

Fecha de recepción*Reception date***26/07/19****Fecha de aceptación***Date of acceptance***15/10/2019****Beltramino Lucia**

Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba. CONICET.
lucibeltramino@gmail.com

Denise Aravena

Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba.
deniseailenaravena@gmail.com

David Voloj

Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
david.voloj@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende analizar una experiencia educativa en contexto de privación de la libertad. Se enmarca en la propuesta de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, que tiene el Programa Universitario en la Cárcel (PUC). En este caso, la experiencia es del dictado del espacio curricular “Metodología del aprendizaje”, para estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación y Bibliotecología que se encuentran alojados/as en el Servicio Penitenciario “Reverendo Francisco Luchesse”, de la localidad de Bouwer, Provincia de Córdoba, Argentina.

Nos centraremos en analizar y revisar, por un lado, las propuestas de enseñanza puestas en práctica, sus límites y alcances; y por otro, las singularidades que adquiere enseñar y el aprender en contextos de encierro. Considerando que la educación es un derecho, y a partir de los enfoques socioculturales del aprendizaje, reconocemos que, en una institución punitiva, donde los derechos de los sujetos son vulnerados y las condiciones de vida se tornan indignas, es posible construir prácticas valiosas de enseñanza y aprendizajes. A su vez, esta institución represiva se constituye para muchos sujetos en su única oportunidad de acceder a la educación, sobre todo de nivel universitario.

Palabras claves: Enseñanza - Aprendizaje – Educación en contextos de privación de la libertad – Singularidades.

Abstract

This work analyses an educational experience in a context of deprivation of liberty. It is framed in the University Programme in Prison of the Faculty of Philosophy and Humanities of the National University of Cordoba.

In this case, the experience reviewed is a workshop called "Methodology of the learning", for students of the careers of Educational Sciences and Library Science that are housed in the Penitentiary Service "Reverendo Francisco Luchesse", in the location of Bower, Cordoba province. Argentine.

We will focus on analyzing and reviewing, on the one hand, the teaching proposals implemented, their limits and scope; and in the other hand, the singularities that acquire the teaching and the learning in confinement contexts. Considering that education is a right and assuming the sociocultural approaches of learning, we recognise that in a punitive institution, where the subject rights are infringed and the life conditions are unworthy, it is possible to build valuable practises of teaching and learning. At the same time, this repressive institution is, for many subjects, the only opportunity gain access to education, especially in a university level.

Keywords: Teaching - Learning - Education in a context of deprivation of liberty – Singularities

Referencia para citar este artículo:

Beltramino, L.; Aravena, D. y Voloj, D. (2019) Enseñanza en contexto de encierro: una experiencia universitaria en la cárcel. Revista Alquimia Educativa. N° 6. V.I. pp. 7-21.

Introducción

*Estamos en un salón
sillas y pupitres
el olor a tiza disperso en el aire
Tomamos examen y dibujamos el acta
hace dos años vamos a la cárcel
no tenemos prisión condicional
tampoco usamos el locutorio
ni nos dan fajinas para cumplir
como buenos soldados de Vietnam
Mientras escuchamos historias
preguntamos cuánto tiempo más
se desangran los oídos
el cuerpo no es un templo
Imaginamos al mundo
como un refugio
habitamos el dolor y la esperanza*

*La ventana
 una niña columpiándose
 en una plaza
 hija de algún interno
 ríe sin importarle dónde está
 Murmuran y preparan el coloquio
 lobos y sirenas
 cuentan sus relatos
 No idealizamos
 La educación es un derecho
 Estamos donde elegimos estar.
 (Aravena, Denise)*

En el año 2006 se sanciona en Argentina la Ley de Educación Nacional 26.206 y con ésta se produce un importante avance, en tanto se reconoce a la educación como un bien público y un derecho que debe garantizar el Estado. A su vez, otorga un importante lugar a grupos históricamente invisibilizados, entre ellos a los sujetos privados de su libertad. Las diferentes modalidades que contempla la ley intentan dar respuestas a requerimientos de formación específicos que tienen los sujetos y/o contextos, y es así que define, como una modalidad, a la Educación en Contextos de Privación de Libertad.

En su artículo 55 se define que:

“La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.”

Uno de los objetivos principales de dicha modalidad es la inclusión social a través del acceso a la educación y la cultura. Y si bien podemos reconocer que existen numerosas dificultades para el pleno ejercicio de dicho derecho, con esta ley se generan las condiciones legales para incluir a uno de los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad.

