



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA
EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Trabajo final:

**La educación universitaria en contextos carcelarios:
desafíos de gestión y aporte educativo en la experiencia del Programa UBA XXII**

Alumna:

Adriana Lorena Groccia

Directora:

Mg. María Cecilia Gascó

Año:

2024

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a la memoria de mis padres, quienes fueron el andamiaje de mi crecimiento personal e inspiración constante en mi progreso académico.

AGRADECIMIENTOS

A mi directora, María Cecilia Gascó, por confiar en mi criterio desde el inicio y por brindarme su apoyo incondicional, incluso cuando este trabajo aún no existía en mis pensamientos. Su guía ha sido fundamental en cada etapa del proceso de investigación.

A los docentes y al equipo de coordinación del Programa UBA XXII de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, así como a su directora, por compartir generosamente sus saberes y experiencias.

A mi familia, por su apoyo y por el tiempo que no pude dedicarle debido a la inmersión en esta ardua tarea.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	5
LISTADO DE SIGLAS	6
PRIMERA PARTE: Aspectos introductorios y teórico-metodológicos.....	7
CAPÍTULO I: Cuestiones preliminares:	7
1. Introducción.....	7
2. Planteamiento del problema	12
3. Objetivos.....	12
3.1. Objetivo general.....	12
3.2. Objetivos específicos	12
4. Estado del arte.....	13
5. Justificación del estudio.....	16
6. Hipótesis	17
CAPÍTULO II: Marco teórico	17
1. Las cárceles como instituciones totales	18
1.1. Caracterización de las instituciones totales.....	18
1.2. Los procesos de degradación y deshumanización de las instituciones totales.....	20
2. Autonomía universitaria y Servicio Penitenciario Federal	22
2.1. Alcance y marco normativo de la autonomía universitaria.....	22
2.2. Ley Orgánica del Servicio Penitenciario Federal.	25
2.3. La Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad.	26
3. El Planeamiento Estratégico Situacional como herramienta de gestión universitaria en contextos de encierro.	27
4. La educación como derecho humano para la transformación.	29
4.1. Marco normativo del derecho a la educación	30
4.2. Acceso al conocimiento y ejercicio exitoso del derecho a la educación	33
5. La perspectiva pedagógica comunicacional y la enseñanza situada.....	35
CAPÍTULO III: Diseño metodológico.....	40
1. Método utilizado.....	40
2. Descripción de los instrumentos para la obtención de datos	42
3. Descripción de la metodología para el análisis de la información obtenida.....	45

SEGUNDA PARTE: El Programa UBA XXII	46
CAPÍTULO I: Institucionalización del Programa UBA XXII	46
1. Génesis del Programa.	47
2. La irrupción del Programa UBA XXII en la Facultad de Filosofía y Letras.	49
3. Contexto de implementación del programa UBA XXII.	55
CAPÍTULO II: La gestión de la educación universitaria en contextos carcelarios	58
1. La gestión intrainstitucional del Programa UBA XXII	58
2. La UBA en el Centro Universitario de Devoto y en el Centro Universitario de Ezeiza	65
2.1. Origen, características y organización del CUD.	66
2.2. El Centro Universitario de Ezeiza.	68
3. El rol de las coordinaciones internas	70
4. La gestión interinstitucional del Programa UBA XXII.	70
4.1. El SPF y la UBA. Dos organizaciones antagónicas.	72
4.2. ¿La objetivación de las lógicas punitivas en la relación interinstitucional tensiona la autonomía universitaria?	76
4.3. ¿El Convenio con el SPF y la resolución 310/91 tensionan la autonomía universitaria?	88
5. La FFyL y la conformación de alianzas.	91
5.1. La Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro.	91
5.2. Las redes con actores extrauniversitarios.	93
6. Consideraciones finales.	94
CAPÍTULO III: Las prácticas de los docentes de la FFyL	96
1. Sobre el enfoque pedagógico-didáctico	96
2. Los docentes como actores fundamentales	102
3. ¿Es igual enseñar en contextos de encierro y en el medio libre?	105
4. Una intervención que trasciende lo académico	108
5. Algunas reflexiones sobre los resultados educativos	110
CAPÍTULO IV: Impacto de la educación en contextos de encierro a la luz de las obras literarias, ilustraciones y/o audios	112
1. La visibilización de las producciones generadas en contextos de privación de la libertad	112
2. Trayectorias personales y académicas de los estudiantes privados de la libertad	113
3. El sentido de estudiar y de la universidad en la cárcel	116
4. Hacia un nuevo horizonte	126
CONCLUSIONES	132
FUENTES DE REFERENCIA	138
ANEXOS	153

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura n° 1: Características de las instituciones totales.....	18
Figura n° 2: Dependencia institucional del área educativa del SPF	71
Figura n° 3: Sentidos de estudiar y de la universidad en la cárcel	116
Figura n° 4: Ilustración: Libro rompiendo una cadena.....	123
Figura n° 5: Ilustración: borceguí pisando un libro y personas resistiendo	124
Figura n° 6: Ilustración: puño destruyendo al CUD.....	124
Figura n° 7: Ilustración: preso reclamando la boleta de educación.....	125
Tabla n° 1: Expresiones de personas privadas de la libertad sobre el sentido de la educación y de la universidad en la cárcel.	118
Tabla n° 2: Experiencias de cambio a través de la UBA en cárceles	128

LISTADO DE SIGLAS

CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CBC	Ciclo Básico Común
CPF	Complejo Penitenciario Federal
CUD	Centro Universitario de Devoto
CUE	Centro Universitario de Ezeiza
ENEC	Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
GUD	Grupo Universitario Devoto
LEN	Ley de Educación Nacional
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEC	Programa de Extensión en Cárceles
PPN	Procuración Penitenciaria de la Nación
RED UNECE	Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro
SEUBE	Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil
SPB	Servicio Penitenciario Bonaerense
SPF	Servicio Penitenciario Federal
TCE	Taller Colectivo de Edición
UBA	Universidad de Buenos Aires

PRIMERA PARTE: Aspectos introductorios y teórico-metodológicos

CAPÍTULO I: Cuestiones preliminares:

1. Introducción

La ley 26.206 sancionada en el año 2006, que derogó la ley 24.195, introdujo un cambio en las políticas educativas al declarar a la educación y al conocimiento como un “bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado” (art. 2) e indispensables “para el ejercicio de la ciudadanía democrática” (art. 3). La democratización de la educación y la aludida proclama fueron acompañadas por la introducción en el capítulo XXII de la modalidad educativa en contextos de privación de la libertad, “destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno” (art. 55).

Sin perjuicio de la mencionada recepción legislativa, la educación en entornos de encierro tuvo una previa implementación por parte de la Universidad de Buenos Aires (UBA). A partir de 1983, tras el regreso a la democracia, se produjo una democratización del sistema universitario que favoreció la inclusión de diversos sectores que antes no tenían acceso. En este contexto, el 17 de diciembre de 1985, la UBA celebró un convenio con el director nacional del Servicio Penitenciario Federal (SPF) que permitió a los internos (procesados o condenados) iniciar o completar los estudios universitarios y le dio un marco convencional a dichas prácticas que posteriormente integrarían el denominado Programa UBA XXII.

Durante el devenir de los años, diversas Facultades de la UBA se han ido integrando al Programa UBA XXII. La Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) estableció su primer vínculo con el Programa cuando el Laboratorio de Idiomas se involucró en la enseñanza del español como segunda lengua para migrantes en situación de privación de libertad. A partir de 2005, el Programa Queer, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE), comenzó a organizar regularmente actividades extracurriculares en el Centro Universitario de Devoto (CUD) y el Centro Universitario de Ezeiza (CUE). La carrera de Letras se incorporó formalmente al Programa en 2008, seguida por la carrera de Filosofía en 2014¹. Además, la FFyL participa activamente en la realización de diversas actividades de investigación y extensión en estos contextos.

La presente investigación tuvo por objeto realizar un estudio del Programa UBA XXII por su carácter precursor en materia de educación universitaria en contextos carcelarios y su ininterrumpida implementación desde el año 1985, momento en el que la educación universitaria en entornos de privación de la libertad no tenía recepción legislativa como modalidad educativa. Como consecuencia

¹ Disponible en: <http://academica.filo.uba.ar/banner/programa-uba-xxii>. [Fecha de consulta: julio 2023]

de la organización de la UBA por Facultades (organizaciones administrativas y de gobierno que agrupan, cada una, varias escuelas y/o departamentos y/o institutos), las cuales dictan los diversos cursos que constituyen la oferta educativa de los centros universitarios instalados en los complejos penitenciarios, y a los fines de hacer un recorte sobre el objeto de conocimiento, la investigación se circunscribió a la FFyL.

La intervención de la FFyL en contextos de encierro constituye una iniciativa educativa que busca no solo garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de libertad, sino que también aspira a abrir nuevos horizontes, promoviendo la construcción de proyectos de vida alejados del historial delictivo. Sin embargo, la implementación de este Programa no está exenta de desafíos, especialmente debido a la compleja interrelación entre la UBA y el SPF, dos instituciones con lógicas organizacionales y objetivos profundamente diferentes.

En este contexto, surgieron varias preguntas que guiaron la investigación: ¿cuáles son las particularidades de la intervención de la UBA en contextos carcelarios en función de las lógicas organizacionales de ambas instituciones?; ¿qué aspectos vinculados a la implementación del Programa UBA XXII complejizan su gestión?; ¿se encuentra la autonomía universitaria tensionada al intervenir en entornos de privación de la libertad?; ¿qué prácticas de los docentes de la FFyL, participantes del Programa, traccionan para que el derecho a la educación pueda realizarse?; y finalmente, ¿puede considerarse la perspectiva pedagógica de los docentes un enfoque adecuado para la defensa del derecho a la educación y la transformación de las vidas de las personas privadas de la libertad?

Para responder a estas preguntas, esta investigación tuvo como objetivo general analizar la implementación del Programa UBA XXII por parte de la FFyL de la UBA. Resultó de especial interés la dimensión vinculada a la gestión del Programa que pivota entre el entramado intrainstitucional, pero también el interinstitucional como consecuencia del despliegue de la actividad pedagógica en un ámbito bajo el control del SPF, el cual funciona con una lógica punitiva que se distancia de la educativa y tensiona la autonomía universitaria. Por su parte, otro eje relevante fue el vinculado a las prácticas de los docentes participantes del Programa, en tanto actores que traccionan para que el derecho a la educación en contextos de encierro pueda efectivizarse.

Las actividades de gestión por parte de los coordinadores del Programa UBA XXII por la FFyL y el modo en que estas adquieren mayor complejidad, como consecuencia de la inevitable articulación con el SPF, fueron objeto de indagación a partir de un profundo examen de la institución penitenciaria y una confrontación con los principios, normas y valores que guían el funcionamiento de la UBA. A su vez, la especificidad del accionar de los agentes penitenciarios, en tanto actores que en ocasiones podrían dificultar el progreso de esta experiencia educativa, y las particularidades de las dinámicas

carcelarias fueron analizadas a la luz de su potencial incidencia sobre el libre ejercicio de la autonomía universitaria.

Por su parte, las prácticas de los docentes de la FFyL se investigaron a partir de un sondeo no solo del quehacer áulico, sino también de las perspectivas pedagógico-didácticas que guían sus acciones y el modo en que estas inciden en la defensa del derecho a la educación y la transformación de las vidas de las personas privadas de la libertad. El análisis de las obras literarias, ilustraciones y audios producidos por los estudiantes en contextos de encierro, junto con las voces de los docentes del Programa, no solo fue un insumo determinante para responder a las preguntas que guiaron la investigación, sino que también permitió conocer las trayectorias académicas y educativas de las personas privadas de la libertad. Estas producciones oficiaron de facilitadores para traspasar los muros de la cárcel y revelar lo que allí permanece al margen de la mirada pública, aportando una perspectiva valiosa sobre los procesos formativos en dichos contextos.

La revisión bibliográfica se centró en explorar los principales temas y enfoques en el ámbito del conocimiento sobre la educación en contextos de privación de la libertad. Los estudios revisados evidenciaron la complejidad de la modalidad educativa en entornos carcelarios y las tensiones entre los sistemas educativos y penitenciarios. Zapata (2022, pp. 202-210) y Herrera y Frejtman (2010, p. 20) destacan problemas significativos como la falta de recursos y la centralización de la información en el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), que afectan negativamente las trayectorias educativas de los detenidos. Además, Roca Pamich (2018) señala que, a pesar de los esfuerzos institucionales, el acceso a la educación superior sigue siendo limitado para la mayoría de la población carcelaria, condicionado por factores como la ubicación en ciertos pabellones y las jerarquías internas del sistema penitenciario (p. 2).

La intervención universitaria en contextos carcelarios se presenta como una herramienta transformadora que cuestiona y desafía las estrategias de gobierno penitenciario. La entrada de la universidad en el ámbito carcelario fomenta nuevas dinámicas y cuestiona las lógicas tradicionales del sistema penitenciario (Ceballos, 2022, p. 160; Parchuc, 2015, p. 25). Umpierrez (2020a, pp. 105-106) describe el aula en prisión como un punto de encuentro de intereses contrapuestos, donde se reflejan tanto las influencias de la universidad como las de la cárcel, mientras que Brancaforte (2020) resalta la tensión entre la autonomía promovida por las universidades y el control ejercido por el entorno carcelario (p.2265).

El contexto carcelario en Argentina, caracterizado por hacinamiento, deficiencias en servicios básicos y limitaciones en el acceso a la educación, plantea desafíos adicionales para la implementación de prácticas educativas (Parchuc, 2015, p. 21; Scarfó et al., 2014, p. 420; Umpierrez, 2016, pp. 11-12). Gutiérrez Gallardo y Pérez (2019) proponen que, idealmente, la educación en las cárceles debería fomentar el pensamiento crítico y ayudar a los detenidos a replantear sus experiencias de vida y

construir nuevos proyectos futuros (p. 42). Sin embargo, Zapata et al. (2020) observan que la educación universitaria es frecuentemente percibida por las instituciones penitenciarias como un "beneficio" más que como un derecho fundamental, lo que limita su impacto (p. 11).

Diversos estudios argumentan que las universidades tienen una responsabilidad social y política en la intervención en contextos carcelarios, no solo para brindar educación superior, sino también para promover la reflexión crítica y la inclusión social (Bustelo, 2020, p. 136; Parchuc et al., 2020, pp. 21-26; Umpierrez, 2021, pp. 11-12; López, 2020, p. 67). Las prácticas de lectura y escritura en las cárceles se consideran herramientas emancipadoras que pueden transformar las trayectorias educativas y el capital cultural de los detenidos (Castro, 2020, p. 2186; López, 2020, p. 67; Pérez, 2022, p. 59; Umpierrez, 2020b, p. 232).

