólo se enunciaba de modo teórico-político, pero que ahora se hacía cuerpo.

En el mes de Agosto un nuevo trabajo de bolsas para un congreso de la universidad ingresó a la cooperativa, y luego un pedido de jardín de infantes para elaborar las bolsas de regalo de fin de año. La tarea volvía a organizar el grupo y la producción ponía a todxs lxs cooperativistas en acción nuevamente, pensando en conjunto los requerimientos del pedido para la producción, por lo cual las reuniones de producción en Cáritas volvieron a tomar una dinámica antes conocida.

Sin embargo, algo se habilitó en la Colonia desde ese punto, más allá de cualquier sugerencia de lxs acompañantes, ya que ese trabajo y los subsiguientes generaron una dinámica combinada entre Cáritas y la Colonia, posibilitada quizás por el agrietamiento de la idea de que era imposible mezclar temas cooperativos con Monte Cristo.

“Ustedes no tienen que meterse”. Juntxs pero no mezcladxs

Algunas semanas después de la incorporación efectiva de Diego a los días de producción, tuvo lugar un incidente que inició por whatsapp,²⁴ pero luego se trasladó al encuentro presencial. Sandra y Mariela tuvieron un pequeño entredicho con Rodrigo, centrado en que ellas plantearon el descontento por su modo de expresarse en términos “malhumorados” hacia ellas.

Muchas hipótesis se conversaron entre acompañantes acerca de las razones del enojo de Rodrigo, ¿era momentáneo? ¿Traducía algo que le molestaba de modo más profundo? ¿Su enojo era con la cooperativa, o con lxs acompañantes? ¿Qué hacer con ese enojo? ¿Había que hablarlo sólo con él, o con todo el grupo? ¿Cómo marcar un límite para que no se sucedieran malos modos? ¿El canal virtual -whatsapp por ejemplo- era igual de importante que el personal, o era menos importante?

Finalmente, luego de plantear varios escenarios posibles en estas discusiones entre acompañantes, se decidió plantear el tema en reunión de producción, para que la situación no trascendiera de la ENC y para aclarar “el encuadre de trabajo”, en palabras de Mariela. El miércoles siguiente en Cáritas, había una cierta expectativa por aclarar la situación y conversar sobre el modo de responder en el grupo de whatsapp, pero Rodrigo no asistió al encuentro. Quien sí estuvo presente fue Leandro, que ante la pregunta de Marisa sobre si tenía algo que decir al respecto, hizo un aporte con su muletilla habitual de entrada a la conversación: “yo sólo quiero decir una cosa...”.

Mirando a Mariela dijo que a él le parecía que a veces “allá” tienen un mal día, y que no nos metamos (haciendo un gesto con la mano como de apartarse), pero no lo decía únicamente por el whatsapp. Y continuó planteando que “a veces allá están nerviosos por tal o cual problema y a veces ustedes no tienen que meterse en responder, tienen que correrse, porque allá a veces están nerviosos por otras cuestiones y se toma mal”. Aclaró que si bien él le había dicho a Rodrigo que le parecía que no era para tanto, que no daba para enojarse, se había tomado mal. Las palabras que enunció Leandro tuvieron tanta fuerza que quedaron resonando en el aire y, finalmente, la discusión con Rodrigo parecía diluirse y la centra-

24 El uso de celulares en la Colonia se encontraba autorizado en aquel momento por el Servicio Penitenciario.

lidad era tomada por este nuevo planteamiento. Desde su punto de vista, el tono del mensaje estaba excusado por las condiciones del lugar desde el que se enunciaba.

Volvía a aparecer aún más explícita la barrera entre el adentro y el afuera que en otro momento se desdibujaba. La Colonia parecía, en algunos momentos, estar rodeada de un muro impenetrable como una frontera imposible de cruzar; y en otros momentos esa barrera tan absoluta se convertía en una membrana porosa, que fácilmente permitía el paso de un lado a otro, posibilitando el ingreso de la cooperativa a la penitenciaría y viceversa. Si en los primeros momentos el centro de la escena productiva y organizativa se encontraba desarrollándose en Ciudad Universitaria, ese territorio fue desplazado de su centralidad, y un lugar que en un momento se presentó como periférico en la tarea –Monte Cristo– abandonaba esa condición para pasar a ser central en cualquier actividad que le diera vida a la cooperativa, constituyendo a Ciudad Universitaria como la nueva periferia. Quedaba clara en el proceso una línea que separaba las acciones y el sentido de las mismas, definiendo características del espacio en esa división: acompañar nunca implicó conocer en profundidad, ya que sólo conoce quien allí reside; y de esa manera Leandro reconstruía una barrera en torno al espacio carcelar.