Sostenemos que este avance legal atiende a un sector desplazado de la sociedad ya que quienes arriban a las cárceles son, en su amplia mayoría, sujetos en situación de pobreza. Esto ya ha sido destacado por Basile, Gastiazoro y Roca Pamich (2015) quienes sostienen que “la inflación del sistema penal implicó un fuerte crecimiento de la cantidad de detenidos, derivado de una judicialización de la pobreza” (p.270).

En los últimos años hemos asistido a una renovación de políticas neoliberales que produjeron un cambio en las preocupaciones educativas; tal como sucedió en la década del noventa, el debate pedagógico actual gira en torno a la calidad educativa, la evaluación del sistema, tanto de docentes como de estudiantes y de nuevos modos de descentralización, sumado a una reducción del presupuesto destinado a la educación.

A esto se le agrega un aumento de la pobreza, como ya se dijo, acompañado de una inflación en la población carcelaria, lo cual nos hace pensar en la necesidad de poner en práctica distintas estrategias de resistencia a fin de garantizar el derecho a la educación.

Consideramos que la educación en contextos de privación de la libertad debería formar parte de la agenda de discusión pedagógica y didáctica, ya que allí el proceso de enseñar y aprender adquiere singularidades que son propias de la situación educativa que ocurre en una institución punitiva. A su vez, debe constituirse en prioridad para las políticas educativas en tanto atención al derecho social de la educación e inclusión sociocultural de los sujetos.

Más allá de las deudas pendientes para alcanzar el pleno ejercicio al derecho a la educación, podemos reconocer importantes experiencias pedagógicas en contextos de privación de libertad. Estas prácticas invitan a preguntarnos si es posible aprender en la cárcel y cómo es la enseñanza allí.

Preguntas iniciales

Las preguntas que orientan este trabajo son: ¿Qué significa realmente la afirmación “La educación es un derecho para todos”? ¿Puede ser la cárcel un espacio que habilite la posibilidad de estudiar? ¿Cómo se puede aprender en contextos de privación de la libertad? ¿Qué singularidades tiene la enseñanza en la cárcel? ¿Se pueden construir aprendizajes significativos en el marco de las condiciones de vida en la cárcel? ¿Qué propuestas de enseñanza, que atiendan a la especificidad de dicho contexto, podemos construir?

Nociones teóricas

Enseñar y aprender: las singularidades del contexto de encierro

“Una nación que tolera villas miserias, las cloacas a cielo abierto, las clases superpobladas, me hace pensar en esa vieja borracha que vomitaba sobre sus pibes a lo largo de la semana y le daba una bofetada al más pequeño, circunstancialmente, un domingo, porque había babeado su delantal” (Deligny, 1945)

Partimos de reconocer la complejidad que implica una institución –la educativa– dentro de o funcionando en otra institución –la carcelaria. Si bien ambas han compartido un objetivo general en sus orígenes –el disciplinamiento de los sujetos–, podríamos pensar que tienen propósitos radicalmente opuestos en tanto y en cuanto la educación debería permitir al sujeto su emancipación, tensión que se evidencia en las aulas de las cárceles. Como sostiene Bixio, el aula en la prisión es singular, y se presenta en un contexto particular “en cuanto se encuentra alojada en el macrocontexto carcelario, que le imprime caracteres específicos que son los que hacen la diferencia entre lo que sucede en el aula del penal y lo que sucede en las aulas universitarias del afuera” (2016, p.73)

Entonces, es en este contexto específico que nos preguntamos por los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Sostenemos que todos los sujetos pueden aprender en condiciones pedagógicas adecuadas. Sin embargo, encontramos enfoques psicoeducativos que tensionan dicha afirmación. Un discurso con una fuerte presencia en el ámbito educativo indica que no todos podrían aprender y que quienes fracasan, portan condiciones deficitarias. Estas posiciones centradas en el sujeto afirman que habría trastornos psicológicos, madurativos o de desarrollo intelectual que impedirían el aprendizaje (Baquero, 2006).

Asimismo, encontramos otras posiciones que atribuyen a las condiciones de vida, contextos de pobreza o violencia, la imposibilidad de aprender de los sujetos. En otras palabras, esta perspectiva sostiene que quienes no accedieron a ciertos recursos materiales y simbólicos por fuera de las instituciones educativas, fracasarían al incorporarse a ellas (Baquero, 2006).

Estas posiciones que culpabilizan a los sujetos de su propio fracaso o al contexto desfavorable de pertenencia tienen fuerte presencia en los espacios educativos y van configurando, condicionando las prácticas de enseñanza y las posibilidades de aprender de los sujetos.