García et al. (2020) destacan la necesidad de revisar continuamente las prácticas educativas en las cárceles, ya que estas se sitúan en la intersección de las lógicas educativas y punitivas (p. 3). Esta revisión es fundamental para adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes detenidos y garantizar que puedan ejercer efectivamente su derecho a la educación, a pesar de los desafíos específicos del entorno carcelario (Ichaso, 2021a, pp. 92-93; Ichaso, 2021b, p. 120; Pérez, 2022, p. 62).

Finalmente, aunque la educación en prisión es clave para la integración social, Kouyoumdjian y Poblet (2010) señalan que no basta con los supuestos efectos "sanadores" de la educación; es necesario complementar con acceso a otros derechos fundamentales, como el trabajo, para asegurar una reintegración efectiva (p. 5). A pesar de estas limitaciones, la educación en entornos carcelarios puede provocar cambios significativos en las relaciones interpersonales y permitir a los detenidos concebir un futuro alternativo (Acín, 2009, p. 72; Umpierrez y Sosa, 2023, pp. 16, 19).

En esta investigación se ha adoptado un diseño metodológico cualitativo, centrado en un estudio de caso único con un enfoque descriptivo y exploratorio. El trabajo de campo se ha basado en la recolección de datos cualitativos mediante el análisis de documentos normativos, producciones literarias, ilustraciones y audios creados por las personas detenidas. Además, se han realizado entrevistas a miembros clave del equipo de coordinación del Programa UBA XXII y a docentes participantes, utilizando una combinación de entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Estos instrumentos para la obtención de datos se completaron con cuestionarios. El muestreo no probabilístico e intencional permitió seleccionar participantes clave por su relevancia en el estudio, quienes facilitaron el acceso a la información disponible y favorecieron una comprensión profunda de la implementación del Programa y sus impactos en el contexto carcelario.

El análisis de la implementación del Programa UBA XXII por parte de la FFyL se desarrolla en los cuatro capítulos de la segunda parte de esta tesis, que lleva el nombre del Programa en cuestión. En el capítulo I, titulado "Institucionalización del Programa UBA XXII", se aborda la génesis del

programa, incluyendo la firma del convenio entre la UBA y el SPF, así como su evolución y regulación dentro de la universidad. Además, se detallan las actividades que abarca y los objetivos que persigue. Por otro lado, se describe la implementación del Programa por parte de la FFyL, las distintas intervenciones de esta Unidad Académica en contextos de encierro y el modo en que las mismas han ido ampliándose y diversificándose. Finalmente, se reseña el contexto de implementación del Programa, haciendo especial énfasis en los Complejos Penitenciarios Federales I y IV de Ezeiza y el Complejo Penitenciario Federal (CPF) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), por ser los establecimientos penitenciarios en los que la FFyL interviene.

En el segundo capítulo, "La gestión de la educación universitaria en contextos carcelarios", se describen las acciones relacionadas a la gestión del Programa tanto a nivel general dentro de la UBA como específicamente en la FFyL. Se realiza un análisis detallado de los Centros Universitarios de Ezeiza y Devoto, así como del papel de los estudiantes detenidos que actúan como coordinadores internos de cada una de las Facultades de la UBA. A continuación, se analiza la gestión interinstitucional del Programa bajo un permanente discurrir de los antagonismos que se presentan a partir de los diversos objetivos, culturas, políticas y estructuras formales de la institución penitenciaria y la universitaria. Se reflexiona sobre las posibles intromisiones del SPF en aspectos reservados a la autonomía universitaria y cómo estas afectan la gestión del Programa. Finalmente, se destacan las alianzas que la FFyL ha establecido con actores universitarios y extrauniversitarios, con el fin de aunar esfuerzos para alcanzar los objetivos del Programa.

El capítulo III, titulado "Las prácticas de los docentes de la FFyL", examina el papel fundamental que desempeñan los docentes de la FFyL en el cumplimiento de los objetivos del Programa. A través del análisis de las entrevistas con los docentes participantes, se explora el enfoque pedagógico-didáctico desde el cual encaran el proceso de enseñanza-aprendizaje, el modo en que facilitan los aprendizajes de los estudiantes, las formas en que conciben y practican la enseñanza, así como las diversas vicisitudes que enfrentan al desarrollar su labor educativa en contextos de encierro. Asimismo, se aborda el compromiso que los profesores asumen, más allá de la dimensión académica, y los resultados educativos, según sus propias percepciones.

El capítulo IV, titulado "Impacto de la educación en contextos de encierro a la luz de las obras literarias, ilustraciones y/o audios", examina las dinámicas de visibilización de las producciones realizadas en contextos de encierro por la FFyL. Además, se analizan las trayectorias personales y académicas de las personas detenidas, así como el significado que atribuyen a la experiencia educativa y a la presencia de la universidad en un entorno tan hostil como el carcelario. Finalmente, a partir de un análisis detallado de estas producciones, se exponen los diversos aspectos de la vida de las personas privadas de la libertad que son transformados por la educación universitaria.

Por último, se presentan las conclusiones y reflexiones finales, donde se comparan y conectan los resultados obtenidos en cada capítulo.

Este trabajo pretende ampliar el conocimiento sobre la intersección entre la educación universitaria y los contextos de privación de la libertad, explorando cómo la intervención de una universidad pública no solo desafía las estructuras punitivas, sino que también enfrenta tensiones vinculadas al libre ejercicio de su autonomía, mientras transforma vidas a través de la educación.

2. Planteamiento del problema

En relación al tema planteado, surgen las siguientes preguntas que guiarán la investigación: a) ¿cuáles son las particularidades de la intervención de la UBA en contextos carcelarios en función de las lógicas organizacionales de ambas instituciones?; b) ¿qué aspectos vinculados a la implementación del Programa UBA XXII complejizan su gestión?; c) ¿se encuentra la autonomía universitaria tensionada al intervenir en entornos de privación de la libertad?; d) ¿qué prácticas de los docentes de la FFyL, participantes del Programa, traccionan para que el derecho a la educación pueda realizarse?; e) ¿puede considerarse la perspectiva pedagógica de los docentes un enfoque adecuado para la defensa del derecho a la educación y la transformación de las vidas de las personas privadas de la libertad?

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Analizar la implementación del Programa UBA XXII por la FFyL de la UBA, a fin de establecer: a) si la vinculación interinstitucional con el SPF, complejiza la gestión y tensiona la autonomía universitaria como consecuencia de las lógicas punitivas; b) si la perspectiva pedagógica desde la cual los docentes abordan sus prácticas en contextos de encierro puede ser considerada un enfoque adecuado para la defensa del derecho a la educación y la transformación de las vidas de las personas privadas de la libertad.

3.2. Objetivos específicos

- Describir las actividades que la FFyL de la UBA implementó como consecuencia del Programa UBA XXII.
- Definir la perspectiva pedagógico-didáctica que los docentes participantes del Programa que integran la FFyL de la UBA imprimen a sus prácticas.
- Identificar y caracterizar las complejidades derivadas de la implementación del programa educativo en contextos carcelarios.

4. Estado del arte

Con relación a los debates actuales en torno a la temática pueden mencionarse los trabajos de Zapata (2022, pp. 202-210), Herrera y Frejtman (2010, p. 20) quienes refieren a las complejidades y tensiones de la modalidad educativa en contextos de encierro. El primero de los autores, además, destaca la carencia de recursos logísticos, técnicos y de personal en el área educativa del SPB; centralización de la información por parte del SPB de las demandas estudiantiles que genera situaciones de arbitrariedad; la prerrogativa de la seguridad por sobre cualquier ejercicio de derechos educativos que provoca la interrupción de las trayectorias educativas; los constantes movimientos de la población carcelaria estudiantil y la deficiente comunicación de la oferta educativa.

Roca Pamich (2018), al analizar las experiencias de educación universitaria en establecimientos penitenciarios de la provincia de Buenos Aires, advierte que a pesar de los esfuerzos institucionales dirigidos a cambiar esta realidad, no todas las personas tienen igualdad de oportunidades para acceder a estudios universitarios. Aquellos individuos que se encuentran privados de su libertad y tienen la posibilidad de iniciar estudios superiores, representan una minoría dentro de la población carcelaria en su totalidad. Esta situación se complica aún más por la poca importancia que se le otorga a la educación dentro de las instalaciones penitenciarias. Quienes logran establecer conexiones con otros estudiantes universitarios a través de centros de estudiantes u otras actividades educativas deben ocupar posiciones específicas dentro de las jerarquías de poder en la cárcel, además de demostrar interés en dichas actividades. Al mismo tiempo, deben encontrarse en determinados pabellones, no estar sujetos a sanciones y no tener conflictos con otros estudiantes que formen parte del centro de estudiantes donde se llevan a cabo estas actividades (p. 2).

Umpierrez (2020a), al referirse a la presencia de la universidad al interior de las unidades penales, define el aula como un espacio donde se encuentran y se entrelazan diferentes intereses. Agrega que surge en un territorio que refleja los intereses de otro y que se pueden observar elementos tanto de la universidad en la cárcel como de la cárcel en la universidad (pp.105-106). Asimismo, en relación a la tensión que genera la intervención de las universidades en contextos carcelarios, Brancaforte (2020) destaca que “mientras las universidades fomentan la capacidad de elección de toma de decisiones de una persona, en contraposición, las cárceles son espacios cerrados en donde se ejerce el control y una vigilancia permanente sobre los internos” (p. 2265).

Con respecto al impacto de la intervención universitaria sobre la institución carcelaria, la academia pone de relieve que la universidad pública, al ingresar a los establecimientos penitenciarios, además de permitir la democratización de la educación, pone en diálogo una realidad que se encuentra silenciada y cuestiona las estrategias de gobierno penitenciario. La entrada de la universidad en los sistemas penitenciarios constituye un evento social significativo, de naturaleza profunda y multifacética, que genera nuevas y transformadoras dinámicas, circuitos y prácticas simbólicas. Estos

espacios formativos influyen en la gestión de las prisiones, provocando cambios en la dinámica de la vida institucional dentro de las mismas. En este proceso, se desafían y reemplazan las antiguas lógicas arraigadas del gobierno penitenciario por enfoques alternativos de gobernanza (Ceballos, 2022, p. 160; Parchuc, 2015, p. 25).

Diversas investigaciones dan cuenta de la necesidad de analizar la situación de las cárceles argentinas, por ser el particular contexto en el que las prácticas educativas se desarrollan. Sobre el asunto, se destacan las condiciones de hacinamiento como consecuencia de la superpoblación carcelaria; deficiente atención médica y alimentación; falta de higiene; los obstáculos en el acceso a la educación, a actividades culturales o espacios de formación y trabajo; la naturalización de hechos de violencia, tortura y vejación (Parchuc, 2015, p. 21; Scarfó et al., 2014, p. 420; Umpierrez, 2016, pp. 11-12).

Para contrarrestar la realidad carcelaria, Gutiérrez Gallardo y Pérez (2019) indican que en una perspectiva ideal, el entorno educativo dentro de las instalaciones carcelarias debería ofrecer el potencial necesario para fomentar interacciones alternativas que conduzcan a la formación de visiones diferentes del mundo y de los propios individuos. Asimismo, sostienen que debería promover el desarrollo de un pensamiento crítico que permita a los estudiantes privados de su libertad cuestionar y desnaturalizar las experiencias de injusticia, violencia y exclusión que hayan experimentado a lo largo de sus vidas, y les brinde la oportunidad de construir un nuevo proyecto de vida (p. 42).

Sin embargo, Zapata et al. (2020), alertan que para las instituciones penitenciarias y judiciales la educación universitaria es percibida más como un "beneficio" que como un derecho. Además, señalan que no todas las universidades públicas nacionales en Argentina consideran en su agenda la modalidad educativa de "ámbitos de privación de la libertad", la cual reconoce el derecho a la educación superior independientemente de la situación judicial de las personas (p. 11).

Acerca de las intervenciones de las universidades en contextos de encierro y las tareas desplegadas por los docentes, existen trabajos académicos que sostienen el rol de la universidad como agente transformador y generador de oportunidades para las personas en situación de encierro. Consideran que las universidades tienen una responsabilidad social y política de intervenir en los contextos carcelarios, no solo para brindar educación superior a quienes se encuentran privados de libertad, sino también para generar espacios de reflexión crítica, participación ciudadana y construcción colectiva de conocimientos. Al referirse a las experiencias de escritura y lectura en cárceles, las definen como prácticas sociales y políticas que se desarrollan en contextos de encierro que pueden ser abordadas desde una perspectiva crítica y emancipadora por la universidad. Entienden que las estrategias y acciones llevadas adelante por la universidad están orientadas a construir herramientas y oportunidades para la inclusión social de las personas privadas de libertad y liberadas, así como promover la defensa de los derechos humanos (Bustelo, 2020, p. 136; Parchuc et al., 2020, pp. 21-26; Umpierrez, 2021, pp. 11-12; López, 2020, p. 67). Asimismo, Castro (2020) interpreta que las

prácticas de lectura y escritura en contextos de encierro constituyen herramientas personales y educativas de liberación que sirven como estrategias de inclusión social, desarrollo personal y reflexión para las personas privadas de la libertad (p. 2186).

En entornos carcelarios, la educación universitaria puede ofrecer oportunidades para el desarrollo de autonomía, circunstancia que resulta improbable en el marco de la coyuntura carcelaria. El aula se percibe como un espacio separado de las lógicas punitivas, donde las dinámicas propias de la institución carcelaria quedan relegadas. La introducción de prácticas de lectura y escritura en los procesos educativos dentro de contextos de privación de la libertad no solo altera las trayectorias educativas de los individuos, sino que también tiene un impacto significativo en sus interacciones sociales y en su capital cultural (López, 2020, p. 67; Pérez, 2022, p. 59; Umpierrez, 2020b, p. 232). García et al. (2020), en un estudio de caso de la Extensión Áulica Unidad Penitenciaria 9 de la Universidad Nacional de La Plata, destacaron que intervenir en contextos carcelarios requiere la revisión permanente de las prácticas y resaltaron que las formas tradicionales de educar y aprender adquieren otros sentidos en el ámbito carcelario. Asimismo, señalaron que intervenir en contextos de privación de la libertad supone comprender el “cruce de al menos dos lógicas diferenciadas y en tensión: la educativa versus la punitiva” (p. 3).

Por su parte, Umpierrez (2016), señala que la presencia de estudiantes detenidos en la matrícula de la universidad exige una amplia revisión de prácticas y de perspectivas respecto de pensar políticas inclusivas para un estudiantado no esperado (p. 8). Los docentes participantes de experiencias educativas en cárceles exponen que la manera de encarar las prácticas educativas y las estrategias pedagógicas que los profesores ponen en juego, son determinantes para lograr resultados que promuevan efectivamente el ejercicio del derecho a la educación de las personas privadas de su libertad. Entre estas prácticas, se destacan la adaptación del currículo a las necesidades individuales, el enfoque centrado en el estudiante, la promoción de la participación activa y el apoyo emocional y social (Ichaso 2021a, pp. 92-93; Ichaso, 2021b, p. 120; Pérez, 2022, p. 62).