A pesar de la preocupación de Mariela y Sandra por llevar el incidente para comprender y clarificar los sentidos del entredicho, y analizar cómo podría afectar de algún modo el trabajo conjunto, había una muralla física y simbólica en la idea de cárcel para acercarse a los sujetos, quienes reconstruían y reproducían la imposibilidad de cruzarla –aunque en otros momentos se hubiera manifestado como un límite poroso-. En este caso Leandro marcaba el límite y dejaba en claro que las precariedades a las que hacíamos mención en páginas anteriores, son de diferente orden, y demandan diferente tratamiento. Franz Fanon (2007) en su libro “Los condenados de la tierra”, nos brinda la imagen de dos ciudades que, estableciendo las distinciones necesarias, nos posibilita pensar cómo esto era vivenciado por Leandro y el resto de lxs cooperativistas. Fanon nos habla en términos territoriales de un mundo colonizado, segmentado en dos, donde la línea divisoria está indicada por los cuarteles y las delegaciones de policía como voceros del colono, que usan el lenguaje de la violencia. Esa territorialización define zonas opuestas y excluyentes, en donde pertenecer a una u otra remarca un criterio

que impregna las divisiones. En sus ideas se visibiliza de modo claro una división interna, a modo de compartimentalización, que no requiere de murallas físicas (incluso recordemos que la Colonia es una cárcel “abierta” sin los muros alambrados de las cárceles cerradas), pero esto no implica que la frágil cerca no sea igualmente eficaz en su finalidad de demarcación. En las palabras de Leandro se reconocen estas dos ciudades y su separación física (es preciso considerar aquí la distancia material que separa Monte Cristo y Ciudad Universitaria), y asume en su comentario el desconocimiento del resto del mundo sobre la vida y condiciones en la Colonia, dejando en evidencia la lejanía de lxs acompañantes de la vida en la cárcel y sus implicancias, ubicándolxs en un lugar privilegiado en relación a ese contexto. Un modo de decir “juntxs, pero no mezcladx”.

La “ciudad carcelaria” -parafraseando a Fanon- prescinde de las murallas físicas y esto le posibilita extender su poder a otras zonas. Tal como mencionamos anteriormente, lxs cooperativistas -y particularmente Leandro- estaban preocupadx por desviarse del camino prefigurado desde la Terminal de Ómnibus hasta el Pabellón Brujas, porque “alguien [del Servicio Penitenciario] podría verlos”²⁵ y eso implicaría una sanción. Esto era reconocido por lxs acompañantes, por lo que parte de su tarea consistía en buscar precios para los materiales o comprar lo necesario para la producción. En esas circunstancias, en un efecto de control panóptico, cualquier persona en la calle podía ser un guardia del servicio penitenciario. La vigilancia no se circunscribe a la cárcel (por más abierta que sea) sino que acompaña a quienes salen desde Monte Cristo, mientras dan un paso o deciden el siguiente, por lo que también ingresa cotidianamente con ellxs a Ciudad Universitaria.

En el espacio carcelar es la fuerza policial la que sostiene y resguarda esa división simbólica, pero también física, y es a través de la violencia que se define el lugar y la imposibilidad de transitar de modo tranquilo ese otro espacio (la ciudad), al cual los sujetos privados de libertad “no pertenecen”, y su caminar por ella es del todo circunstancial. Se le hace saber y comprender a lxs presxs que la ciudad (por más pública que sea) no es su lugar, que es el sitio donde viven “otrxs” como grupo al que ellxs no pertenecen. Deben transitar por las líneas demarcadas, sin in-

25 Esta regla de no cambiar el recorrido no se encontraba formalmente escrita y no se nos había comunicado oficialmente a ningún acompañante. Sin embargo, nadie deseaba romper esa norma de “seguridad” tácita.

teractuar demasiado con ese mundo (un mundo que, por otro lado, lxs estigmatiza cuando reconoce su condición de personas privadas de libertad). Su tránsito de incognito es un disfraz que pesa, pero que a veces es utilizado estratégicamente para resguardarse de la violencia del “afuera” que puede resultarles inesperada -a diferencia de la violencia del “adentro”-.

La prisión excede los límites y fronteras físicas en la modalidad de cárcel abierta, y marca una posibilidad de definición sobre los sujetos encuadrados bajo sus reglas, pero los efectos de la cárcel son extensivos más allá de las propias personas privadas de libertad, y llegan a quienes entran en contacto con su realidad (Ferreo, 2017). El modo más evidente de advertir cómo la cárcel se extendía a la universidad, era la presencia de un agente del SP vestido de civil que acompañaba a algunx de lxs cooperativistas sin “palabra de honor”, quien generalmente se encontraba mirando su celular sentado en el hall del pabellón Brujas o fumando en la galería. Su presencia no sólo era un recordatorio del vínculo con la cárcel, sino que generaba un estado de alerta en quienes sabíamos su identidad, y el recaudo de hablar en voz muy baja ante la mínima duda de que el tema podía ser de su incumbencia.