Podríamos pensar que los/as internos/as, desde esta posición, se ubicarían en el grupo de sujetos que viven en un contexto desfavorable (signado por el hacinamiento, el hambre, frío y calor extremos, el autoritarismo, la violencia, entre otros) que les impediría aprender.

Los argumentos antes enunciados pueden ser tensionados si retomamos los enfoques socioculturales basados en la teoría de Vigotsky y quienes continuaron su desarrollo, ya que nos permiten analizar las situaciones educativas sin reducir las miradas al individuo y, al mismo tiempo, pensar las interacciones entre sujetos, contextos históricos culturales, aprendizaje y desarrollo en situación. Al respecto, Baquero, Cimolai, Pérez y Toscano (2005) explican la necesidad de desplazar la mirada puesta en el individuo a la situación, es decir, a las prácticas educativas que se despliegan en contextos específicos, en esta dirección:

Una mirada en situación se aparta de concepciones de aprendizaje y desarrollo homogéneas –universales– que plantean un estatuto de normalidad para todos los sujetos y dan paso a decisiones pedagógicas a las que todos deben adecuarse. Cuando nos enfocamos en la situación, nos alejamos de las lecturas y acciones que se centran en el sujeto y su dificultad, para pensar en una situación donde los sujetos se involucran. Se vuelve necesario, entonces, recuperar la historia que la situación acarrea en su contexto específico, así como también las estrategias y los recursos disponibles para promover condiciones de aprendizajes, teniendo en cuenta la singularidad del sujeto en su contexto. (Aizencang y Bendersky, 2013, p.26)

Del mismo modo, y tal como lo plantea Vigotsky (1998), los sujetos no se ven limitados por sus condiciones biológicas, sino que debemos pensarlos en una relación indisociable con su entorno sociocultural.

Según este autor, las habilidades cognitivas son producto de la interacción social, y todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales internalizadas (Vigotsky, 1998). En este sentido, las instituciones educativas serían un lugar privilegiado donde podríamos potenciar el desarrollo de los sujetos mediante la construcción de situaciones que propicien aprendizajes significativos.

Por lo mencionado anteriormente, nos alejamos de perspectivas que tienden a pensar las habilidades de los sujetos como individuales, madurativas, biológicas o meramente contextuales: “La perspectiva vigotskiana alienta una búsqueda más promisorio sobre la posibilidad de detenernos y analizar las formas de interacción que la escuela promueve y la apropiación de instrumentos que posibilita, para enriquecer los procesos de aprendizaje de los alumnos” (Aizencang y Bendersky, 2013, p.31).

Consideramos la escuela que funciona dentro del contexto de encierro como un espacio privilegiado de aprendizajes, siempre y cuando se construyan las condiciones pedagógicas y didácticas para que todos puedan aprender. Esto implica pensar propuestas de enseñanza que atiendan a las especificidades del contexto de encierro y a las trayectorias educativas diferentes de los/as estudiantes; de allí que el presente artículo nos otorgue la posibilidad de reflexionar acerca de cuáles serían esas condiciones pedagógicas y didácticas que es necesario construir para potenciar los aprendizajes en este contexto singular y, por momentos, inhabitable.

Podríamos pensar a priori que una de las condiciones pedagógicas adecuadas con las que se cuenta en la cárcel es el tiempo. Freire (2003) sostiene que el “tiempo pedagógico” es un elemento que compone la situación educativa. Los/as estudiantes que están dentro del penal siempre dicen *“lo que más tenemos acá adentro es tiempo”*; como docentes, entonces, se espera que ese tiempo pueda aprovecharse para la lectura, el estudio y el aprendizaje, algo que en este contexto no puede hacerse posible. Como dice González (2017), en los pabellones de la cárcel se vive permanentemente ATR (a todo ritmo), en un estado constante de alerta, con ojos en la nuca, el sujeto cuida las pocas cosas que tiene, cuida también a los suyos y su propia vida.

Esta situación, sumada al hacinamiento de los pabellones, dificulta la posibilidad de estudiar por fuera del tiempo de clases, que por cierto es escaso. En este sentido, como docentes nos vemos obligados a preguntarnos qué hacemos y cómo aprovechamos el tiempo pedagógico del aula, cuáles son nuestras estrategias para lograr que ese tiempo quincenal de clases se constituya en un paréntesis dentro de la vida en el penal. Siguiendo a Larrosa: “El tiempo no nace del maestro sino del aula misma, y la única función del maestro es hacerlo surgir, darle sustancia, melodía, ritmo, hacer posible que se vea lo que está cubierto, con quitar coberturas, con develar y revelar” (2019, p. 83).