Al estudiar la educación en entornos de privación de la libertad, Scarfó y Castro (2016), resaltan que desempeña un papel fundamental en la promoción de la integración social y de gran importancia para fomentar un proceso de desarrollo que tenga el potencial de generar modificaciones en las actitudes (p. 419).

Sin embargo, diversas investigaciones dan cuenta de las limitaciones que enfrenta la educación para superar los problemas relacionados a la exclusión social y la delincuencia, si no existe un abordaje integral. Kouyoumdjian y Poblet (2010) afirman que las auténticas vías de inclusión social para aquellos que han completado su período de encarcelamiento no se centran únicamente en los supuestos efectos "sanadores" de la educación, sino principalmente en el acceso a otros derechos fundamentales, especialmente el trabajo. Entienden que la educación no garantiza por sí sola que una

persona que ha delinquido no reincida una vez cumplida su condena y por ello proponen, además de seguir defendiendo los espacios educativos, la promoción de políticas sociales y de una institucionalidad capaz de dar respuesta a los problemas que atraviesan las personas al egresar de la prisión (p. 5).

Aunque es esencial complementar la actividad educativa con otras intervenciones para lograr una mejora significativa en las oportunidades de inserción social de las personas privadas de libertad, diversos estudios que exploran el impacto de la educación en los individuos encarcelados sostienen que ésta genera cambios en sus relaciones interpersonales, al introducir nuevas formas de comunicación, promover el desarrollo de habilidades para el autocontrol y la expresión verbal, y de alguna manera, alimentar la capacidad de concebir un futuro alternativo (Acín, 2009, p.72; Umpierrez y Sosa, 2023, pp. 16, 19).

A modo de síntesis, de las distintas obras relevadas resulta que la educación universitaria en contextos carcelarios enfrenta numerosos desafíos que reflejan la complejidad de la interacción entre los sistemas educativos y penitenciarios. Las limitaciones de recursos y la centralización de la información en las instituciones penitenciarias impactan negativamente en las trayectorias educativas de los detenidos, restringiendo el acceso a la educación superior y generando tensiones entre las estrategias de gobierno penitenciario y las dinámicas universitarias. La educación en prisión es vista por las instituciones penitenciarias como un "beneficio" en lugar de un derecho fundamental y aunque la presencia de la universidad en el ámbito carcelario ofrece la posibilidad de cuestionar y transformar las lógicas tradicionales del sistema, el entorno carcelario en Argentina, caracterizado por el hacinamiento y deficiencias en servicios básicos, añade dificultades adicionales a la implementación de prácticas educativas efectivas.

Los estudios sugieren que las universidades tienen una responsabilidad social en estos contextos, no solo para proporcionar educación superior, sino también para fomentar la inclusión social y la reflexión crítica. Las prácticas de lectura y escritura en las cárceles son valoradas como herramientas emancipadoras que pueden transformar el capital cultural de los detenidos. Sin embargo, es esencial revisar continuamente las prácticas educativas para adaptarlas a las necesidades específicas de los estudiantes en contextos de encierro y garantizar su derecho a la educación. A pesar de las limitaciones y desafíos, la educación en prisión puede ser un motor para cambios significativos en la vida de los detenidos, contribuyendo a su integración social y a la concepción de futuros alternativos.

5. Justificación del estudio

De la literatura relevada resulta que, si bien existen investigaciones vinculadas a intervenciones universitarias en contextos carcelarios, el tema pertenece a un campo de estudio que aún no ha alcanzado suficiente desarrollo y visibilidad. Asimismo, existe una falta de investigaciones que

aborden los desafíos y complejidades que enfrentan las universidades al vincularse con contextos de encierro que comprendan aspectos logísticos, legales, pedagógicos y de coordinación con otros actores. Al fomentar el debate y la reflexión en relación a esta temática, se promueve una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades que existen para la educación en entornos de privación de la libertad.

La trascendencia de compartir y dar a conocer los hallazgos obtenidos a través de la investigación científica es un enfoque de suma importancia tanto para la comunidad académica como para la sociedad en general. Esta iniciativa tiene como objetivo principal poner en consideración y difusión los conocimientos y prácticas generados dentro de las cárceles. En última instancia, la divulgación de la investigación científica vinculada a esta modalidad educativa no solo busca realizar un aporte al campo de estudio, sino también contribuir a la transformación social. Al brindar visibilidad a las voces y experiencias de las personas privadas de libertad, se promueve una mayor comprensión de la realidad penitenciaria y se abren puertas hacia la creación de políticas y programas más inclusivos que favorezcan un retorno a la libertad no delictivo.

En cuanto al estudio de las prácticas docentes en contextos de encierro, este puede ayudar a identificar áreas de mejora en la formación, a comprender qué enfoques pedagógicos son más efectivos y qué estrategias pueden apoyar el aprendizaje de los estudiantes privados de la libertad, para de este modo promover una educación de calidad.

Finalmente, la investigación puede permitir identificar y difundir experiencias exitosas y buenas prácticas en la enseñanza en entornos carcelarios. Esto puede fortalecer la comunidad educativa en este ámbito, fomentar el intercambio de conocimientos y promover la colaboración entre los docentes que trabajan en diferentes instituciones o regiones

6. Hipótesis

La investigación se inicia a partir de los siguientes supuestos:

- a) Las lógicas punitivas que orientan las prácticas del SPF complejizan la gestión del Programa UBA XXII por parte de la FFyL de la UBA y tensionan la autonomía universitaria.
- b) La perspectiva pedagógica crítica y situada, que los docentes de la FFyL de la UBA imprimen a sus prácticas, constituye un enfoque adecuado para la defensa del derecho a la educación y la transformación de las vidas de las personas privadas de la libertad.

CAPÍTULO II: Marco teórico

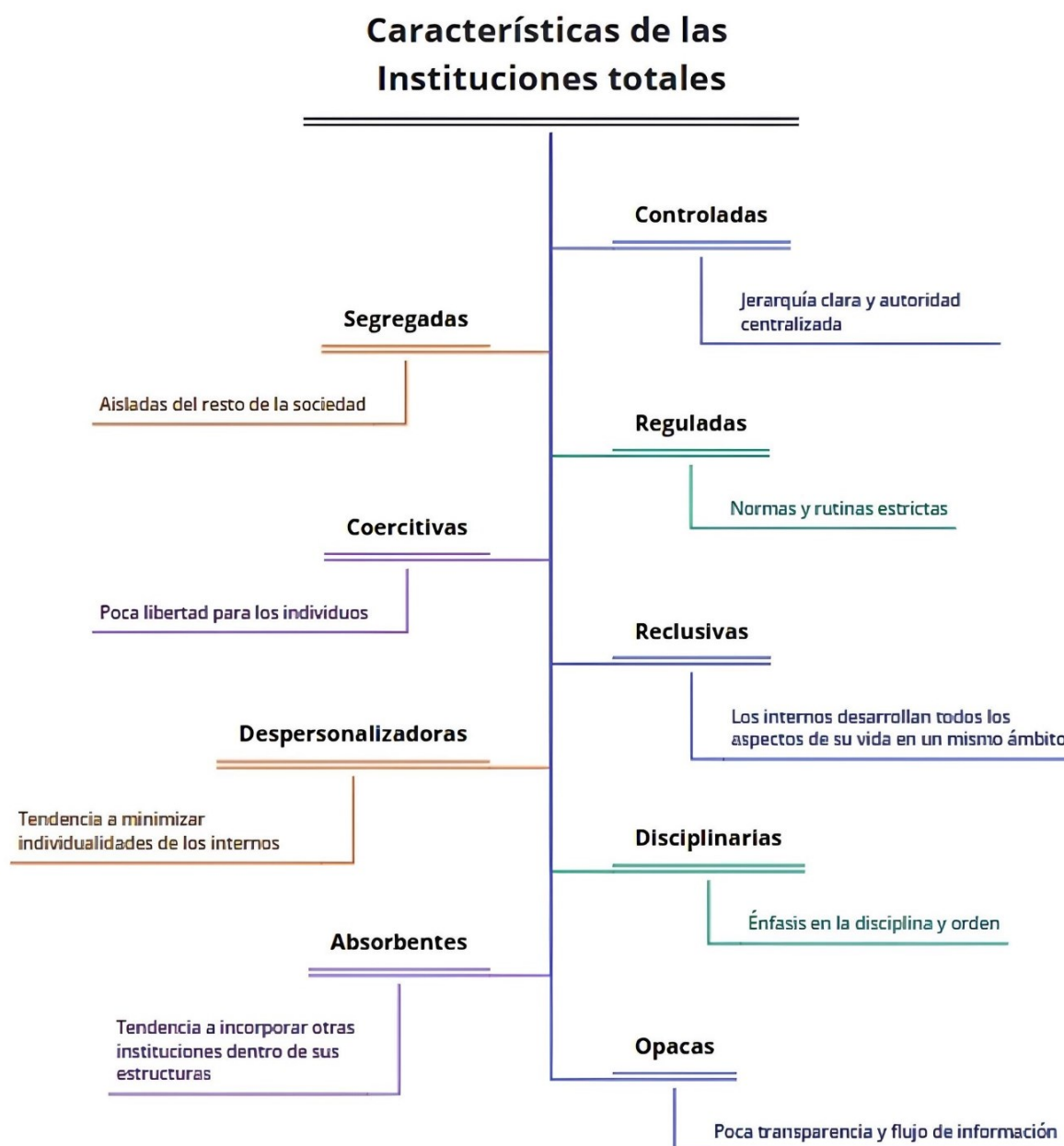
La elaboración del marco teórico que sustenta la investigación descansa sobre los siguientes ejes temáticos:

1. Las cárceles como instituciones totales

Goffman (2001), en un estudio que profundiza sobre el ámbito de la hospitalización psiquiátrica definió a las instituciones totales, incluyendo dentro de esta categoría a las cárceles como ejemplo notorio. El autor sostuvo que las instituciones totales son “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en un encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (p. 13). Al referirse a este tipo de instituciones, resaltó que el propósito inmediato que persiguen no es el bienestar de los reclusos, sino salvaguardar la seguridad de la sociedad ante aquellos individuos que deliberadamente representan una amenaza para la misma (p. 18).

1.1. Caracterización de las instituciones totales

Figura n° 1: Características de las instituciones totales



Fuente: elaboración propia, según Goffman (2001)

A la hora de caracterizar a las instituciones totales, Goffman (2001) marcó como rasgos distintivos los siguientes: en primer lugar, todos los aspectos de la vida de los individuos se desarrollan dentro de un mismo ámbito y bajo una autoridad única. En segundo lugar, cada fase de la rutina diaria se realiza en compañía de un amplio grupo de personas percibidas como entidades indivisibles, que reciben un trato igualitario y están obligadas a llevar a cabo las mismas tareas en conjunto. En tercer lugar, todas las actividades cotidianas están estrictamente programadas, de modo tal que una acción conduce de manera predefinida a la siguiente, siguiendo una secuencia impuesta desde una instancia superior mediante un sistema de normativas formales explícitas y un cuerpo de funcionarios designados en el marco de un sistema autoritario, de estructura jerárquica. Por último, las diversas actividades obligatorias se articulan dentro de un único plan racional, deliberadamente diseñado para alcanzar los objetivos específicos de la institución (pp. 19, 20, 52).

Según el autor referenciado, en las instituciones totales como las cárceles, se observa una marcada división entre un extenso conjunto de individuos, comúnmente denominados internos y un reducido grupo de supervisores: el personal penitenciario. Los internos residen dentro de la institución y sus interacciones con el mundo exterior están notablemente limitadas, circunscriptas al ámbito institucional; mientras que el personal penitenciario mantiene vínculos sociales con la comunidad exterior. Ambos grupos tienden a concebir al otro a través de estereotipos rígidos y hostiles: el personal suele percibir a los internos como personas crueles, astutas e indignas de confianza; mientras que los internos suelen caracterizar al personal como arrogante, despótico y mezquino. El personal penitenciario, quien se identifica con los fines de la institución carcelaria, tiende a adoptar una actitud de superioridad y justicia; en tanto que los internos suelen sentirse inferiores, vulnerables, censurables, culpables y alejados de los intereses institucionales (pp. 20-23).

En su obra, Goffman (2001), además de referirse a los “obstáculos que se oponen a la interacción social y al éxodo de sus miembros” (p. 18), también destacó como rasgos que contribuyen a la tendencia absorbente de las instituciones totales, las relacionadas al control de la comunicación de los internos; las restricciones en la circulación de la información, incluso sobre aspectos relacionados al propio destino y la eliminación de núcleos familiares y de la formación de grupos con vínculos solidarios entre internos, por la resistencia que pueden ofrecer (pp. 22, 25, 69). En relación con la aludida tendencia totalizadora, Umpierrez (2016) señala que las prisiones requieren formas de conducta que buscan constantemente integrar dentro de sus estructuras a todas las instituciones presentes en ellas, como es el caso de la UBA a través del programa educativo objeto de la presente investigación (p. 9).

1.2. Los procesos de degradación y deshumanización de las instituciones totales

En cuanto al impacto que provocan las dinámicas de las instituciones totales en las vidas de las personas allí alojadas, Goffman (2001) resaltó los siguientes: en primer lugar, si el período de encarcelamiento es prolongado, pueden experimentar una pérdida de habilidades que temporalmente incapacita al individuo para enfrentar ciertos aspectos de la vida cotidiana en el medio exterior; en segundo lugar, provocan una baja autoestima, sentimientos de resentimiento, depresión y pérdida de sus identidades personales, así como de las capacidades de expresión y autodeterminación como consecuencia de las reiteradas humillaciones, degradaciones, aislamiento social, profanaciones y procesos de mortificación a los que son sometidos (pp. 26-53). Sobre la dimensión temporal del encierro, Decembrotto (2020) señala que en el contexto de los procesos adaptativos experimentados por los individuos en situación de detención, se destaca que el factor temporal juega un papel fundamental respecto al impacto en la vida del recluso. Se observa que a medida que transcurre más tiempo en prisión, se intensifica la pérdida de la identidad previa del individuo, la cual es gradualmente reemplazada por una identidad construida en torno al rol de preso. Este cambio identitario se manifiesta tanto en la asimilación de códigos de conducta propios del entorno carcelario como en la adopción de una jerga específica, mientras que simultáneamente se experimenta una disminución en las habilidades críticas y adaptativas necesarias para desenvolverse en contextos fuera de la prisión (p. 155).