Por otra parte, la sospecha de que cualquiera en la calle podía ser un agente del SP no era exclusiva de lxs cooperativistas, motivo por el cual ningunx de lxs acompañantes deseaba que lxs cooperativistas se expusieran al riesgo de romper la norma y separarse del camino demarcado para realizar tareas relacionadas con el trabajo, por lo que estas actividades habían pasado a formar parte del acompañamiento. Las condiciones que imponía la cárcel definían de algún modo las funciones de lxs acompañantes.

El discurso de la seguridad, que justifica todo tipo de medidas dentro de la cárcel y que forma parte de la lógica punitiva, se hace cuerpo prontamente en quienes se encuentran en vínculo con la prisión y, en este caso, ciertas lógicas se introyectan en la propia subjetividad de lxs acompañantes, naturalizándose. Esto era materia de discusión permanente entre lxs acompañantes, ya que la vigilancia epistemológica sobre el propio accionar funciona de control sobre la vigilancia penitenciaria y sus efectos en los sujetos -en este caso, lxs universitarix, que no quedan exentxs de su influencia-.

Reflexiones Finales

A través de estas páginas pudimos reconocer el modo en que los sujetos son modificados por los espacios y temporalidades, pero también pueden ser agentes de modificación. Por un lado, es posible ver el modo en el que el territorio toma características dinámicas y, por otro lado, que esas mutaciones no suceden espontáneamente, sino que son producidas por las relaciones entre los sujetos y el carácter también dinámico de sus vínculos.

El sentido adscripto por los sujetos a ciertos lugares como la Colonia -un espacio originalmente planteado sólo para estar alojado y trabajar bajo las órdenes del servicio penitenciario- puede incorporar una sede (aunque extraoficial) de una experiencia cooperativa enteramente alejada de la lógica punitivista. Se halla -o se construye- por parte de los cooperativistas un intersticio posible por el cual colar el trabajo y la lógica cooperativa dentro de la lógica carcelaria y laborterapéutica²⁶ como parte de esta, habilitando otros modos de habitar este espacio y metamorfoseando²⁷ la idea de “estar preso en la Colonia”.

Así, dentro del proyecto de extensión, se presenta ante el SP el trabajo como ejercicio terapéutico dentro de la finalidad de la cárcel, lo cual permite pensarlo como un “Caballo de Troya”, que contiene otro modo posible de ejercer el trabajo y otras lógicas -las cooperativas y pedagógicas de la universidad- que se camuflan dentro de las penitenciarias. Si bien esto funcionaba del mismo modo cuando el trabajo no ingresaba a la cárcel, ahora que éste se incorporaba a la cotidianeidad carcelaria, el intersticio se materializaba con mayor claridad.

De este modo, la universidad -a través del proyecto de extensión- se entromete en la vida cotidiana de la cárcel, se hace presen-

26 Recordemos que el trabajo es considerado parte de la terapéutica carcelaria, vinculada a la lógica de la reinserción social, lo que habilita a las instituciones educativas -y a este proyecto de extensión en particular- a desarrollarse en relación con un establecimiento penitenciario. De este modo, dentro de la laborterapia se incluye el trabajo solicitado por el Servicio Penitenciario como actividad central, mientras que otras formas de trabajo -como la cooperativa- se incorporan a esta misma lógica carcelaria, sin entrar en contradicción con ella. Se trata, más que de una transformación que convierte una cosa en otra, de la coexistencia entre lo nuevo y lo viejo, en un mismo entramado.

27 Robert Castel (1997) utiliza la idea de la metamorfosis para hablar de la dialéctica entre lo igual y lo diferente, en lugar de hablar de una transformación que convierte una cosa en otra. La permanencia de lo nuevo y lo viejo.

te en el Salón de Usos Múltiples con el corte y armado de bolsas, dentro de las habitaciones de las personas privadas de libertad -como es el caso de Leandro-, en sus conversaciones para coordinar la tarea. La tela, los hilos, la máquina de coser y la tarea productiva entran a la Colonia, pero también las conversaciones sobre lo administrativo, cómo llevar las facturas y los números, cómo organizarse: en definitiva, la cooperativa (algo que jamás hubiera sido posible de otro modo). Este trabajo cooperativo no suplanta al trabajo que deben realizar las personas privadas de libertad en el marco de las tareas asignadas por el SP como trabajo, ni permite romper normas que hacen a la vida en la cárcel. El control penitenciario no cede, así como tampoco lo hacen las lógicas de seguridad o las implicancias de estar presxs -aunque no haya muros-, y tampoco la finalidad de la cárcel, pero sin embargo esa vida se ve complejizada por elementos que provienen de otra institución como la universidad y el proyecto extensionista, y esa complejización la altera, metamorfosea el modo en el que es habitada por los sujetos.