Por lo que hemos afirmado, el tiempo es una dimensión fundamental en este contexto, ya que se caracteriza por ser breve y en ese lapso hay que lograr que valga la pena aprender.

Larrosa (2019) hace un elogio del aula y la considera el dispositivo escolar por excelencia, porque en ella es donde se genera tiempo para aprender, se producen encuentros, donde tienen lugar la lectura, la escritura, las imágenes; pero sobre todo porque representa un gran espacio donde se suspenden las desigualdades y los sujetos allí presentes dejan de ser presos, todos se convierten en estudiantes, lo cual gesta una igualdad singular que ocurre exclusivamente en ese tiempo de presencias en el aula.

A continuación, relataremos nuestra experiencia como docentes, haciendo foco en lo que intentamos hacer durante ese tiempo de presencia e igualdad en el aula, pero también en los dispositivos de acompañamiento que construimos para ese otro tiempo de ausencia que se produce entre clase y clase.

Recuperación del proceso: otra escuela, la misma escuela

La experiencia educativa concreta que desarrollamos es desde el nivel universitario y tuvo lugar en el Servicio Penitenciario “Reverendo Francisco Luchesse”, ubicado en la localidad de Bouwer, en la Provincia de Córdoba. Dicho complejo carcelario fue inaugurado en el año 2000 y está ubicado a las afueras de la capital cordobesa. Aloja a detenidos/as, procesados/as y condenados/as de sexo femenino y masculino, separados en distintos pabellones según sexo y delitos.

En el Penal de Bouwer los/as internos/as pueden cursar estudios primarios, secundarios y universitarios, como así también, talleres de oficio. Nuestro trabajo docente se enmarca en una propuesta de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, que desde 1999 tiene en funcionamiento el Programa Universitario en la Cárcel (PUC). Actualmente, se dictan en el Servicio Penitenciario de Bouwer cinco carreras de grado: Letras Modernas, Filosofía, Historia, Ciencias de la Educación y Bibliotecología.

Como equipo de cátedra, dictamos el espacio curricular “Metodología del aprendizaje”, una materia del primer año para estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación y Bibliotecología.

Es conveniente destacar que los sujetos que estudian una carrera universitaria en situación de privación de la libertad, al menos en la Provincia de Córdoba, representan un porcentaje muy bajo en relación con el total de los/as internos/as. Ahora bien, para aquellos/as que estudian, la cárcel se constituye como un espacio que no solo les otorga la oportunidad de asistir a la universidad, sino que, la mayoría de las veces, también les permite iniciar y terminar la escolaridad obligatoria. Resulta paradójico que, siendo la educación un derecho, la cárcel se convierta en el único contexto de oportunidad para estudiar que algunos sujetos encuentran.

Desde el 2016 desarrollamos esta experiencia educativa como una decisión política y pedagógica, en tanto no hay requisitos que obliguen a los/as docentes universitarios a dictar clases en el PUC.

Asumimos esta tarea reconociendo que implica un gran desafío, y si bien no contamos con formación específica para enseñar en contextos de encierro, con el pasar de los años fuimos construyendo estrategias para intentar atender a las especificidades de la situación educativa. Así es que, en este apartado, intentaremos dar cuenta de las singularidades de aprender y enseñar en la cárcel.

Antes de la primera clase nos preguntábamos cómo sería el lugar, cómo sería entrar a una cárcel, quiénes iban a ser los/as alumnos/as, cuántos/as, y queríamos saber si vendrían las mujeres: nos habían comentado que siempre son pocas con relación a los hombres.

Apenas pasamos el control del ingreso, entramos al MD2 –luego sería el MD1, con el que alternaríamos el dictado de clases–, módulo que vulgarmente se conoce como pabellón. Nos registramos, pasamos por otro control, y recién entonces nos permitieron atravesar una, dos, tres, cuatro, cinco, seis puertas. Un ruido seco abría y cerraba las trabas: tac, tac, tac... Y, al final, encontramos una arquitectura que nos resultó muy familiar.

La fisonomía de la escuela de la cárcel es igual a las edificadas en todo el territorio provincial, en lo que va del siglo XXI. Paredes anchas y lisas de concreto premoldeado, techos de chapa, pasillos amplios con ventanas enrejadas con una gruesa malla de hierro.

Una misma fachada, un mismo patio de cemento con el mástil y la bandera en el centro, la misma disposición de aulas, idénticos pupitres, pizarrones, puertas de chapa y SUM (Salón de Usos Múltiples).

Más allá de esta familiaridad entre las escuelas de adentro y afuera, el espacio se reconoce diferente. La escuela de Bouwer está impregnada del contexto carcelario, sus reglas, lenguajes, ritos, normas explícitas e implícitas y las características de las instituciones carcelarias argentinas: la violencia, el castigo, condiciones indignas de vida, básicamente el incumplimiento de derechos básicos.