En lo atinente a la pérdida de las identidades personales que experimentan las personas privadas de la libertad, Herrera y Fretjman (2010) destacan que los dispositivos institucionales en cuestión se caracterizan por su rigurosa gestión de las dimensiones temporales y espaciales, así como por la imposición de normativas ambiguas dentro de un sistema jerárquico, en el cual, cualquier miembro del personal está facultado para hacer cumplir dichas normativas a cualquier individuo interno, lo que resulta en una proliferación exponencial de posibles sanciones. Este conjunto de condiciones ejerce un impacto perjudicial en la subjetividad de quienes residen en tales instituciones, ya que todas las prácticas implementadas están diseñadas para conformar las subjetividades según un paradigma fundamentalmente despersonalizador (p. 76). Por su parte, Caetano Grau (2022), explica que las personas que forman parte de la comunidad carcelaria se ven obligados a implementar una variedad de tácticas adaptativas para hacer frente a las diversas formas de violencia, ya sea material, física o simbólica, que enfrentan dentro del entorno penitenciario. Estas estrategias adaptativas conllevan un proceso cognitivo mediante el cual se desarrolla un nuevo marco de referencia que filtra y da sentido a las experiencias vividas, estableciendo así nuevas coordenadas en su existencia (p. 19).

Laferriere (2019), afirma que la degradante situación de vida dentro de las instalaciones penitenciarias corroe de manera continua y permanente los aspectos humanos, la subjetividad y la identidad de los individuos. La privación de libertad como castigo no cumple con los efectos proclamados, ya que no

contribuye a la reparación del perjuicio causado, tampoco constituye un medio efectivo de "resocialización" y, en cambio, promueve la reincidencia (p. 35). Sobre el último tema introducido, Goffman (2001) señaló que un individuo que ha sido objeto de una sanción injusta o desproporcionada, o que ha experimentado un trato más degradante de lo estipulado por la ley, puede llegar a defender un comportamiento que en el momento de su comisión no podría haber justificado. En respuesta a la injusticia sufrida en el entorno penitenciario, el individuo busca una forma de vengarse del trato recibido y puede optar por tomar represalias en el momento en que se presente la oportunidad de cometer nuevos actos delictivos (p. 66). Por su parte, Daroqui (2000) caracteriza a la cárcel como ineficaz para brindar seguridad y cumplir con los fines correccionales que se propone y la concibe como generadora de "delincuentes y de situaciones de violencia intramuros" (p. 11).

Acerca del contexto carcelario y las prácticas humillantes, degradantes y deshumanizantes que la institución encierra, suelen mencionarse las siguientes: negación del uso de la palabra por parte de los internos y la descalificación o sanción para el caso en que se crean con derecho a la expresión; la falta de acceso a derechos fundamentales como: a la salud, a la alimentación, a la educación, a la integridad personal, física, psíquica y moral, a la igualdad de trato, a petionar ante las autoridades y a la dignidad (Parchuc, 2015, p. 21).

Las prácticas mencionadas en el párrafo anterior también se materializan a partir de distintas acciones encaradas por el personal penitenciario, tales como: los procedimientos de admisión y ritos de iniciación, el despojo de las pertenencias y acostumbrada apariencia de los detenidos, la burla, la violación de la intimidad, la falta de comida, medicamentos, productos para el aseo personal y limpieza de las instalaciones, las vejaciones de orden sexual, las inspecciones personales y del lugar de alojamiento y el castigo (Daroqui et al., 2014, pp. 210-220; Goffman, 2001, pp. 29-40).

El impacto que las cárceles tienen en la vida de quienes las habitan los acompaña incluso después de su liberación. Muchos autores se refieren al sentimiento de temor que experimentan las personas privadas de la libertad cuando se encuentran próximas al cumplimiento de la condena y al restablecimiento de la libertad. La adaptación de quienes habitan las cárceles a la cultura carcelaria y la infantilización que ésta promueve, genera dificultades para el retorno al medio libre y para el ajuste a las nuevas coordenadas de tiempo y espacio. Los efectos del encarcelamiento impregnan las vidas de quienes experimentan el encierro, traspasando las fronteras del dispositivo carcelario. En consecuencia, el sistema penitenciario no solo fracasa en su objetivo de "rehabilitar" a los individuos, sino que, además, genera efectos adversos que impactan negativamente en la reintegración a la sociedad una vez liberados. La experiencia penitenciaria deja secuelas profundas a nivel físico, psicológico y social en las personas, las cuales, sumadas al estigma social, la exclusión, la falta de redes de apoyo y la vulnerabilidad frente al sistema legal, contribuyen significativamente a que un elevado porcentaje de quienes transitaron la cárcel reincida en la comisión de delitos tras su liberación

(Barukel, 2015, pp. 2-3; Bravo, 2017, p. 91; Goffman, 2001, p. 79; Parchuc, 2021, p. 13; Pérez, 2022, p. 59).

Entre las particularidades y dinámicas de los establecimientos penitenciarios y los objetivos de “resocialización” y “reinserción” que se proponen resulta una gran contradicción. Las lógicas punitivas de aislamiento, el desaliento de acciones colectivas y la impermeabilidad de las cárceles se contraponen a la declarada “resocialización” que pretenden alcanzar. Asimismo, existe un desacople entre la noción de reintegración con las condiciones de vida en las instituciones de encierro (Herrera y Fretjman, 2010, p. 127).

Revisar los impactos que la prisión genera en los individuos alcanzados por la intervención educativa, así como las características distintivas de la institución penitenciaria, es determinante, dado que es dentro de este entorno donde la educación universitaria se introduce, opera y desempeña su función (Scarfó, et al. 2014, p. 424). Es desde este sentido que, Arnanz Vilalta (1995), citado por Scarfó et al. (2013) indica que la consideración de la educación dentro del entorno penitenciario debe necesariamente tomar en cuenta las complejas dificultades estructurales inherentes a la definición de la cárcel como una institución signada por la violencia y el aislamiento social (p. 76).

De la caracterización de las cárceles como instituciones totales, resulta que las personas que se encuentran privadas de la libertad atraviesan procesos de deshumanización y degradación. Por tal motivo, en estos espacios en los que la libre expresión y el pensamiento crítico se ven limitados, la educación representa una reconfiguración de esos ámbitos, una suerte de burbujas de libertad que ofrecen la posibilidad de transformar sus vidas, de reconstruirse hacia un camino no delictivo.

2. Autonomía universitaria y Servicio Penitenciario Federal

La implementación del Programa UBA XXII se inscribe en un ámbito reservado a la esfera de control del SPF, circunstancia que genera tensiones a partir de una necesaria gestión interinstitucional entre organizaciones que funcionan con lógicas contrapuestas; a saber, la lógica punitiva, de control y disciplinaria del Servicio Penitenciario, frente a la lógica educativa del sistema universitario, promotora del desarrollo de las personas. La presencia de una institución (universidad) dentro de otra institución (cárcel) favorece la permeabilidad a los avances de la segunda sobre aspectos reservados a la primera y esta realidad obliga a reflexionar si el concepto de autonomía universitaria resulta trastocado.

2.1. Alcance y marco normativo de la autonomía universitaria

Si bien el alcance de la autonomía universitaria fue objeto de variadas interpretaciones a lo largo de la historia desde distintas perspectivas, desde el punto de vista jurídico fue definida por Frondizi (2005), como “la capacidad de un ente de darse su propia ley, es decir, regir su comportamiento según

normas que la misma institución determina” (p. 290). La Constitución de la Nación Argentina, en tanto norma suprema de nuestro ordenamiento positivo, consagra la autonomía y autarquía de las universidades en el art. 75 inc. 19.

Asimismo, el Capítulo 2 de la ley 24.521 establece los principios fundamentales que rigen la autonomía de las instituciones universitarias en Argentina. La autonomía académica e institucional es un pilar fundamental que asegura la libertad de las universidades para definir sus propios destinos y tomar decisiones en relación con sus actividades académicas, administrativas y de gobierno.

En el artículo 29 de la ley aludida, se detallan las atribuciones básicas que tienen las instituciones universitarias en virtud de su autonomía: a) dictar y reformar sus estatutos, comunicándolos al Ministerio de Cultura y Educación; b) definir sus órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades; c) administrar sus bienes y recursos de acuerdo con sus estatutos y las leyes aplicables; d) crear carreras universitarias de grado y de posgrado; e) formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad, incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación sobre la problemática de la discapacidad; f) Otorgar grados académicos y títulos habilitantes; g) impartir enseñanza en niveles preuniversitarios con fines de experimentación, innovación pedagógica o práctica profesional docente; h) establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no docente; i) designar y remover al personal; j) establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias; k) revalidar, exclusivamente las universidades nacionales, títulos extranjeros; l) fijar el régimen de convivencia; m) desarrollar y participar en emprendimientos que promuevan el avance y la aplicación del conocimiento; n) mantener relaciones educativas, científicas y culturales con instituciones nacionales y extranjeras; ñ) reconocer oficialmente asociaciones de estudiantes, otorgándoles personería jurídica.

Asimismo, el artículo 30 establece que “las instituciones universitarias nacionales solo pueden ser intervenidas por el Honorable Congreso de la Nación o, durante su receso y ad referendum del mismo, por el Poder Ejecutivo nacional, por un plazo determinado no superior a los seis meses” y solo por las causales de conflicto insoluble, grave alteración del orden público o manifiesto incumplimiento de la ley 24.521, sin que ello menoscabe la autonomía académica.

Finalmente, el artículo 31 establece que la fuerza pública no puede ingresar en las instituciones universitarias nacionales sin una orden escrita previa y fundada de un juez competente o una solicitud expresa de la autoridad universitaria legítimamente constituida, lo que garantiza la independencia y la inviolabilidad de las instituciones universitarias. Esta circunstancia toma un cariz particular en el marco de la educación universitaria en contextos de privación de la libertad.

Distintos autores han intentado perfilar el alcance de la autonomía universitaria, convirtiéndose en un tema de debate habitual en el ámbito universitario. Nosiglia (2010) explica que la autonomía

institucional garantiza libertad plena para llevar a cabo las principales funciones de la universidad moderna: la enseñanza de conocimientos avanzados y la generación de investigaciones originales en diversas disciplinas. Resalta la importancia de proteger la enseñanza y la investigación de influencias externas, ya sean políticas, religiosas, ideológicas, o económicas y reconoce que la vía a partir de la cual se salvaguarda esta autonomía es mediante la concesión, por parte del Estado, de la facultad de establecer sus propios estatutos, estructuras de gobierno y elección de autoridades (p. 5).

Por su parte, Naishtat et al. (1996), al referirse a las dimensiones de la autonomía, enumeran las siguientes:

- La autonomía universitaria en relación con la producción del saber y su fundamentación y, en este sentido, la inexistencia de un espacio exterior a la propia universidad en la evaluación de tal producción.
- La autonomía del gobierno universitario que constituye a la universidad en una unidad capaz de darse sus propias políticas.
- La autonomía como realización histórica, inscrita en el discurso no desde un universal dado sino, por el contrario, establecida como concepto desde el campo de luchas históricas concretas.
- La autonomía de las prácticas universitarias en tanto prácticas comunitarias específicas. (p. 5)

Finocchiaro (2004) define a la autonomía como la “capacidad que tiene un ente para darse su propia ley y regirse por ella” (p. 27). Campolieti (2021), al referirse al tema, destaca que “la potestad de darse normas en materia institucional lleva implícita las potestades de emitir normas derivadas y de auto-administrarse” (p. 80). Finalmente, Vaccarezza (2006) explica que la concepción de autonomía no es solo una categoría jurídica, sino que representa un constructo social fundamental que desempeña un papel central en la identidad de un grupo o en la cultura institucional que sus miembros sostienen a través de sus acciones. Esta noción no solo fortalece el sentido de pertenencia, sino que también establece límites y garantiza el control sobre las actividades realizadas (p. 33).

El término autonomía así como su alcance en relación con el Estado y la sociedad no puede deslindarse del contexto sociohistórico en el que el mismo es interpretado. La universidad, como las demás instituciones, es permeable a los cambios sociales y como consecuencia, los postulados que a lo largo de la historia y en distintos contextos se han sostenido sobre la autonomía universitaria, no siempre fueron uniformes (Faierman, 2021, p. 33).

Sin embargo, el posicionamiento que se pretende sentar en relación a este término polisémico es que el SPF so pretexto de tener la autoridad sobre un territorio, como es el penitenciario, no puede coartar el despliegue por parte de la universidad de aquellas prácticas para la promoción, la difusión y la preservación de la cultura; misión que se propone la UBA en su estatuto. De tal manera, las limitaciones que pueda recibir la autonomía universitaria, como consecuencia de la actuación interinstitucional, debe garantizar la realización de la misión de la universidad, al tiempo que permitir el acceso al derecho a la educación de todo ser humano.

2.2. Ley Orgánica del Servicio Penitenciario Federal

Según la ley 20.416, el SPF “es una fuerza de seguridad de la Nación destinada a la custodia y guarda de los procesados, y a la ejecución de las sanciones penales privativas de libertad ...” (art. 1). Depende del Poder Ejecutivo y a partir del dictado del decreto 8/2023, cuyo artículo 15 sustituyó al artículo 4 de la mencionada ley, funciona bajo la órbita del Ministerio de Seguridad.

La conducción del SPF está a cargo de la Dirección Nacional (art. 3), la cual tiene las siguientes funciones:

- a) Velar por la seguridad y custodia de las personas sometidas a proceso procurando que el régimen carcelario contribuya a preservar o mejorar sus condiciones morales, su educación y su salud física y mental;
- b) Promover la readaptación social de los condenados a sanciones privativas de libertad;
- c) Participar en la asistencia postpenitenciaria;
- d) Producir dictámenes criminológicos para las autoridades judiciales y administrativas sobre la personalidad de los internos, en los casos que legal o reglamentariamente corresponda;
- e) Asesorar al Poder Ejecutivo Nacional en todo asunto que se relacione con la política penitenciaria;
- f) Cooperar con otros organismos en la elaboración de una política de prevención de la criminalidad;
- g) Contribuir al estudio de las reformas de la legislación vinculada a la defensa social;
- h) Asesorar en materia de su competencia a otros organismos de jurisdicción Nacional o provincial. (artículo 5, ley 20.416)

El SPF es responsable de la gestión y administración de las instituciones penitenciarias, así como de la implementación de programas criminológicos diseñados para reducir la reincidencia, desalentar la criminalidad y contribuir a la seguridad pública. Además, el SPF establece programas de tratamiento con el objetivo de que las personas privadas de su libertad adquieran conductas positivas y habilidades para su reinserción en la sociedad.²

Sin embargo, la realidad demuestra que, a pesar de los objetivos que se propone el SPF, estos no se traducen en prácticas efectivas dentro de las instituciones penitenciarias. Según Salinas (2008), la gestión completa de las prisiones se centra en mantener el orden, la seguridad y la disciplina, en lugar de dar prioridad y de contribuir con los procesos de reintegración en la sociedad de las personas detenidas (p. 5). Esta circunstancia provoca que la educación universitaria no se encuentre prevista como una prioridad en la agenda penitenciaria y, en la medida en que pueda generar interferencias respecto de las lógicas de control y disciplinamiento, incluso puede pasar a ser una actividad relegada. A lo antes mencionado, debe sumarse la opacidad de la institución carcelaria, su falta de transparencia y control que crea un entorno propenso a la corrupción y dificulta la participación de actores externos a la agencia penitenciaria (pp. 9-10).