En ese acto de “mover la sede” sucede un desdibujamiento de una barrera que en otro momento resulta infranqueable, pero que se presenta porosa y permeable cuando ciertas condiciones lo habilitan. Por otra parte, se muestra cómo esta barrera que lxs cooperativistas definieron como insalvable en un momento, y como porosa en otros, puede volver a reconstruirse frente a lxs acompañantes, que se muestran como radicalmente diferentes por su lugar y condiciones de vida.

Es posible pensar en estos dos territorios de referencia (Ciudad Universitaria y la Colonia) como lugares que evidencian dos mundos que parecen escindidos y una ciudad que para lxs cooperativistas se muestra como vedada y ajena, apenas prestada. A pesar de las posibilidades de los sujetos por incidir en esas barreras tan estrictas, como mencionamos en párrafos anteriores, la cárcel se extiende sobre los sujetos que se mueven por la ciudad mostrando su condición elástica asfixiante y difícil de subvertir.

Acompañantes y cooperativistas, Ciudad Universitaria y la Colonia, universidad y cárcel, adentro y afuera, se muestran como cuerpos y territorios que se influyen mutuamente, se entrecruzan, se aprisionan y se liberan al mismo tiempo en una tensión, casi irresoluble, marcada en las vidas atravesadas por estas instituciones del Estado. Tensión que, aunque

tenga momentos de mayor relajación, vuelve a hacerse presente en el encuentro.

Fruto de la discusión con Rodrigo por el mensaje de whatsapp, Leandro deja claro a lxs acompañantes las diferencias -desde su punto de vista insoslayable- entre acompañantes y cooperativistas, porque esas diferencias son las características entre una ciudad (también universitaria) y la ciudad carcelaria -parafraseando a Fanon-. Estas diferencias no sólo hablan de Leandro y su punto de vista, o de la cárcel y sus condiciones, sino que también hace evidente -o nos recuerda- las diferencias entre los sujetos universitarios y otros sujetos sociales en un proyecto extensionista, cuyas semejanzas y coincidencias no suplantán las diferencias que impiden la mimetización de unxs y otrxs. En este sentido, las precariedades constitutivas de cada una de las vidas son enteramente diferentes, y marcan condiciones de existencia e intersubjetivas distintas que son complementarias en el marco de una experiencia conjunta.

Estas necesidades compartidas con otrxs hacen posible pensar en el desarrollo de una experiencia conjunta, que no podría existir sino de forma común, donde se entrecruzan las subjetividades, las instituciones y los sentidos que entre los territorios (los cuerpos, las instituciones, las ciudades) se construyen.

Asimismo, en el reconocimiento de las diferencias y el permanente acto reflexivo que forma parte de la práctica extensionista, lxs acompañantes mantienen de forma permanente una vigilancia frente a las decisiones que toman -en este caso aceptar como obligaciones propias las imposibilidades de lxs cooperativistas por una regla tácita sobre el modo en el que pueden transitar por la ciudad-. La vigilancia epistemológica se muestra como parte recurrente de las prácticas extensionistas, tanto como el ejercicio de intentar comprender los sentidos que los sujetos adscriben a sus acciones -por caso, las palabras de Leandro sobre su concepción de (su) mundo y la división de las personas que lo habitan y cómo debe actuar cada una-, que es también el modo de reflexionar sobre las marcas que la cárcel ha dejado sobre lxs cooperativistas y su subjetividad.

Lo que se hace evidente, es el modo en el que la cárcel se cuele en las lógicas universitarias y sus sentidos -y los resguardos que esto demanda-, así como que también es posible advertir los intersticios por donde el proyecto de extensión puede colarse en la vida cotidiana de una institución como la cárcel, lo cual quizás no resulta tan significativo para

lxs acompañantes como para lxs cooperativistas, que la viven y respiran permanentemente.

Son todos estos aspectos los que le brindan marco y encuadre al trabajo que se realiza en el proyecto extensionista, otorgándole matices a la manera en la que se dialoga y construye con otrxs y, por ende, a aquella cosa que se construye en común, por lo que se muestra el modo en el que los sujetos se afectan en la praxis y esto metamorfosea el modo de leer el/ los mundo/s.

Todo acto dialógico implica poner en común una lectura de mundo que se traduce en palabras, supuestos y concepciones, y así como las asimetrías son dinámicas y las jerarquías de saberes dependen del contexto de su enunciación y existencia, no es posible concebir esos modos de leer el mundo como inalterables frente al encuentro con otrxs. La comprensión de la realidad resulta mixturada y afectada mutuamente en el vínculo entre sujetos, sin que ninguna de ellas resulte indemne. Dicha comprensión es el sustrato del diálogo y afecta -de modo sutil- la manera de los sujetos de habitar las instituciones y en este acto las prácticas y modos de acción (Santos, 2009) a la hora de co-laborar. Pensar que las experiencias construidas desde lo común pueden representar el movimiento de algunos hilos en la gran trama de sufrimiento que implica la pena, no es inocuo para quienes trabajamos en vínculo con la cárcel, pero sobre todo para las personas privadas de libertad que la habitan cotidianamente. No son inmodificables los espacios, ni los tiempos, ni las instituciones. No somos inmodificables ningunx de nosotrxs. Y es esa pequeña posibilidad de movimiento la que le da sentido a una esperanza activa, colectiva y política.