Los/as que nos dedicamos a la tarea de enseñar, sabemos del cansancio físico y mental que genera dar muchas horas de clase. Sin embargo, enseñar en contextos de encierro genera algo en el cuerpo que no es fácil de explicar. Los días que asistimos a la cárcel, el agotamiento es significativamente mayor, y las palabras no alcanzan para relatar la experiencia.

A continuación, haremos referencias específicas a la experiencia de enseñar “Metodología del Aprendizaje” en el contexto carcelario.

Los/as estudiantes cursan este espacio curricular luego de aprobar el curso de nivelación correspondiente a cada carrera, es decir, es una de sus primeras materias en la universidad.

Para la asignatura seleccionamos el formato pedagógico taller, que implica participar en un espacio de múltiples interacciones, en el que el trabajo se centra en la discusión y la producción como eje articulador, como así también la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Su organización está centrada en el hacer, que integra un saber, siendo un espacio que promueve la reflexión y el intercambio.

Los contenidos abordados en este espacio se presentan de modo articulado, en relación: al proceso de estudio en la universidad y a la lectura y escritura académicas, actividades cognitivas centrales para el estudio en el campo de las humanidades.

Para comenzar queremos señalar algunas singularidades/obstáculos que se presentan para enseñar en este contexto.

En primer lugar, las clases en Bouwer se desarrollan cada quince días, tienen una duración de dos horas aproximadamente y no contamos con vías de comunicación con los/as estudiantes más allá de las clases presenciales, ellos/ellas no tienen acceso a internet ni al uso del aula virtual de la Facultad que podría constituirse en un instrumento mediador importante para el acompañamiento del proceso de aprender. La mediación más valiosa que se puede construir debe realizarse en esas dos horas presenciales. Para esto los/las estudiantes deben ser trasladados/as a la escuela por el personal del servicio penitenciario.

Los traslados también se constituyen en un obstáculo, generan que la asistencia no sea regular, por problemas de autorizaciones, falta de personal para realizarlos o móviles.

La ausencia a clases en este contexto es diferente a la que ocurre en las aulas universitarias del afuera, ya que resulta muy difícil en estas condiciones recuperar lo que se trabaja en cada clase. Si algún/a estudiante no asiste a clase, ya sea por los problemas de traslado, porque está castigado/a, porque tienen visitas o locutorio, no tenemos canales de comunicación con ellos/as hasta la próxima clase. Esto impide dar continuidad a los procesos que se inician en las clases presenciales generando dificultades en las trayectorias de los/as estudiantes.

Otra particularidad para destacar es que los/las estudiantes están alojados en módulos diferentes, por lo cual se hace imposible plantear actividades colectivas o grupales y los encuentros al interior de la institución no están permitidos. Los sujetos se encuentran solo en la escuela para las horas de clases previamente programadas y autorizadas.

Otra cuestión para destacar es que los/las estudiantes durante las requisas de los pabellones pueden perder sus apuntes y trabajos prácticos.

Con las palabras de los/as estudiantes, podemos reconstruir algunas de las problemáticas que ellos/as mismos/as encuentran para desarrollar sus estudios:

El hecho de estar privado de la libertad condiciona mucho la posibilidad de estudiar. Uno depende totalmente del grupo de docentes y coordinadores que vienen desde la facultad, traen noticias, apuntes de estudio y hasta materiales como hojas y lapiceras.

Crear el ambiente de estudio dentro del pabellón, es como tratar de disfrutar de una sinfonía dentro de una guerra. Es difícil escapar de la realidad donde estamos. Nunca nuestra atención puede ser exclusiva al estudio. Peleas, discusiones, radios a alto volumen hacen que sea así.

Pienso que es necesario nuclear a los estudiantes dentro de un pabellón donde se cree el clima para estudiar.

Otra problemática que me hace sentir en inferioridad de condiciones al momento de estudiar es la imposibilidad del uso de internet que es una herramienta indispensable en los días de hoy.

Como ya se mencionó, este contexto y sus singularidades requiere de la construcción de dispositivos de apoyo para potenciar las trayectorias de los/as estudiantes. Si bien no son dispositivos de gran novedad, son diferentes a los utilizados en las aulas de la universidad. Estos dispositivos se constituyen en andamiajes para que el proceso de aprendizaje ocurra.