² Sobre la misión y objetivos del SPF puede consultarse el siguiente enlace: <https://www.argentina.gob.ar/spf/acerca-de-nosotros/mision-y-objetivos>. [Fecha de consulta: abril de 2024]

2.3. La Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad

El funcionamiento del SPF además de estar regido por la Ley Orgánica N° 20.416, también se encuentra alcanzado por la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660 y reglamentos complementarios como el Reglamento General de Procesados (Decreto 303/1996), el Reglamento de Disciplina para Internos (Decreto Reglamentario 18/1997), el Reglamento de Comunicaciones de los internos (Decreto Reglamentario 1136/1997) y el Reglamento de Modalidades Básicas de Ejecución (Decreto Reglamentario 396/1999). La ley 24.660 establece los principios, normas y procedimientos básicos para la ejecución de las penas privativas de libertad impuestas por los tribunales argentinos. Entre otras cosas, regula aspectos como las condiciones de detención, los derechos y deberes de las personas privadas de libertad, los beneficios penitenciarios y la clasificación de los internos dentro del régimen penitenciario. Constituye un dispositivo destinado a regular los distintos ámbitos de la vida de los internos dentro de las cárceles.

El régimen penitenciario, también conocido como régimen de progresividad, representa un proceso estructurado que los individuos deben atravesar al cumplir una pena privativa de libertad dictada por la autoridad judicial en Argentina. Su propósito fundamental es fomentar el orden, la seguridad en la convivencia y, simultáneamente, regula aspectos relacionados al acceso a la educación, atención a las necesidades psicofísicas y espirituales, mantenimiento de vínculos familiares y participación en actividades laborales, sociales, culturales y recreativas disponibles en los recintos del SPF.

El régimen penitenciario se caracteriza por su naturaleza progresiva, dividida en cuatro fases que los condenados deben transitar, determinadas por el cumplimiento de objetivos específicos establecidos por la autoridad penitenciaria. Este cumplimiento conlleva beneficios tales como la atenuación del régimen de detención y la posibilidad de acceder a salidas transitorias y semilibertad de manera acelerada.

La incorporación al régimen penitenciario ocurre una vez que la condena es comunicada al establecimiento penitenciario correspondiente. En el caso de individuos no condenados, tienen la opción de ingresar al sistema de progresividad a través del Régimen de Ejecución Anticipada Voluntaria, siempre y cuando cumplan con los requisitos previamente establecidos.

Las fases del régimen de progresividad están determinadas en el Reglamento de las Modalidades Básicas de la Ejecución (Decreto N.º 396/99) y son las siguientes:

- a) Período de observación: incluye un estudio médico-psicológico-social, la formulación de un diagnóstico criminológico y la determinación de la fase o período del tratamiento al que se incorporará el condenado, así como el destino dentro del establecimiento penitenciario.
- b) Período de tratamiento: es el lapso de tiempo más prolongado en el contexto carcelario. Constituye principalmente el conjunto de acciones que el individuo condenado llevará a cabo durante su

permanencia en prisión, enfocadas en su reeducación o reintegración social (Ojeda, 2015, p. 768). Se divide en tres fases: socialización, consolidación y confianza.

c) Período de prueba: incluye la incorporación a un establecimiento abierto o sección independiente, con la posibilidad de obtener salidas transitorias y acceder al régimen de semilibertad.

d) Período de libertad condicional: concede la libertad al condenado luego de cumplir una parte de la condena, con ciertas condiciones establecidas por el juez de ejecución.

El avance de una fase a otra se determina mediante pautas objetivas, como el tiempo de detención necesario y subjetivas, como el "concepto", basado en la evolución personal del individuo. La calificación de "conducta" y "concepto" se realiza trimestralmente por el Consejo Correccional del establecimiento penitenciario, y se pueden interponer recursos contra esta calificación si fuera necesario.

La ley 24.660, establece un enfoque gradual para la reinserción de los individuos en la sociedad. Este enfoque se basa en la evaluación continua del comportamiento y las sanciones disciplinarias recibidas por los reclusos. Sin embargo, este sistema de evaluación se convierte en una herramienta poderosa de control y condicionamiento del comportamiento de los internos, así como en un mecanismo discriminatorio que afecta la duración y la intensidad de la pena. Lo que debería ser un proceso de reeducación se ve despojado de su propósito original y se convierte en un medio de control disciplinario que incurre en arbitrariedades y posibles abusos hacia los detenidos (Daroqui, et al., 2006, p. 7).

3. El Planeamiento Estratégico Situacional como herramienta de gestión universitaria en contextos de encierro

La implementación del programa UBA XXII en un entorno reservado a la esfera de poder del SPF, deriva en una inexorable gestión interinstitucional y articulación entre organizaciones caracterizadas por una cultura institucional, política interna, objetivos y estructura formal diferenciadas (Claverie, 2013, pp. 7-18).

En contextos complejos e inciertos como los carcelarios, la planificación constituye una herramienta fundamental de gestión. Según Ossorio (2003), el concepto de plan implica una serie de implicaciones que abarcan aspectos como la anticipación, la estructuración, la coordinación de recursos y la evaluación de acciones y resultados. La anticipación se refiere a la capacidad de prever lo que está por venir; la estructuración implica la diferenciación y armonización de roles y recursos necesarios para llevar a cabo la acción de manera eficiente; la coordinación de recursos se entiende como el proceso de generar sinergias que integren los diversos elementos hacia la consecución de objetivos complementarios; mientras que la evaluación de procesos y resultados implica una revisión constante

del progreso hacia el estado deseado, con el fin de corregir cualquier desviación que pueda surgir (p. 17).

Por su parte, planificar supone un proceso de reflexión previa a la acción, guiada por un enfoque metódico y sistemático. Este proceso implica la exploración de diversas posibilidades, evaluando sus ventajas y desventajas, así como el establecimiento de objetivos y la proyección hacia el futuro. En este sentido, la planificación constituye una herramienta fundamental para concebir y dar forma al porvenir. Proporciona una visión que trasciende el presente, alcanzando territorios aún no explorados ni conquistados, y con esta perspectiva amplia, fundamenta las decisiones cotidianas, manteniendo un equilibrio entre el presente y el futuro. Por lo tanto, la capacidad de planificación se presenta como una habilidad esencial; aquellos que carecen de ella se ven relegados a la improvisación (Huertas, 2006, p. 6).

Al respecto, resulta relevante el aporte teórico de Matus y el método de Planificación Estratégica Situacional que “es una apuesta contra la incertidumbre” y “trabaja con escenarios móviles alimentados por un sistema de monitoreo” (Huertas, 2006, p. 40).

En un primer momento explicativo, el modelo de Planificación Estratégica Situacional propone un análisis profundo de la realidad, que aplicado al quehacer universitario en entornos de encierro, permite comprender las necesidades, problemas y desafíos que atraviesan las universidades. En este análisis se consideran los actores sociales relevantes, que en contextos de privación de la libertad, supone comprender las perspectivas y motivaciones de actores universitarios y extrauniversitarios. A partir de esta apreciación situacional, en un segundo momento, la planificación propuesta por Matus formula el plan, diseña acciones y prevé planes de contingencia, los cuales resultan significativos en escenarios turbulentos como los carcelarios (Huertas, 2006, p. 74).

En un tercer momento estratégico, el modelo de Planificación Estratégica Situacional resulta útil para analizar la viabilidad de un programa educativo que pretende ser aplicado en el ámbito carcelario y examinar el proceso de construcción de viabilidad para las operaciones inviables en la situación inicial (Huertas, 2006, p. 55). Resulta interesante, asimismo, el análisis de la posición o interés que asumen los actores frente a las operaciones (apoyo, rechazo o indiferencia), para desentrañar las operaciones o actores conflictivos (Huertas, 2006 pp. 53, 74; Ossorio, 2003, pp. 21-22). Finalmente, la conveniencia del momento táctico-operacional que propone la Planificación Estratégica Situacional está vinculada al proceso continuo entre los momentos mencionados anteriormente y la acción cotidiana, así como el reajuste del plan; cualidad que resulta relevante para la adaptabilidad a entornos complejos y cambiantes (Huertas, 2006, p. 75).

El Planeamiento Estratégico Situacional, al procesar problemas, permite en primer término, la comprensión del origen y la evolución de los problemas relacionados a la educación en el contexto carcelario. En segundo lugar, facilita la formulación de planes para abordar las causas subyacentes

de dichos problemas mediante acciones específicas. En tercer lugar, permite evaluar la viabilidad política de dichos planes o identificar cómo generar apoyo político para ellos. Finalmente, implica la implementación práctica de las operaciones planificadas para abordar efectivamente el problema en cuestión (Huertas, 2006, p. 23).

El método de planificación reseñado precedentemente impulsa la transformación de situaciones actuales en un sistema orientado hacia la consecución del futuro deseado a través de la acción (Gutiérrez Silva et al, 2021, p. 764). Fomenta la ejecución de decisiones conscientes y premeditadas, fundamentadas en un análisis previo que guía y dirige dichas decisiones (Ossorio, 2003, p. 45). Se caracteriza por su flexibilidad y capacidad de adaptación, circunstancias que lo instituyen como herramienta fundamental de gestión educativa en contextos carcelarios.

4. La educación como derecho humano para la transformación

El enfoque o marco conceptual desde el cual se abordó el estudio parte de considerar a la educación como derecho humano que les corresponde a todas las personas. Es un derecho fundamental que se encuentra estrechamente conectado a la idea de dignidad humana, de manera que el desconocimiento de este derecho en relación a quien se encuentra privado de la libertad supone también la negación de la persona en tanto titular de ese derecho. Al respecto, Nikken, citado por Rodino (2015), señala que la concepción de los derechos humanos representa una noción que ha desafiado la visión absoluta del poder prevaleciente a lo largo de gran parte de la historia de la humanidad. Esta concepción establece que todos los individuos poseen derechos inherentes a su condición de seres humanos y a su dignidad como personas, los cuales deben ser respetados por todos. Los atributos que definen la dignidad de la persona humana son superiores al poder del Estado, tanto en el ámbito moral como en el legal, sin importar el origen de dicho poder ni la estructura gubernamental vigente (p. 204).

La educación se configura como un derecho humano esencial que el Estado está obligado a salvaguardar. Aunque las personas en contextos de encierro tienen restringido el derecho a la libertad ambulatoria, se reconoce que la educación es un derecho que les asiste. Por consiguiente, al considerar la educación desde la perspectiva de los derechos humanos, se redefine la percepción del individuo receptor de la acción educativa: ya no se le concibe únicamente como un delincuente bajo custodia, sino como un sujeto dotado de derechos y dignidad intrínsecos (Scarfó et al., 2014, p. 422). Es importante reconocer que la educación puede ser tanto un mecanismo para perpetuar como para erradicar las desigualdades. Por lo tanto, adoptar un enfoque basado en los derechos humanos permite convertir la educación en una poderosa herramienta para promover la equidad y la inclusión social (Rodino, 2015, pp. 221-222).

A su vez, se concibe a la educación, en términos de Freire (1985), como práctica problematizadora para la libertad, que fomenta la reflexión - acción y que permite desarrollar la capacidad para

transformar la realidad (pp. 84-85). El autor, distingue la educación liberadora, a la cual le asigna un potencial transformador de la realidad de la concepción “bancaria” de la educación, en la que la única posibilidad de acción que se ofrece a los educandos es la de “recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. [...] Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación no existe creatividad alguna, no existe transformación ni saber” (pp. 72-73).

El ejercicio del derecho a la educación, desde la perspectiva referida anteriormente, tiene el efecto de disminuir la condición de vulnerabilidad social, cultural y emocional de los individuos que se encuentran privados de libertad, al tiempo que posibilita la formulación y realización de planes y proyectos de vida significativos (Scarfó et al., 2014, p. 428). La educación constituye el principal instrumento para asegurar el acceso a otros derechos fundamentales. A partir de los conocimientos y competencias a los que acceden quienes ejercen el derecho a la educación se abren otros escenarios posibles para una participación plena en la esfera social y para el ejercicio de los derechos civiles, políticos, económicos y sociales. Desde el derecho al empleo y la igualdad de oportunidades hasta el acceso a la atención médica y la participación en los procesos de toma de decisiones.

En síntesis, la educación pública dentro de las cárceles debe ser concebida como la materialización de un derecho humano que no se oriente al tratamiento penitenciario, sino que tenga como norte el desarrollo integral de las personas. Este enfoque se dirige hacia la mejora de la calidad de vida, la capacitación profesional, el acceso a la cultura y, en definitiva, la creación de oportunidades educativas significativas que faciliten la elaboración de un proyecto de vida, tanto durante como después del período de encarcelamiento (Scarfó et al., 2013, p. 72).

4.1. Marco normativo del derecho a la educación

El derecho a la educación ha sido reconocido en múltiples instrumentos normativos tanto a nivel nacional como internacional. Nuestra norma suprema, la Constitución Nacional, establece que todos los habitantes de la Nación gozan del derecho de enseñar y aprender (art. 14). Asimismo, existe un plexo de instrumentos internacionales a los que la Constitución Nacional les ha asignado jerarquía constitucional, en virtud del artículo 75 inciso 22, que de igual manera consagran el derecho a la educación. Entre estos, se puede mencionar la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (art. XXII), la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Parte III, art. 13), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (art. 7) y la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (art. 10).

Por su parte, la Ley de Educación Nacional (LEN) n° 26.206, sancionada y promulgada en el mes de diciembre de 2006, regula el derecho a enseñar y aprender consagrado en el mencionado precepto

constitucional y declara que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (arts. 1 y 2). A partir de la sanción de la ley n° 26.206, la educación se instituye como una prioridad de la agenda nacional, constituyéndose en una política de Estado con el propósito de forjar una sociedad más justa. En este sentido, se busca reafirmar la soberanía e identidad nacional, así como profundizar la participación ciudadana en el marco de una democracia plena, en la que se respeten los derechos humanos y libertades fundamentales. Además, la educación se vislumbra como un pilar fundamental para el fortalecimiento del desarrollo económico y social del país (art. 3).