Referencias

- Butler, Judith (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós. México.
- Carbonell Camós, Eliseu (2004). *Debates acerca de la antropología del tiempo*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Comité Nacional para la Prevención de la Tortura (CNPT). (2020). Informe sobre inspecciones a la provincia de Córdoba. CNPT. Recuperado de <https://www.cnpt.gob.ar/informe-cordoba>
- Correa, Ana et al. (2017). *El espacio carcelar: una construcción de sentido*. XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Montevideo.
- Crisafulli, Lucas (2016). *Derechos humanos y poder: Conversaciones con Eugenio Raúl Zaffaroni*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba.
- Da Cunha, Manuela Ivone P. (2005). El tiempo que no cesa: La erosión de la frontera carcelaria. Revista *RENGLONES*, noviembre de 2004-abril de 2005. Portugal.
- Damatta, Roberto (1997). *A casa & a rua: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Río de Janeiro: Rocco.
- De Certeau, Michel (2010). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Editorial del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Evans-Pritchard, Edward Evan ([1940] 1986). *Los Nuer: Descripción de los modos de vida y de las instituciones políticas de un pueblo nilota africano*. Barcelon: Anagrama.
- Fanon, Frantz. (2007). *Los condenados de la tierra*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Kolectivo Editorial "Último Recurso".
- Ferreccio, Vanina (2017). *La larga sombra de la prisión: Una etnografía de los efectos extendidos del encarcelamiento*. Buenos Aires: Prometeo.
- Guber, Rosana (2007). Los veteranos truchos de Malvinas: La autenticidad como competencia meta comunicativa en las identidades del trabajo de campo. *Revista Universitas Humanística*, (63), enero-junio, pp. 49-68. Bogotá, Colombia.

- Manchado, Mauricio (2015). *Las insumisiones carcelarias: Procesos comunicacionales y subjetivos en la prisión*. Rosario: Río Ancho Ediciones.
- Mbembe, Achille. (2011). *Necropolítica*. España: Melusina.
- Páez, José Ignacio y Castagno, Mariel Carolina (2020) *La Extensión Como Dimensión De Análisis Del Programa Universitario En La Cárcel. Avances De Investigación*. IV Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de Psicología. Ciencia y Profesión. Año 2020, Vol.5, N°6, 225-241. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/31667/32493>
- Reguillo, Rosana (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En Lindón, Alicia (Coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. México: Anthropos Editorial.
- Rivera Beiras, Iñaki (2018). Cuerpo, espacio y tiempo: vectores de la privación de libertad. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Dossiê Extensão universitária e sistema penal-penitenciário: aportes teóricos e experiências de luta, projetos e ações*, 4(1), enero-diciembre. 47-70.
- Romero, Flavia (2022) *Construcciones comunes. Una etnografía con personas privadas de libertad y universitarixs en la Cooperativa Entrelazando Nuestras Costuras*. Tesis de Maestría en Antropología. <https://rdu.unc.edu.ar/items/027290df-f480-40d4-b454-1d4c8d07dc8a>
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO – Siglo XXI Editores.
- Segato, Rita (2007). El color de la cárcel en América Latina: Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en desconstrucción. *Revista NUEVA SOCIEDAD*, (208), marzo-abril. 142-161.
- Sistema Nacional de Estadísticas de Ejecución de la Pena (SNEEP). (2023). *Informe anual sobre estadísticas penitenciarias*. Ministerio de Justi-

cia y Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.ministeriodejusticia.gob.ar/sneep>

Zaffaroni, Raúl (2007). *Culpabilidad por vulnerabilidad*. Lectio Doctoralis en la aceptación del Doctorado Honoris Causa otorgado por la Universidad de Macerata (Italia).

Zapata, Laura (2005). *La mano que acaricia la pobreza: Etnografía del voluntariado católico*. IDES Centro de Antropología Social. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

Zavala, Mariela y Liberatori, Marina (2020). “Visitar museos fue como ir a Disney”: un proyecto en la cárcel. *Revista EXT*, (11). Universidad Nacional de Córdoba.

Ley N° 24.660/96 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, julio 8 de 1996.