Recordemos que la categoría de andamiaje se inscribe en la teoría sociohistórica y consiste en una estructura de sostenimiento de las prácticas de aprendizaje, lo que permite que el/la estudiante se involucre en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias individuales, pero en las que podrá desempeñarse gracias al soporte o *andamiaje* del docente o sujeto más experto (Bruner, 1988-1997).

Entendemos que el andamiaje se caracteriza por una asimetría fundacional, en la cual el/la estudiante es dependiente, en sus inicios, del docente en relación a sus posibilidades cognitivas. Sin embargo, la dinámica del proceso de aprendizaje andamiado se produce en el marco de una trayectoria que se orienta desde la colaboración del docente hacia la autonomía, en la que el docente progresivamente crea situaciones de desandamiaje.

El desandamiaje se configura entonces a partir de la conquista de autonomía por parte del estudiante, y su paulatino alejamiento de la intervención del docente.

Una de las estructuras de apoyo que construimos es un material de cátedra que se compone de textos académicos acompañados cada uno de ellos por lo que llamamos "Orientaciones para la lectura".

Cada texto tiene una orientación con los siguientes apartados: texto, fuente, datos sobre el autor y pistas de lectura. Este último apartado contiene la meta de lectura, un recorrido de temas y conceptos principales para orientar al lector y actividades sugeridas. El sentido de este andamiaje es poder acompañar el proceso de estudio que los/as estudiantes deben realizar entre una clase y otra, intentando evitar problemas de comprensión en las lecturas.

A modo de hipótesis, intentamos anticiparnos a las dudas que podrían presentarse y le damos respuesta en las pistas de lectura.

Si bien lo consideramos como un dispositivo potente, tiene limitaciones en tanto hay sujetos que necesitan mayor apoyo para lograr la comprensión u otro tipo de andamiaje.

Es ahí donde encontramos una encrucijada en relación al "aprendizaje monocrónico" (Terigi, 2010), que es aquel que sigue el mismo ritmo y forma para todos/as.

Los condicionamientos que mencionamos antes del contexto de encierro (poco tiempo de clases, ausencia de canales de comunicación, irregularidad en la asistencia, etc.) dificultan la posibilidad de atender las diferentes trayectorias educativas, y a su vez en el taller participan entre 30 y 40 estudiantes, lo cual dificulta un seguimiento más personalizado.

Cada clase es planificada previamente con una estructura de exposición dialogada y con actividades grupales e individuales. En la planificación intentamos dar respuesta a las necesidades que el grupo va planteando. Por ejemplo, en varias oportunidades, estudiantes que hicieron toda su trayectoria educativa en la cárcel, primaria, secundaria y comienzo de la carrera universitaria, nos solicitaron que abordáramos cuestiones gramaticales como signos de puntuación, reglas ortográficas, clases de palabras y recursos de cohesión.

Si bien nos esforzamos por atender sus demandas, los condicionantes ya mencionados y la heterogeneidad de puntos de partida de los/as estudiantes complejiza la apropiación de saberes vinculados con las prácticas de lectura y escritura en la universidad.

Para las clases construimos interacciones, previamente planificadas, para el grupo total, intentando que las intervenciones de ellos/as mismos/as se construyan en andamios. A modo de ejemplo, en la clase donde trabajamos el concepto de estrategias de aprendizaje, leímos un fragmento del texto donde un autor desarrolla la idea de las estrategias militares para explicar el concepto, y les solicitamos que construyan otro ejemplo alejado de la metáfora bélica.

Un estudiante menciona que para comprender la idea de estrategia de aprendizaje hay que pensar en un director técnico de un equipo de fútbol; este conoce la meta (ganar el partido), en función de la cual planifica acciones a realizar, pero durante el juego va evaluando si las acciones le permiten acercarse a la meta y, si no es así, modifica la estrategia (cambia los jugadores y posiciones). Es ese momento, otro estudiante dice que sería como jugar un partido de truco, y su compañero argumenta que no sería ese el ejemplo, ya que la estrategia debe ser planificada antes del juego y no construida durante este mismo.

En ese mismo diálogo, interviene otro compañero que expresa que estrategias “es lo que nosotros construimos constantemente para sobrevivir en la cárcel, nadie mejor que nosotros sabe lo que es ser estratégico”.

Este tipo de interacciones se constituyen en importantes andamios, en experiencias de aprendizaje en colaboración que nos muestran que el aprendizaje ocurre. A su vez, nos revela cómo en la escuela, en la clase universitaria, se cuele el contexto carcelario.

Otra cuestión que creemos fundamental es favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos, y para lograrlo creamos situaciones donde los/as estudiantes debían pensar sobre su propio pensamiento, ejercicios que implican autoevaluar su proceso (reconocer sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades) para que puedan avanzar de forma más autónoma en su formación universitaria.