En este contexto, el Estado asume una responsabilidad primordial e irrenunciable en la provisión de una educación integral, continua y de calidad para todos los habitantes de la Nación. Esta educación debe garantizar la igualdad de oportunidades, la gratuidad y la equidad en su acceso, contando con la participación activa de las organizaciones sociales y las familias en su diseño e implementación (arts. 4 y 6). Asimismo, el Estado se compromete a asegurar el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento, reconociéndolos como herramientas fundamentales para la participación en el proceso de desarrollo nacional, caracterizado por un crecimiento económico sostenible y una justicia social efectiva (art. 7).

Bajo la perspectiva de la LEN, la educación se concibe como un proceso que proporciona las oportunidades necesarias para el desarrollo integral de las personas a lo largo de toda su vida. Se busca promover en cada individuo la capacidad de definir su propio proyecto de vida, fundamentado en valores como la libertad, la paz, la solidaridad, la igualdad, el respeto a la diversidad, la justicia, la responsabilidad y el bien común (art. 8). En suma, la educación se presenta como un instrumento clave para la construcción de una sociedad más inclusiva, democrática y próspera.

La ley 26.206 fue dictada en el marco de un proceso de democratización de la educación. Los procesos de democratización se conciben como esfuerzos destinados a ampliar, profundizar y universalizar los derechos, lo que implica su realización efectiva. Esta noción se fundamenta en la idea de que los derechos, por su propia naturaleza, deben ser universales; de lo contrario, no pueden considerarse verdaderos derechos, sino más bien privilegios o prerrogativas exclusivas. En estos procesos, se observa cómo las posibilidades vitales que anteriormente se percibían como privilegios o prerrogativas para ciertos sectores de la población, pasan a ser consideradas inaceptables e injustas, y se postulan como derechos universales o incluso derechos humanos. Se entiende que no deben existir impedimentos para el acceso a estos derechos y, por lo tanto, se espera que el Estado garantice su cumplimiento para todos los ciudadanos (Rinesi, 2020, pp. 15-16).

La democratización de la educación proclamada en las disposiciones generales de la ley 26.206 se encuentra en sintonía con el reconocimiento de la modalidad de Educación en Contextos de Privación de la Libertad contenida en el artículo 55. Al respecto, el mencionado precepto establece que esta

modalidad tiene la finalidad de garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, con el propósito de estimular su formación integral y desarrollo pleno. La norma resulta categórica al establecer que este derecho educativo no tolera restricciones ni discriminaciones vinculadas a la situación de encarcelamiento. Finalmente, a fin de promover su ejercicio por parte de las personas privadas de la libertad, preceptúa que éstas deben ser informadas sobre el derecho educativo que les asiste de manera fehaciente en el instante mismo de ingreso a la institución.

Otro instrumento legislativo con alto nivel de impacto en lo que se refiere a educación en contextos de encierro es la ley 26.695, sancionada en el año 2011, la cual sustituyó el capítulo VIII (artículos 133 a 142), de la ley 24.660.

El artículo 1 de la ley 26.695 establece que todas las personas que se encuentren privadas de su libertad tienen el derecho fundamental a recibir educación pública. Le asigna al Estado nacional, las provincias y la CABA el deber de asegurar de manera prioritaria una educación integral, continua y de alta calidad para este grupo de personas dentro de sus respectivas jurisdicciones, con un enfoque en la igualdad de oportunidades y la gratuidad en su ejercicio. Asimismo, establece que las personas privadas de la libertad deben tener acceso sin restricciones a todos los niveles y modalidades educativas, de acuerdo con las disposiciones de las leyes nacionales pertinentes, como la LEN, la Ley de Educación Técnico-Profesional, la Ley de Educación Sexual Integral, la Ley de Educación Superior, y cualquier otra legislación aplicable.

Es importante destacar que la norma en su primer artículo también dispone que los objetivos y metas de la política educativa, para las personas privadas de su libertad, deben ser coherentes con los establecidos para todos los ciudadanos según la LEN, sin que la circunstancia del encierro implique una modificación en dichos objetivos. En cuanto a la educación obligatoria, se establece que todos los internos deben completarla según lo estipulado en la legislación vigente. Por otra parte, en la nueva redacción del artículo 137 de la ley 24.660 se establece que todas las personas privadas de la libertad deben ser notificadas, de manera fehaciente, al momento de su ingreso a un establecimiento penitenciario, sobre el capítulo VIII de la norma mencionada, el cual regula la materia educativa.

Un aspecto medular de la reforma es el denominado estímulo educativo, modificación que introduce el artículo 1 de la ley 26.695 al artículo 140 de la ley 24.660. El mencionado precepto establece un régimen de reducción de los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario. La disminución de los términos se encuentra prevista para las personas privadas de libertad que completen y aprueben de manera satisfactoria, ya sea en forma total o parcial, los estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes. El plazo máximo de reducción que se prevé bajo esta modalidad es de veinte meses y según los estudios de que se trate, la reducción puede oscilar entre dos meses (por curso de formación profesional anual o equivalente, por estudios primarios o

cursos de posgrado), tres meses (por estudios secundarios o de nivel terciario) y cuatro meses (por estudios universitarios).

Cosachov (2021), en relación al Programa UBA XXII, sostiene que a pesar de contar con experiencia en educación universitaria dentro de las cárceles, a partir de la sanción de la ley 26.695 y el estímulo educativo que ésta consagra, se ha producido “una reconfiguración de esta propuesta por parte del poder penitenciario que la inscribe como herramienta del gobierno del sistema punitivo premial” (p. 90). En un sentido similar, Umpierrez (2016), sostiene que la ley 26.695 establece una conexión directa entre la educación dentro del sistema penitenciario y la idea de progresividad en la ejecución de la pena. Este vínculo se traduce en dos principales líneas de acción: en primer lugar, la adaptación de la educación a los parámetros y estructuras propias de las prisiones, y en segundo lugar, la necesidad de alinearla con el concepto de progresividad en el tratamiento penitenciario. A su vez, agrega que esta ley impulsa iniciativas positivas como la ampliación de la cobertura educativa y el aumento de plazas disponibles, aunque puede generar una demanda aparente de certificaciones académicas con el fin de influir en la revisión de la condena, lo que podría desvirtuar en ocasiones los verdaderos objetivos educativos (p. 3).

Sin perjuicio de las reservas señaladas en torno a la ley 26.695, lo cierto es que, en su conjunto, estos marcos normativos impulsan mejoras sustanciales en la inclusión y el acceso al derecho a la educación. Las instituciones carcelarias se ven presionadas para establecer áreas educativas y facilitar la participación de diversos actores sociales, como las universidades, lo que resulta en una diversificación de las ofertas educativas disponibles. Asimismo, las demandas generan modificaciones en las rutinas y estructuras cotidianas dentro de la prisión, desafiando las normas establecidas y promoviendo la reflexión sobre el *status quo* (Umpierrez, 2016, p. 7).

Por otro lado, el marco normativo reseñado precedentemente, sitúa a la universidad en la obligación de garantizar el derecho a la educación en contextos de encierro. Para que la universidad pueda ofrecer un ambiente propicio y una oportunidad efectiva de resignificación de las identidades de las personas privadas de la libertad, resulta relevante destacar que es indispensable que esta institución adquiera un conocimiento profundo del entorno penitenciario.

4.2. Acceso al conocimiento y ejercicio exitoso del derecho a la educación

Como consecuencia del reconocimiento de la educación como derecho humano de carácter universal, resulta el compromiso ineludible por parte de las universidades, tradicionalmente selectivas y elitistas, de garantizarles a todos aquellos que quieran aprender, avanzar en sus estudios y recibirse, el ejercicio efectivo y exitoso de ese derecho sin ningún tipo de discriminación (Rinesi, 2015, pp. 65-66). La supresión de las barreras y obstáculos para que las personas privadas de libertad se encuentren en igualdad de oportunidades para acceder a la educación universitaria y participar de manera

significativa en el proceso educativo, deviene en condición necesaria para el pleno cumplimiento del derecho a la educación.

Es importante subrayar que la lucha por la realización de un derecho no se reduce únicamente a su reconocimiento legal. Esta lucha no puede prescindir de medidas inclusivas diseñadas para permitir que aquellos excluidos por las desigualdades sociales puedan realmente ejercer los derechos reconocidos por ley. Una retórica universalista sobre los derechos, basada en el principio de igualdad, carecería de sustancia si no va acompañada de políticas específicas destinadas a la inclusión de aquellos marginados por el sistema socioeconómico, cultural o educativo. Es esencial comprender que, si bien todos somos iguales en principio, también somos profundamente desiguales en la práctica. Por lo tanto, es necesario complementar la retórica de los derechos con políticas concretas que promuevan la inclusión efectiva de aquellos para quienes la declaración de derechos carecería de significado si no se traduce en acciones tangibles (Rinesi, 2020, pp. 32, 33).

En cuanto a la modalidad específica de educación en contextos de privación de la libertad, es insuficiente la mera presencia de instituciones educativas y personal docente dentro de cada establecimiento penitenciario; resulta imprescindible implementar un enfoque educativo integral que garantice no solo el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios, sino también la continuidad de la formación una vez recuperada la libertad, sin enfrentar barreras. Asegurar el desarrollo de trayectorias educativas que permitan a los individuos elegir y perseguir proyectos de vida constituye un aspecto fundamental para la realización plena del derecho a la educación (Scarfó et al., 2014, p. 425). En consecuencia, es imprescindible abordar la cuestión de la calidad de la oferta educativa, ya que la privación de libertad limita la capacidad de elección de la persona en cuanto a su educación, así como en otros ámbitos como la atención médica y el acceso a diversos bienes y servicios, a diferencia de lo que podría hacer en el medio libre.

El pleno ejercicio del derecho a la educación supone la comunión de una serie de características que debe reunir la educación de un país. Al respecto, el Consejo Económico y Social de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), al elaborar las observaciones generales relacionadas a los diversos artículos y disposiciones del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, introdujo la Observación General N°13 vinculada al artículo 13 del mencionado instrumento internacional. La aludida observación establece que la educación en todas sus formas y en todos sus niveles debe reunir cuatro características interrelacionadas: accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Del mencionado instrumento resulta que, en primer lugar, la accesibilidad, implica la eliminación de cualquier restricción para acceder al derecho a la educación y la identificación y superación de obstáculos que puedan impedir su disfrute, con el objetivo de superar la exclusión. La accesibilidad supone la reunión de tres condiciones: accesibilidad material, accesibilidad económica y no

discriminación. En segundo lugar, la asequibilidad, garantiza la diversidad en la oferta educativa y asegura que la educación gratuita y obligatoria esté disponible para todas las personas. En tercer lugar, la adaptabilidad, exige que la educación se ajuste a las necesidades individuales y contextuales, incluyendo la provisión de educación fuera del entorno educativo para aquellos que no pueden acceder a ella deliberadamente, como es el caso de las personas encarceladas. Asimismo, implica la diversificación del modelo educativo de acuerdo con los intereses de cada individuo, a partir de la diversidad como principio rector. Por último, la aceptabilidad, requiere que los contenidos y métodos educativos sean éticamente aceptables. Esto implica el desarrollo de una educación en derechos humanos y la garantía de que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén alineados con una perspectiva de derechos humanos, así como la provisión de recursos efectivos de garantía para docentes y alumnos (Rodino, 2015, pp. 207-208; Scarfó, 2006, pp. 22-23).

5. La perspectiva pedagógica comunicacional y la enseñanza situada

Hacer referencia a las perspectivas pedagógicas nos lleva a considerar al pensamiento docente que está en el origen y desarrollo de los estilos de enseñanza. Asimismo, estas perspectivas se basan en las creencias y explicaciones, así como en los marcos teórico-prácticos sobre educación que los docentes aplican al diseñar, implementar o evaluar sus prácticas educativas. Los supuestos desde los cuales los docentes entienden la educación inciden en diversos aspectos del proceso educativo, tales como los roles y relaciones entre los participantes del acto educativo, la intencionalidad y definición de objetivos educativos, el clima del aula y el ambiente de aprendizaje, la selección, priorización y organización de contenidos, la naturaleza de la evaluación y la propuesta y distribución temporal de actividades (Traver et al., 2005, p. 1).

Se parte de considerar que una práctica educativa en contextos de encierro debe privilegiar el enfoque comunicacional que habilite el diálogo. Según Freire (1985), para el educador que aborda un enfoque dialógico y problematizador, el contenido programático de la educación no se percibe como una mera donación o imposición a los educandos. Por el contrario, se concibe como una devolución organizada, sistematizada y enriquecida al pueblo de aquellos elementos que originalmente le fueron entregados de forma no estructurada (p. 107).

La perspectiva comunicacional al involucrar a los educandos en la reflexión crítica sobre su realidad y alentarlos a actuar para cambiarla, pretende generar un impacto social positivo y promover una sociedad más justa e igualitaria. En contextos de privación de la libertad donde la palabra se encuentra acallada, despreciada, subestimada, practicar una enseñanza basada en la comunicación implica, en términos de Freire (1992) romper con la “cultura del silencio” para ayudar a descubrir a quienes habitan las cárceles que el lenguaje no solo les permite comunicarse, sino también que la capacidad para analizar críticamente el mundo es una herramienta para transformarlo. De esta forma, el progreso

lingüístico, que se nutre del análisis de la realidad experimentada en entornos de restricción de libertad, puede revelar a los educandos que el mundo ideal al que aspiran está siendo prefigurado en sus imaginaciones de manera anticipada (pp. 58, 59).

Bajo el enfoque aludido precedentemente el proceso educativo requiere que el estudiante se reconozca como tal, lo que implica entenderse como alguien capaz de adquirir conocimiento y deseoso de hacerlo en colaboración con otro sujeto igualmente capacitado para aprender: el educador. Esta interacción entre el educando y el educador facilita el proceso de aprendizaje y enseñanza, centrado en el objeto del conocimiento. En este contexto, enseñar y aprender son componentes de un proceso más amplio: el de conocer, que implica reconocer y comprender. Es esencial entender que el estudiante realmente se convierte en educando cuando adquiere conocimiento sobre los contenidos y objetos cognoscibles, en lugar de simplemente recibir información por parte del educador. Al conocer los objetos, el estudiante se descubre a sí mismo como capaz de comprender, participando activamente en la interpretación y el análisis de significados, lo que le permite desarrollar un pensamiento crítico (p. 66).