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



Epílogo

Luisa Domínguez*

En 2018, casi veinte años después de su creación, el PUC gozaba de gran vitalidad, con más de sesenta estudiantes por cada una de las cinco carreras (las licenciaturas en Bibliotecología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras Modernas). Era una apuesta pujante y sólida, consistía en el programa más antiguo de la Facultad y era la única propuesta desarrollada para contextos de encierro que lograba sostenerse de manera ininterrumpida en la UNC. Sin embargo, antes de comenzar las clases en 2019, la coordinación fue informada de una nueva medida del SPC: la suspensión de los traslados con fines educativos entre cárceles de distintas localidades por razones de seguridad. Cada nuevo ciclo lectivo es, para el PUC, vértigo e incertidumbre. Cada año el SPC renueva sus condicionamientos y todas las veces sentimos comenzar al borde del abismo. Pero con el correr de los días y semanas, gracias al contacto con lxs estudiantes, con los equipos de gestión de las Escuelas y con lxs docentes, siempre es posible volver a darle cauce a este proyecto colectivo.

Como decíamos, en 2019, el PUC venía de un crecimiento exponencial, cada año se inscribían aproximadamente cien estudiantes nuevos. Si bien el desmantelamiento del penal del barrio San Martín en 2015 había sido un fuerte cimbronazo por la reubicación del aula universitaria en el complejo carcelario de Bouwer, con la implementación de la Ley de Estímulo Educativo el porcentaje de inscriptxs privadxs de libertad en la FFyH empezó a crecer hasta alcanzar un aumento del 500 % a comienzos de 2019. Este crecimiento exponencial posiblemente fue un aliciente para que el SPC tomara la medida de suspender los traslados de internos, lo que tuvo y tiene hasta la actualidad esperables implicancias de distinto tipo, entre las cuales destaca la reestructuración del dispositivo pedagógico, que tanto esfuerzo tomó diseñar e implementar. En un artículo en el que junto a Francisco Timmermann y Florencia Colombetti evaluábamos los efectos de esta medida, planteábamos lo siguiente:

Esta decisión repentina se tradujo en algunos perjuicios para les estudiantes del Programa debido a su dispersión. Un abultado grupo fue

*Universidad Nacional de Córdoba | luisa.dominguez@unc.edu.ar

trasladado a otras cárceles de la provincia, en particular a Cruz del Eje, lo que implicó que muchos de ellos abandonaran sus estudios o se retrasaran considerablemente en el cursado. Un año después, logró recomponerse la situación y se acordó continuar con los traslados de los estudiantes de la Facultad que se encontraban presos en otras ciudades de la provincia al complejo de Bouwer con el objetivo de que pudieran continuar allí con sus estudios. (Domínguez, Timmermann y Colombetti, 2023: 56)

Brindar servicios nunca fue el propósito de la universidad pública: el desarrollo de clases en presencia física, con la posibilidad de intercambiar de manera espontánea opiniones, conocimientos, perspectivas y dudas más allá de la planificación del docente convierten a la experiencia áulica en una instancia de aprendizaje mutuo y crítico, que enriquece no solo el desarrollo de los contenidos, sino la propia experiencia de enseñar y de aprender. Pero además, en un contexto de aislamiento total como lo es la cárcel, la educación en presencia constituye una apuesta política, al tiempo que, tal como han demostrado numerosas investigaciones, la participación de la universidad en instituciones de encierro actúa, directa o indirectamente, como control y límite a las violaciones de derechos fundamentales. Sin embargo, siempre la cárcel tiene una vuelta de tuerca extra.

Cuando el SPC tomó la medida de suspensión de los traslados, los propios estudiantes le comunicaron a la coordinación del programa cierto acuerdo con la medida pero por razones diferentes: las violentas condiciones en las que se producían los traslados, que implicaban horas sin poder atender a las necesidades básicas, horas arriba de un transporte del Servicio para llegar desde Cruz del Eje, Villa Dolores, Río Cuarto, o desde la localidad en la que estuvieran alojados esos estudiantes, a Bouwer para asistir a clases. “Salías a las 4 de la mañana a Córdoba desde Cruz del Eje y volvías a las 22”, recordaba un estudiante de Historia en una carta que nos envió al programa. En el artículo citado anteriormente, junto a Timmermann y Colombetti, expresábamos al respecto:

Las condiciones de los traslados eran desgastantes y, en algunos casos, inhumanas. Tanto es así que, en 2019, un preso que viajaba desde el interior hacia la Capital para apelar por su causa falleció en un vehículo del SPC. Esto derivó en la suspensión, por parte del SPC, de los traslados con fines educativos, medida que no fue del todo resistida por los estudiantes, quie-



nes manifestaron que preferían evitar someterse a ese tipo de maltratos. (Domínguez, Timmermann y Colombetti, 2023: 56)

De modo que el PUC decidió continuar con clases presenciales en el Módulo 2 de Bouwer, que era donde se había instalado el aula universitaria después del desmantelamiento del penal de San Martín, con traslados dentro del complejo, mientras que lxs estudiantes privadxs de libertad en las cárceles del interior de la provincia participaban de la clase de manera virtual.