Por último, nos interesa mencionar los procesos de retroalimentación (Anijovich, 2010), los cuales consideramos fundamentales para mejorar los aprendizajes. En este espacio -de taller-, los/as estudiantes entregan distintas producciones, a las que les realizamos devoluciones cualitativas escritas y orales. La finalidad es que puedan reconocer su proceso de aprendizaje para potenciarlo. Sabemos que las devoluciones no se traducen inmediatamente en mejoras a futuro; previendo esta situación, cada trabajo implica una instancia para rehacerlo, es decir, que- en la segunda entrega deben corregir lo señalado. Esta decisión parte de reconocer a la evaluación como una oportunidad para aprender.

Cada año enfrentamos el desafío de visitar nuestra propuesta, ya que los grupos tienen sus particularidades, pero a su vez contamos con más experiencia en relación con lo que implica aprender en contexto de encierro, lo cual nos permite avanzar en la construcción de estructuras de apoyo más pertinentes y cercanas a lo que los/las estudiantes necesitan.

Cada vez que ingresamos a la escuela, se repite la misma escena. En el patio, los/as estudiantes esperan con la actitud de aquel que aguarda ansioso ese encuentro para el que se ha bañado, se ha peinado, se ha pintado y se ha vestido con dedicación. Después de cada clase, cada martes, se escuchan las mismas frases:

-Gracias por venir -dicen.

-Gracias por venir hasta acá.

-Gracias por venir con este calor y esta lluvia.

Retomamos esta escena de despedida, porque nos parece singular dentro del contexto. Los sujetos agradecen a los/as docentes por el solo hecho de cumplir un derecho constitucional y humano: la educación.

Esto devela, desde nuestra perspectiva, que los/as estudiantes que están en la cárcel sienten que ellos/as no forman parte del sistema, no tienen derechos, y que si algo bueno ocurre ahí es algo así como un acto de "caridad" que hay que agradecer.

Conclusiones

La experiencia realizada nos permite confirmar que la enseñanza es una práctica política y un oficio artesanal, que debemos continuar con nuestra obra y perfeccionarla. El contexto, así como los condicionamientos mencionados, exigen la construcción de estructuras de apoyo y su constante revisión.

Nos parece central recuperar, como cierre, la cuestión del tiempo, ya que es una dimensión transversal en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El poco tiempo de clase, los escasos tiempos de presencias, los tiempos prolongados de ausencias y esa imposibilidad de comunicación entre encuentro y encuentro,

se convierten en uno de los grandes obstáculos para acompañar los procesos de aprendizaje. Mientras reclamamos mejores condiciones para enseñar y aprender, vamos intentando inventar -o reinventar- algunos dispositivos para intervenir productivamente en ese tiempo de presencias y ausencias.

Como trabajadores de la educación, defendemos el derecho de todos y todas a aprender; consideramos que el Estado y sus agentes tienen la obligación de garantizar este derecho, y que las instituciones educativas deben configurarse como espacios públicos de inclusión y aprendizajes, confiando en que es la educación una oportunidad para cambiar destinos que parecen prefijados de origen.

Enseñando en la cárcel, en el nivel universitario, podemos ver cómo la educación en el marco de la exclusión socioeconómica se vuelve una oportunidad para algunos sujetos que, si no se encontrasen en situación de privación de la libertad, no podrían haber accedido a dicho nivel educativo.

En palabras de los/as estudiantes, la educación resulta una “*salvación*” en medio de las condiciones de vida en las que se encuentran. Si bien existen muchas deudas, no podemos dejar de reconocer la importancia subjetiva que tienen para los/as estudiantes la existencia de programas como el PUC. Es nuestro deber mostrar su existencia y relevancia como así también mencionar las deudas que aún persisten: formación específica para los/as docentes que enseñan en contextos de encierro, financiamiento para que las prácticas puedan sostenerse en el tiempo y en condiciones similares a las del afuera. Como plantea Bixio (2016):

“la universidad en la cárcel debería ser un espacio que duplique el aula universitaria del afuera: sin guardias, con docentes formados, con los mismos tipos de enseñanza, con internet, bibliografía, archivos, biblioteca, espacios para el encuentro de los estudiantes, para la discusión y estudio” (P.106).

Estas pequeñas muestras de desigualdades entre el adentro y el afuera son el reflejo de una sociedad injusta, en la que la educación no alcanza a contrarrestar las violencias del sistema ya que se requieren de otras políticas públicas, económicas, sociales y de salud, para que todos los sujetos –libres o privados de su libertad– gocen de los mismos derechos.