Las prácticas docentes no pueden ser “un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno [...] de una realidad” (Freire, 1985, pp. 80-81). Una propuesta educativa basada en la educación problematizadora, al adoptar un enfoque dialógico, ofrece una serie de beneficios significativos en el proceso educativo. Al romper con los esquemas tradicionales verticales, donde el educador es visto como poseedor absoluto del conocimiento y el educando como mero receptor pasivo, se supera la contradicción inherente entre ambos sujetos del proceso educativo. A partir de este enfoque, se fomenta un ambiente de igualdad y colaboración, donde tanto el educador como el educando participan activamente en la construcción del conocimiento a través del diálogo y la reflexión conjunta. Esta perspectiva promueve el desarrollo de habilidades críticas, el pensamiento autónomo y la capacidad de análisis, permitiendo a los estudiantes no solo comprender los contenidos, sino también cuestionarlos, relacionarlos con su realidad y aplicarlos de manera significativa en su vida cotidiana. Además, fomenta el respeto mutuo, la empatía y la valoración de diferentes perspectivas, contribuyendo así a la formación de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con su entorno social y cultural (pp. 86-88).

Asimismo, resulta relevante analizar las prácticas educativas de los docentes de la FFyL de la UBA, que participan del programa UBA XXII, en tanto “saber hacer en situación”. Según De Piano (2015), “saber hacer en situación” supone “salir de los clichés establecidos, esos que nos llevan a repetir, a intentar moldear, estandarizar para que el pensamiento no tenga lugar” (p. 9). Desde este enfoque, resulta fundamental la problematización, la pregunta, no dar nada por supuesto, crear formas de intercambio abiertas a la diversidad de opiniones y perspectivas, para de este modo, dar lugar a la creatividad, a la construcción de posibilidades, a la habilitación de potencias (pp. 206-210).

El proceso de enseñar tiene una cualidad artesanal, que implica tejer consistencias y cohesiones, así como propiciar encuentros significativos con el conocimiento en situaciones específicas. Aunque es una tarea desafiante, también ofrece oportunidades para probar, ensayar, experimentar, crear e innovar de manera colectiva. Este enfoque fomenta una conexión profunda con la capacidad transformadora y trascendente tanto de los demás como de nosotros mismos. La enseñanza en entornos de encierro no puede limitarse a aplicar fórmulas tradicionales aprendidas en la formación docente o seguir rígidamente los planes establecidos. Los métodos convencionales, estereotipados o inflexibles no son efectivos en estos entornos. Resulta necesario experimentar, innovar, crear y adaptar las estrategias en función de la situación específica, a partir de pensar el proceso pedagógico desde determinadas coordenadas en relación con el contexto en el que se desarrolla. Los educadores que se desempeñan en ámbitos de privación de la libertad asumen un verdadero desafío pedagógico, pues deben aprender a manejar la incertidumbre y el desconcierto que estos ambientes generan, sin dejarse paralizar por ello, para poder continuar aprendiendo, probando nuevas ideas y retomando el proceso educativo según sea necesario. (Alliaud, 2023, pp. 88, 95, 96).

Desde esta perspectiva, se parte del supuesto de que la enseñanza involucra trabajar con individuos que poseen experiencias previas diversas y variadas, y que son agentes activos. Esto hace inviable la aplicación de prescripciones homogéneas por parte de los docentes. En consecuencia, la labor docente implica tomar decisiones en el momento, interviniendo en contextos cambiantes, imprevisibles e inciertos (Arroyo, 2020, p. 8).

En relación a la enseñanza situada, Dicker y Terigi (1997) afirman que históricamente, diversas influencias, desde el sentido común hasta las tradiciones pedagógicas, así como el discurso oficial y la percepción de los propios educadores, han conformado una imagen del docente que parece distanciada de la realidad concreta en la que ejerce su labor. Sin embargo, los análisis más recientes recalcan que la labor docente se desarrolla en entornos específicos influenciados por el contexto circundante. Es evidente que esta práctica cada vez más reconoce su estrecha relación con el contexto en el que se lleva a cabo, reconociendo la naturaleza provisional del conocimiento que la informa. Este reconocimiento se vuelve aún más relevante en un mundo cada vez más impredecible, cambiante y complejo (p. 97).

Esta situación plantea un desafío considerable: se busca promover una práctica educativa reflexiva que permita analizar aspectos fundamentales de situaciones en constante cambio y desarrollar repertorios de actuación flexibles. Se busca, en esencia, establecer concepciones sobre la práctica docente que valoren la certeza contextual por encima de la certeza científica, reconociendo que el conocimiento situado puede ser más relevante en ciertos contextos educativos (p. 99).

Por último, las perspectivas pedagógicas de los docentes que intervienen en contextos de encierro no pueden soslayar las trayectorias personales y académicas de quienes participan de esos entornos

educativos. Según Nicastro y Grecco (2012), “cada trayectoria abre a un recorrido que es situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y particularidades” (p. 58).

Las trayectorias se refieren a un proceso en constante evolución, un camino que se encuentra en constante construcción y que va más allá de una simple previsión o ejecución mecánica basada en ciertas pautas o normativas. No se trata simplemente de seguir un protocolo establecido, sino más bien de navegar un itinerario en tiempo real, un camino que se va forjando mientras se avanza. Dentro del contexto de una historia o situación particular, una trayectoria nunca puede ser completamente anticipada y siempre implica la reinterpretación y construcción continua de significados (Nicastro y Greco, 2012, pp. 23-26).

El concepto de trayectorias académicas se centra en entender y analizar la relación entre las características del sistema educativo y los estudiantes. Desde esta perspectiva, se reconoce que no existe una única trayectoria "normal" o estándar para todos los estudiantes, sino múltiples trayectorias posibles que pueden tomar los educandos en su proceso educativo. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de crear condiciones que permitan a todos los alumnos seguir su trayectoria de aprendizaje de manera equitativa, atendiendo a la diversidad de caminos y ofreciendo el apoyo necesario (Arroyo, 2020, pp. 17-18).

Desde esta óptica, se parte del entendimiento de que la labor educativa implica interactuar con individuos que traen consigo trayectorias previas diversas y heterogéneas, cada una única y variada, y que son agentes activos en su propio proceso de aprendizaje. Esta premisa hace poco práctica la aplicación de instrucciones uniformes por parte de los docentes.

Según Freire (2010) resulta inviable impartir conocimientos sin comprender el pensamiento de los estudiantes en su entorno real y cotidiano, así como sin tener conocimiento de lo que ellos ya saben fuera del ámbito educativo. Este entendimiento es fundamental para ayudarles a reconocer y ampliar su propio conocimiento existente, así como para enseñarles nuevos conceptos a partir de ese punto de partida (p. 127). Bajo este prisma, no puede dejar de considerarse las condiciones materiales desfavorables a las que se encuentran sometidos los estudiantes en contextos de encierro, las trayectorias personales generalmente atravesadas por la pobreza, la exclusión y el desamparo ni las experiencias académicas discontinuas.

En suma, la educación en contextos de privación de libertad necesita un enfoque educativo que comprenda las trayectorias a lo largo del tiempo, considerando la interacción entre el pasado, el presente y el futuro, sin adherirse a una secuencia lineal, sino apreciando su complejidad (Nicastro y Greco, 2012, p. 27).

Al referirse al rol del educador de adultos en cárceles, Scarfó et al. (2007) afirman que el entorno tanto educativo como penitenciario presenta particularidades significativas que demandan una

consideración exhaustiva de las necesidades formativas de los alumnos, así como de su trayectoria académica, social, cultural, comunicativa y laboral, incluyendo aspectos relacionados con su exposición a la violencia, el delito y la exclusión social. Los educadores, al trabajar en entornos carcelarios, deben poseer una sensibilidad hacia los problemas sociales que generan exclusión y vulnerabilidad, desprendiéndose de prejuicios y reconociendo la diversidad cultural intramuros. Es fundamental que los docentes comprendan los códigos no explícitos y acepten una escala axiológica distinta a la convencional, sin imponer valores sociales preestablecidos. Su rol no consiste en ser modelos a seguir, sino en ampliar el horizonte simbólico de los alumnos, permitiéndoles, si así lo desean, redefinir su proyecto de vida. Esta práctica docente se concibe como una acción transformadora orientada hacia objetivos específicos, que trasciende el ámbito del aula para abordar aspectos institucionales y sociales. Se reconoce al docente como un agente de la educación social, trabajando con individuos en situación de vulnerabilidad para ayudarles a construir nuevos vínculos sociales y culturales, facilitando su integración o reintegración en la sociedad. Este enfoque busca potenciar los recursos individuales de los sujetos, promoviendo su inclusión social activa, crítica y responsable (p. 34).

En contextos de encierro los docentes deben apelar a estrategias de enseñanza que no pueden ceñirse a la mera transmisión de contenidos de manera automática y uniforme. Estas técnicas de enseñanza ya no tienen cabida en la universidad del medio libre y mucho menos en los centros universitarios que habitan los contextos de encierro. En la cárcel, la oferta educativa no alcanza la variedad que ofrece el sistema universitario extramuros, de manera que no existe margen para propuestas educativas que contemplen prácticas docentes que adhieran a modelos de enseñanza basados en el paternalismo docente. La heterogeneidad que presenta el alumnado de estos entornos, en cuanto a sus trayectorias y motivaciones que los acercan a los espacios educativos, hacen necesario que los docentes asuman formas superadoras de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje que acojan a estos nuevos actores universitarios.

De lo antes dicho resulta que según el enfoque que los docentes en contextos de encierro impriman a sus prácticas, pueden operar como promotores, facilitadores en la efectivización del derecho a la educación de las personas privadas de la libertad o bien como obstaculizadores de la realización de ese derecho. Según Scarfó et al. (2016):

... los educadores son actores primordiales en el proceso educativo, por eso es fundamental revisar de manera sostenida las competencias pedagógicas, su “saber hacer” [...]. Para ello es necesario indagar: cómo es la tarea diaria: la enseñanza más el contexto en el que se desarrolla el trabajo de los educadores; cuál es su rol dentro del proceso educativo, entendiendo que las funciones de seguridad y educación se excluyen mutuamente; cómo es la formación específica de los educadores: inicial, continua y con centralidad y presencia de la educación en derechos humanos (EDH) y el carácter de investigador de su propia práctica pedagógica (p. 106).

CAPÍTULO III: Diseño metodológico

1. Método utilizado

Para llevar a cabo la investigación se implementó un diseño metodológico de carácter cualitativo con insumo de estudio de caso único y con alcance descriptivo y exploratorio.

Navarro (2009) indica que la “investigación cualitativa busca profundizar en la experiencia de vida, en las valoraciones, percepciones y significados que los sujetos le dan a las situaciones” (p. 81). Vasilachis de Gialdino (2006) resalta que la estrategia metodológica cualitativa supone: a) sumergirse en la vida cotidiana de la situación elegida para el estudio, b) apreciar y tratar de descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios entornos y, c) considerar la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y dichos participantes, que se presenta de manera descriptiva y analítica, otorgando especial importancia a las palabras de las personas y su comportamiento observable como información fundamental (p. 26). Por su parte, para Hernández Sampieri et al. (2014), “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358).

Al referirse al estudio de caso, Vasilachis de Gialdino (2006) señala que “el caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad” (p. 220). Sobre las investigaciones realizadas a través del método de caso, Martínez Carazo (2006) destaca que según el propósito que persigan pueden ser descriptivas (cuando su objetivo es identificar y describir los diversos factores que afectan al fenómeno estudiado) o exploratorias (cuando buscan establecer una aproximación entre las teorías presentes en el marco teórico y la realidad que es objeto de estudio) (p.171).

La selección del caso se realizó siguiendo un criterio de relevancia, el cual se basó en un análisis exploratorio previo. El carácter precursor en materia de intervención universitaria en contextos de encierro y su ininterrumpida implementación desde el año 1985, configuran al Programa UBA XXII como un caso significativo que merece ser estudiado. El Programa estableció su primer vínculo con la FFyL a principios de los años noventa, cuando el Laboratorio de Idiomas intervino en la enseñanza de español como segunda lengua para migrantes que se encontraban privados de su libertad. A partir de 2005, el Programa Queer, dependiente de la SEUBE, comenzó a organizar actividades extracurriculares de manera regular tanto en el CUD como en el CUE. El dictado de la carrera de Letras se incorporó formalmente en el año 2008, mientras que la de Filosofía en el año 2014. Asimismo, la FFyL participa de la realización de distintas actividades de investigación y de extensión. El recorte sobre el objeto de conocimiento y la circunscripción de la investigación a la implementación del Programa por la FFyL fue consecuencia de la relevancia de las intervenciones de

esta Unidad Académica en contextos carcelarios y de la factibilidad del estudio a partir de la posibilidad de establecer contacto con los docentes participantes y con el equipo de coordinación del Programa. Para estudiar las aludidas intervenciones en entornos de encierro y poder lograr un acercamiento de las teorías referidas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio, así como responder las preguntas de investigación, se consideraron las siguientes unidades de análisis:

- 1) Actores universitarios: directora del Programa, equipo de coordinación por la FFyL y docentes participantes de la FFyL.
- 2) Producciones literarias, ilustraciones y audios de personas en contextos de encierro.
- 3) Documentos normativos y de recomendación: normas regulatorias del SPF; normas reglamentarias del Programa UBA XXII y de los centros universitarios; Convenio entre la UBA y el SPF³; recomendaciones de la Procuración Penitenciaria de la Nación⁴ (PPN).

Martínez Carazo (2006) señala que “tanto las preguntas de investigación como las proposiciones teóricas contienen los constructos (conceptos, dimensiones, factores o variables) de los cuales es necesario obtener información” (p. 179). En consecuencia, respecto a los actores universitarios, en primer lugar, las variables de análisis atinentes a los coordinadores del Programa estuvieron dadas por el modo en el que realizan la gestión académico-administrativa con perspectiva interinstitucional, así como la manera de gestionar la extensión y la investigación en contextos carcelarios. Con relación a los profesores, las variables fueron definidas por las prácticas pedagógicas, el perfil docente y los resultados educativos derivados de sus intervenciones.

Por su parte, las producciones literarias, ilustraciones y audios se analizaron a la luz de sus contenidos temáticos, mensajes vinculados a la autorreflexión, cambios de perspectiva y transformación. Asimismo, se consideraron las narrativas relacionadas a las trayectorias personales y formativas; las emociones sobre el sentido de escribir/estudiar en la cárcel, como respecto al cruce de la experiencia de formación y del encierro.

En cuanto a los documentos normativos, constituyeron variables de análisis las relacionadas a la misión, organización, funciones y características del SPF que surgen de las regulaciones vigentes; la finalidad, actividades y aspectos vinculados a la implementación del Programa UBA XXII que resultan de las normas emanadas del Consejo Superior de la UBA; en tanto que en el caso del Convenio entre la UBA y el SPF, las variables estuvieron delimitadas por la finalidad del acuerdo, el compromiso asumido por las partes y las cláusulas vinculadas a la implementación del Programa UBA XXII. De las resoluciones que reglamentan los centros universitarios, dictadas por el Ministerio

³ El texto del Convenio entre la Universidad de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Federal forma parte de la resolución del Consejo Superior de la UBA nro. 63/1986.