Esta medida, si bien en su momento generó gran preocupación dentro de la Facultad porque se la entendía como un retroceso en términos de derechos, sirvió como base para enfrentar los desafíos impuestos por la pandemia durante 2020 y 2021. De hecho, a inicios de 2020, debido al ASPO, se suspendieron todas las actividades presenciales en las cárceles, el contacto con los estudiantes fue mínimo, como también lo fueron las actividades que pudieron desarrollarse. Luego del aislamiento obligatorio, en 2022 el SPC dispuso que no habría traslados tampoco dentro las cárceles del Complejo de Bouwer, una nueva disposición que implicaba mayor repliegue de las acciones de la universidad en la cárcel.

De acuerdo con esta medida y las negociaciones poco exitosas con el SPC, desde el programa decidimos actualizar las estrategias de acompañamiento, de logística y de gestión. Con el cuidado de sostener distintas actividades presenciales como talleres extensionistas, seminarios y otras instancias de distinto tipo para el fortalecimiento del estudio y del desempeño en la vida académica, las tutorías de las asignaturas pasaron a ser virtuales en la mayoría de los casos. Se crearon aulas universitarias en todas las cárceles de la provincia y se equiparon tecnológicamente. En términos pedagógicos, se diseñó el Programa de Fortalecimiento a las Trayectorias Educativas de Estudiantes del PUC, consistente en el asesoramiento en el estudio y en las instancias de acreditación de las materias por parte de un equipo de tutorxs disciplinares, que, por la crisis universitaria de los últimos años, quedó a cargo de una sola docente para todas las carreras que se reúne cada semana con un grupo de estudiantes de alguna de las cinco que se ofrecen. A esta iniciativa le sumamos el dictado presencial en Bouwer de un seminario de alfabetización académica destinado a ingresantes, a cargo de un extenso equipo de docentes que replicaban la misma clase en cada una de los cinco módulos de ese complejo carcelario. Estas fueron

algunas de las numerosas acciones que tuvieron como objetivo responder a los nuevos condicionantes sin resignar la calidad académica ni los fundamentos democráticos del programa. Los propios estudiantes valoraron estos cambios, aún rescatando la presencialidad como modalidad prioritaria:

Si algo nos deja la pasada pandemia, es la posibilidad de la reunión grupal a través de las aulas virtuales, ante la dificultad que conlleva la presencialidad en las clases, no sin dejar de expresar que el marco adecuado de la enseñanza y aprendizaje sigue siendo la presencia física tanto de educadores como de educandos, pero que gracias a la tecnología se suple en cierta manera esa ausencia, creando un ambiente en el que podemos interactuar y profundizar a través de debates los conocimientos adquiridos. (Estudiantes del PUC, 2024).

Tal como expresamos en el informe de gestión que presentamos oportunamente, un balance general del período que abarca desde mediados de 2022 hasta inicios de 2025 da cuenta de que el desempeño de lxs estudiantes había mejorado en un 77 % y la cantidad de materias rendidas había crecido considerablemente. En su momento explicamos este crecimiento principalmente por la implementación de las instancias específicamente diseñadas para el seguimiento de la cursada y de asesoramiento para la preparación de exámenes finales que mencionamos. Además, generamos un esquema de cursada anual que garantizaba un mínimo de tres espacios curriculares por año por carrera, lo que permitió que lxs estudiantes asumieran otro tipo de compromiso con el estudio. Por la crisis presupuestaria y los altos costos de la impresión de apuntes, se les planteó, además, que quienes no rindieran por lo menos una materia por año (independientemente del resultado), deberían hacer expresa su voluntad de continuar al año siguiente para que se les entregara el material bibliográfico, lo que los incentivó a presentarse con mucha mayor regularidad a las mesas de exámenes. Otro factor que puede haber incidido fue que lxs estudiantes, con la suspensión de los traslados, dejaron de sufrir ese tipo de vejaciones y pudieron cursar, en cambio, en la cárcel donde se encontraban internxs, por lo cual asistían con mayor frecuencia a la cursada.

No hay recetas definitivas para desarrollar un programa de educación superior en cárceles; cada año, como decíamos al comienzo del epílogo,



se presenta un nuevo desafío. De allí que cualquier nueva medida o acción que se diseñe requiere plasticidad, como así también lo requiere el dispositivo pedagógico en general. Si todo es regularidad en la cárcel, la universidad intramuros en gran medida demanda, para sostenerse allí dentro, exactamente lo contrario: la cárcel se impone y avanza con su lógica restrictiva, por lo que es necesario poder reinventarse sin resignar los fines educativos y políticos que fundamentan la acción de la educación superior en contextos de encierro.