El poeta Vicente Luy (2003) escribió que, si las palabras no atravesaban las paredes, había que modificarlas. Eso intentamos hacer en la cárcel: derribar esos muros insondables, repletos de historias crudas, desteñidas, y nos posicionamos frente al aula para aprender a aprender, con los/as estudiantes. A modo de cierre, recuperamos algunas de sus reflexiones que, a la hora de hacer un balance del cursado de la materia, muestran el significado que tiene la Universidad en la cárcel:

Estoy agradecido a todas las personas dedicadas a acercar al preso la oportunidad de obtener un mejor futuro dentro de la sociedad y la universidad lo hace posible.

Me encanta el espacio que nos brindan, para a mí ha sido una experiencia muy buena ya que antes no había tenido la oportunidad de estudiar en la universidad.

Haber decidido estudiar me dio la posibilidad de elegir cambiar mi vida superándome a diario.

Si bien es difícil estudiar en estas condiciones, me produce mucha satisfacción encarar por primera vez un estudio universitario.

Estudiar en la cárcel es para a mí permanente desafío y superación como resultado excepcional de estudiar en un lugar donde los conceptos de vida cotidiana son represión, violación de derechos y prohibición.

Estas palabras de los/as estudiantes nos muestran que sienten que son ayudados, pero, como dice González (2017:57), “los ayudados también ayudan”. ¿A qué nos ayudan nuestros estudiantes de la cárcel? A ser:

(...) personas más sensibles y comprometidas... A dismantelar los estereotipos, prejuicios, racismo y blasfemias más elementales sobre las poblaciones más vulneradas... La figura que llega al “territorio” descubre que allí donde el sentido común ha instalado como verdad absoluta que todo es salvajismo y conductas que no pueden evitar lo vulgar, existen altos niveles de solidaridad y hospitalidad. (p.57)

Consideramos que la riqueza de indagar esta problemática, más que en encontrar respuestas, se centra en la apertura de espacios de debate a partir de los cuales se promuevan procesos de reflexión crítica de las prácticas docentes, con la intencionalidad explícita de construir propuestas que habiliten la inclusión sociocultural de los sujetos a través de procesos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Aizencang, N., Bendersky, B. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial.

Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A., Toscano, A. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. *Revista de investigación en Psicología*, 8(1), pp.121-137.

Baquero, R (2006). *Sujetos y aprendizajes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Basile, T., Gastiazoro, J.M., Roca Pamich, M.B. (2012). *La gobernabilidad penitenciaria y las lógicas universitarias en centros de estudiantes de unidades penales de La Plata*. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La

Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales". La Plata, Buenos Aires.

Bixio, B. (2016). *De heterotopías y utopías: aulas de la prisión en Sentidos políticos de la universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias. Programa Universitario en la Cárcel*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

González, C. (2017). El conflicto eterno entre los unos y los otros. En F. Deligny. (Ed.), *Semilla de crápula* (pp.53-64). Buenos Aires: Tinta limón.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia llevada a cabo en la Jornada de apertura Ciclo Lectivo, La Pampa, Argentina.

Vigotsky, L. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

A cerca de los autores

Beltramino Lucia. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Becaria doctoral de CONICET. Docente de Estrategias de Estudio e Investigación en la Facultad Filosofía y Humanidades. Escuela de Archivología. Profesora asistente a cargo de Metodología del Aprendizaje en el Programa Universitario en la Cárcel (PUC). Fue coordinadora del Área de Formación Docente del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC-UEPC) y docente en Institutos de Formación Docente.

Denise Aravena. Técnica en Corrección Literaria de Letras Modernas (FFyH, Universidad Nacional de Córdoba), cursando actualmente la carrera de Bibliotecología y Documentación (FFyH, Universidad Nacional de Córdoba). Actualmente se desempeña como ayudante alumna en la cátedra de Metodología del aprendizaje de la Escuela de Bibliotecología de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Ayudante alumna en Metodología del Aprendizaje en el Programa Universitario en la Cárcel (PUC).

David Voloj. Licenciado en Letras Modernas. Profesor de Lengua y Literatura Castellanas en el Colegio Nacional de Monserrat, escritor y periodista. Profesor invitado en Metodología del Aprendizaje en el Programa Universitario en la Cárcel (PUC). Ha sido profesor de Literatura latinoamericana y Argentina en el Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA, Prosecretaría de relaciones Internacionales, UNC) y de Cultura Argentina en la Universidad Blas Pascal. Escribe regularmente la columna de educación "Apuntes de clase" para el diario *Hoy día Córdoba*.