Referencias

Domínguez, Luisa; Timmermann, Francisco y Florencia Colombetti. (2022). Una historia de desafíos. El Programa Universitario en la Cárcel (FFyH-UNC) durante 2020-2022. En Bustelo, Cynthia; Manchado, Mauricio y Analía Umpierrez (comps.), *Romer los techos: intervenciones, interrogantes y definiciones de las universidades en cárceles argentinas, 2020-2021* (pp. 55-60). UNR Editora y Editorial Unicen.

Domínguez, Luisa y Florencia Colombetti. (2023). Informe PUC (2022-2023) [informe de gestión]. Presentado al Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en el mes de julio de 2025.

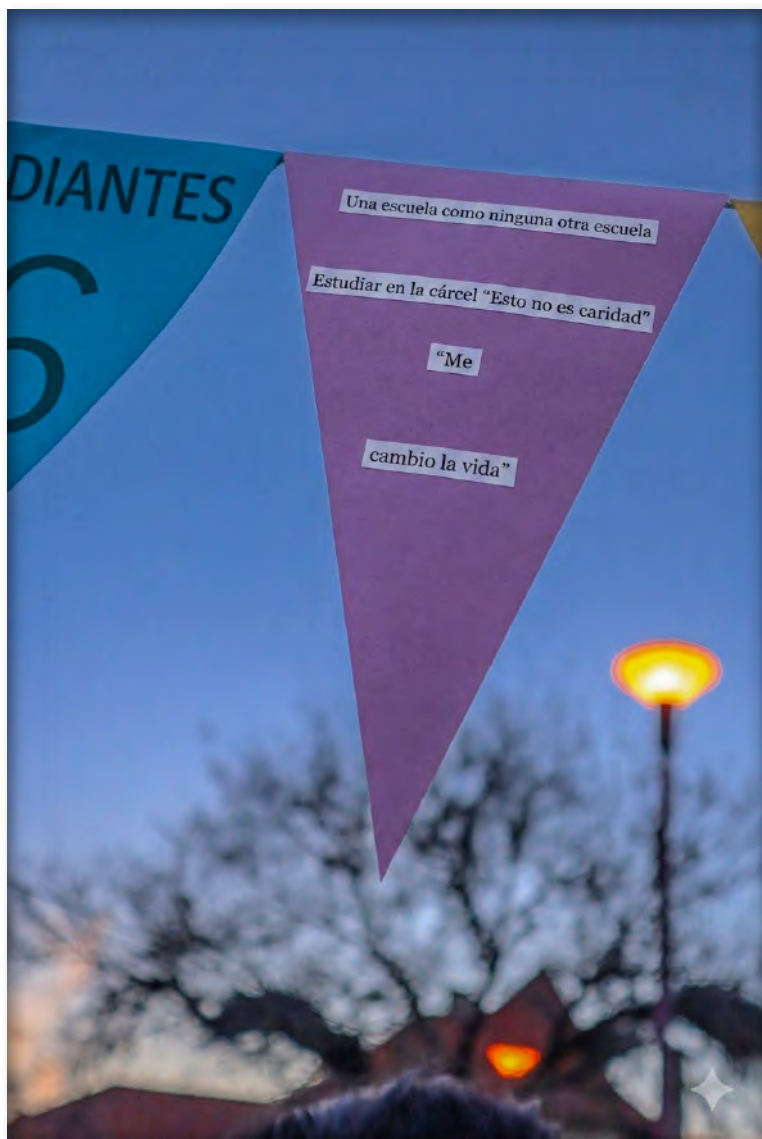
Domínguez, Luisa y Gabriela Falco. (2025). Informe de gestión. Programa Universitario en la Cárcel. Período 2024-2025 [informe de gestión]. Presentado al Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en el mes de julio de 2025.

*Programa Universitario en la Cárcel:
agente político, social y académico.
Una indagación sobre sus primeros 20 años (1a ed.)*
Alicia Acín y Mariel Carolina Castagno (Coords.)
Luisa Domínguez [et al.]
Publicado por el Área de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
Junio 2026 [Libro digital]
Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)





Fotografía 1 y 2. Gentileza de Yuliana Riba



Fotografía 3. Gentileza de Yuliana Riba



Colecciones del CIFFyH

Las “Colecciones del CIFFyH” son una iniciativa del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), en articulación con el Área de Publicaciones de la misma Facultad, destinada a fortalecer la producción y difusión del trabajo académico. De acceso abierto y en formato digital, promueven la participación de investigadores/as docentes, graduados/as y estudiantes, y reúnen resultados de investigaciones en curso o finalizadas desarrolladas por equipos de distintas áreas. La colección convoca a grupos de investigación a plasmar reflexiones y producciones colectivas en torno a problemáticas compartidas, favoreciendo la circulación del conocimiento y la construcción plural del saber.