⁴ La Procuración Penitenciaria de La Nación es un organismo oficial de defensa de los derechos humanos de las personas privadas de la libertad. Entre sus facultades, se encuentra la de dictar recomendaciones.

de Justicia y Derechos Humanos, se analizó los aspectos vinculados a la organización y funcionamiento de éstos. Finalmente, el análisis de los documentos de recomendación producidos por la PPN se sustentó en las acciones del personal penitenciario que interfieren en la implementación del Programa.

2. Descripción de los instrumentos para la obtención de datos

Las técnicas de recolección de datos se basaron en el análisis de documentos normativos y de recomendación, así como en las producciones literarias, audios e ilustraciones realizadas por las personas detenidas. Las producciones seleccionadas para el análisis incluyeron publicaciones de revistas, libros y podcasts creados por los participantes del Programa. La selección se basó en criterios de relevancia, accesibilidad y representatividad. Las publicaciones fueron identificadas a través de consultas con los coordinadores del Programa, revisiones del archivo institucional de la FFyL y de la página web del Taller Colectivo de Edición (TCE).

Asimismo, se realizaron entrevistas a integrantes del equipo de coordinación por la FFyL, a la directora del Programa UBA XXII y a los docentes participantes (algunos de ellos fueron entrevistados en su rol de profesores y de coordinadores). Los últimos, también fueron consultados mediante el uso de cuestionarios con preguntas abiertas remitidos por correo electrónico.

A pesar de que en el diseño original de la investigación se proyectó la realización de entrevistas presenciales como principal instrumento de recolección de datos, durante el trabajo de campo, se presentaron dificultades significativas para concertar entrevistas que permitieran la interacción témporo-espacialmente situada entre el entrevistador y el entrevistado (Guber, 2004, p. 135). Como consecuencia, para asegurar la viabilidad y continuidad de la investigación resultó necesario apelar al uso de cuestionarios con preguntas abiertas remitidos de manera electrónica, los cuales fueron combinados con entrevistas bajo la modalidad presencial, telefónica y por videoconferencia. Las entrevistas telefónicas y por videoconferencia facilitaron la interacción en tiempo real, a la vez que permitieron una mayor flexibilidad para coordinar con los participantes. En todos los casos, se dio un contacto fluido con los informantes, lo que habilitó la posibilidad de la repregunta durante el avance de la investigación.

La siguiente tabla contiene un detalle de las técnicas utilizadas para la recolección de datos, con indicación del rol que cada informante ocupa en relación al Programa UBA XXII:

Nro.	Informante ⁵	Técnica para la recolección de datos	Rol del informante
1	Juan Pablo Parchuc	Entrevista presencial (11-9-2023)	Docente en curso de extensión y director del Programa de Extensión en Cárceles (PEC)
2	Sabrina Charaf	Entrevista por videoconferencia (3-5-2024)	Docente en curso de extensión e integrante del equipo de coordinación del PEC
3	Ana Camarda	Entrevista por videoconferencia (14-5-2024)	Docente en curso de extensión e integrante del equipo de coordinación del PEC
4	Carolina Ramallo	Entrevista por videoconferencia (6-8-2024)	Docente en curso de extensión durante el año 2009
5	Diego Caramés	Entrevista por videoconferencia (18-8-24)	Docente de la carrera de Filosofía
6	Cynthia Bustelo	Entrevista telefónica (24-5-2024)	Docente en curso de extensión, coordinadora general de la FFyL por el Programa UBA XXII y coordinadora pedagógica del PEC
7	Agostina Leggiero	Entrevista telefónica (4-6-2024)	Docente en curso de extensión
8	Marcos Cuen	Entrevista telefónica (15-5-2024)	Coordinador académico de la carrera de Filosofía por el Programa UBA XXII
9	Marta Laferriere	Entrevista telefónica (10-4-2024)	Directora del Programa UBA XXII
10	Julia Satlari	Cuestionario con preguntas abiertas remitido por correo electrónico (24-7-2024)	Docente en curso de extensión
11	María José Rubín	Cuestionario con preguntas abiertas remitido por correo electrónico (29-7-2024)	Docente en taller de extensión e integrante del equipo de coordinación del PEC
12	Yanina Garcia	Cuestionario con preguntas abiertas remitido por correo electrónico (4-6-2024)	Docente en taller de extensión e integrante del equipo de coordinación del PEC

Se emplearon dos tipos de entrevistas: la entrevista semiestructurada con un método de guía y la entrevista en profundidad. En primer lugar, la entrevista semiestructurada con un método de guía se utilizó con relación a los docentes participantes del Programa, ya que permitió una recolección de

⁵ La identificación de los prenombrados y apellidos de los informantes fue respaldada por los avales correspondientes.

datos algo sistemática para cada entrevistado. Este tipo de entrevistas también se utilizó con algunos miembros del equipo de coordinación del PEC de la FFyL.

En segundo lugar, el director del PEC (quien se desempeñó como coordinador general del Programa por la FFyL) y la directora del Programa, fueron informantes claves para la investigación. Por tal motivo, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad que tuvieron como norte captar resultados más profundos, extensos, detallados y precisos vinculados a las estrategias de gestión interinstitucional que suponen las intervenciones universitarias en contextos carcelarios y las complejidades que se les presentan en el devenir de la implementación del Programa. Wengraf (2001), citado por Valles (2007, p. 41), señala que las entrevistas en profundidad “son conversaciones profesionales, con un propósito y un diseño orientados a la investigación social, que exige del entrevistador gran preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica”. Asimismo, Valles (2007) agrega que “el investigador que trabaja con entrevistas [...] ha de traducir las cuestiones de investigación (objetivos, hipótesis, etc.) en preguntas o asuntos de conversación con mayor o menor estandarización y estructuración” (p. 59).

Cada entrevista, con una duración promedio de 50 minutos, se llevó a cabo de forma individual. Tras su realización, las grabaciones de las entrevistas fueron transcritas y registradas en una planilla para su análisis. Además, el registro también incluyó las respuestas obtenidas a través de los cuestionarios enviados por correo electrónico.

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico e intencional (Sabino, 1992, p. 83), tanto en la población de docentes como entre aquellos que desempeñan cargos relacionados con la gestión del Programa, el cual consistió en la selección de participantes relevantes. Corresponde señalar que el equipo de coordinación por la FFyL, actualmente, se encuentra integrado por una coordinadora general por la FFyL y un coordinador académico por cada una de las carreras (Letras y Filosofía). A su vez, en relación a las actividades de extensión, existe el PEC, cuya gestión se encuentra a cargo de un director, una coordinadora pedagógica (cargo desempeñado por la actual coordinadora general) y un equipo de coordinación conformado por ocho integrantes. A nivel general, el Programa UBA XXII depende de una Dirección que funciona bajo la órbita de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la UBA. En total, fueron consultados ocho de los actores mencionados.

El muestreo de los docentes se centró principalmente en aquellos que imparten talleres y cursos de extensión, ya que son los encargados de brindar un acompañamiento a los docentes de las carreras de grado, organizar reuniones informativas de encuadre y, además, mantienen una presencia continua en el territorio gracias a la mayor oferta de cursos y talleres de extensión en comparación con las asignaturas de las carreras. Para ilustrar esto, en cada cuatrimestre se ofrecen regularmente dos materias de las carreras de grado, cada una a cargo de un solo docente. En contraste, se dictan

habitualmente ocho talleres por cuatrimestre, cada uno impartido por parejas pedagógicas. En total, se consultó a diez docentes participantes del Programa por la FFyL.

La combinación de fuentes primarias, obtenidas a partir de entrevistas con docentes y coordinadores del Programa, y fuentes basadas en la consulta de obras literarias, ilustraciones y audios producidos en el marco de las actividades organizadas por la FFyL en contextos de encierro, responde a las dificultades inherentes al campo y a la impermeabilidad de la agencia penitenciaria. Estas circunstancias han influido en la elección de estas técnicas de recolección de datos por sobre otras que requieren el ingreso a las instituciones penales, como la observación participante.

3. Descripción de la metodología para el análisis de la información obtenida

El análisis de los datos se realizó en forma inductiva, orientado por la literatura aludida en el marco teórico de la investigación (Martínez Carazo, 2006, p. 186). Las interpretaciones y conclusiones a las que se ha arribado han resultado de una inmersión profunda en los datos, evitando juicios preconcebidos.

Se utilizó una metodología de análisis de contenidos para examinar y comprender en profundidad la información recopilada a partir de la aplicación de las técnicas para la obtención de datos enunciadas en el apartado 2. Esta permitió, por un lado, desentrañar patrones, temas y significados inherentes a los documentos, transcripciones de entrevistas y otros datos relevantes y, por otro lado, resumir y organizar la información de manera coherente, lo que facilitó la presentación y discusión de los resultados en el contexto de la investigación (Marradi et al., 2007, pp. 290-292).

Por último, se aplicó la triangulación de datos para fortalecer la validez y la confiabilidad de los resultados. Esto implicó la utilización de variadas fuentes de datos y su comparación, a fin de abordar la investigación desde múltiples perspectivas. La triangulación de evidencias permitió reducir el riesgo de sesgos, lo que en última instancia contribuyó a la robustez de los hallazgos y las conclusiones obtenidas en este estudio (Benavides et al., 2005, pp. 119-122).

SEGUNDA PARTE: El Programa UBA XXII

CAPÍTULO I: Institucionalización del Programa UBA XXII

El presente capítulo contiene, en un primer momento, un recorrido acerca de los inicios del Programa UBA XXII, el cual se fue configurando en un contexto sociopolítico de restablecimiento de las instituciones democráticas que favoreció la consolidación, en 1985, de esta experiencia disruptiva, a la vez que pionera a nivel nacional e internacional, en lo que respecta a educación universitaria en contextos de privación de la libertad. Asimismo, se da cuenta de su pretendida meta de borrar las barreras físicas y simbólicas de aislamiento de las personas detenidas a partir de la llegada de la universidad a la cárcel.

Por otro lado, se referencia el marco normativo que sentó las bases para que la educación en contextos de encierro alcance a institucionalizarse y de su perspectiva política promotora del derecho fundamental a la educación. Se destaca que el Programa fue diversificando la oferta académica así como su presencia en distintos establecimientos penitenciarios federales y que contempla las tres funciones sustantivas de la universidad, por lo que también desarrolla actividades de investigación y extensión.

En un segundo apartado se alude a la incorporación paulatina de la FFyL dentro de la órbita del Programa. Desde sus primeras actividades en los años noventa, con la enseñanza de español a migrantes privados de libertad, hasta la incorporación formal de la carrera de Letras en el año 2008 y Filosofía en 2014. También se destaca el crecimiento progresivo y significativo que experimentó esta Unidad Académica vinculado a las intervenciones en entornos carcelarios, fundamentalmente a partir de la diversificación y consolidación de la oferta de talleres, cursos y actividades organizadas por el PEC; circunstancia que demandó una mayor estructura de gestión.

Toda vez que las intervenciones educativas no pueden soslayar el contexto de implementación, más aún si se trata del entorno carcelario, la última parte del capítulo contiene una descripción actualizada, a partir del último informe anual de la PPN, sobre la situación de los derechos humanos en las cárceles federales de la Argentina, con una especial consideración sobre las condiciones de detención de los Complejos Penitenciarios I y IV de Ezeiza y el CPF de la CABA, como consecuencia de que la actividad educativa por parte de la FFyL se desarrolla en dichos establecimientos. A partir de los datos relevados en el mencionado informe, se buscó contrastar la teoría sentada en el marco teórico, vinculada a las cárceles en tanto instituciones totales y al mismo tiempo, dar cuenta de aspectos vinculados a la cultura carcelaria, caracterizada por la violencia y la vulneración de derechos para realizar una comparación, durante la progresión de la investigación, con la contracultura que se gesta en los centros universitarios y el efecto transformador de las prácticas educativas sobre las vidas de las personas privadas de libertad.

1. Génesis del Programa

El Programa UBA XXII es precursor a nivel nacional e internacional en materia de educación universitaria en entornos carcelarios. Surgió en un contexto de restablecimiento de las instituciones democráticas, durante una gestión dentro del SPF que se distinguió por su imperativo de renovar y proyectar una imagen transformada de la institución, en contraste con el período de dictadura militar que abarcó desde 1976 hasta 1983 (Di Próspero et al, 2023, p. 72). Su génesis fue consecuencia de la recepción de un pedido formulado a quien luego resultó ser la directora del Programa, Marta Laferriere, por parte de una madre que luchaba para que se realizara el deseo de su hijo, que se encontraba cumpliendo una condena en la cárcel de Devoto, de acceder al derecho a la educación universitaria. En el mencionado clima de retorno a la democracia, Marta Laferriere, quien había regresado al país luego de su exilio político en Venezuela y se desempeñaba en la coordinación del Ciclo Básico Común (CBC), vislumbró la posibilidad de llevar la universidad a la cárcel, a partir de esa solicitud (Andrade y Fernández, 2008, 14m 02s; Cosachov, 2021, p. 95; Televisión Pública, 2016, 1m 41s).

Marta Laferriere (2006 a) resaltó que el Programa UBA XXII se propuso superar las barreras físicas y simbólicas de la cárcel, haciendo que los muros sean "porosos" para romper el aislamiento de las personas encarceladas que impacta sus vidas de manera tan negativa. La iniciativa no tuvo un propósito asistencialista. “La Universidad no llega a la cárcel con una mirada piadosa sino profundamente política” (p. 12). La denominación inicial del Programa fue “universidad en la cárcel”, luego Programa de Estudios UBA-SPF (PEUS), hasta alcanzar la denominación actual “Programa UBA XXII” (p. 11).

El 17 de diciembre de 1985 el Rector Normalizador de la UBA, Francisco José Delich, firmó un Convenio marco con el director nacional del SPF, Carlos Ángel Dáray, estableciendo las bases para una experiencia innovadora y disruptiva en el ámbito de la educación universitaria. Este Convenio permitió que las personas detenidas, ya fueran procesadas o condenadas, alojadas en unidades del SPF, pudieran iniciar o completar sus estudios universitarios. Posteriormente, el Convenio fue ratificado por el Consejo Superior Provisorio de la UBA el 18 de febrero de 1986, mediante la resolución 63/1986 (véase Anexo I). La norma aludida dejó sin efecto previas resoluciones emitidas por autoridades universitarias (durante períodos de regímenes autoritarios), que estipulaban la suspensión automática de cualquier estudiante condenado o en proceso judicial por delitos dolosos, hasta la resolución definitiva del caso o el cumplimiento de la sentencia correspondiente⁶.

El compromiso asumido por la UBA de impartir enseñanza universitaria en las unidades penitenciarias del SPF requería una coordinación organizativa y académica que excedía el ámbito de

⁶ Según obra en el Anexo I de la Resolución del Consejo Superior número 4950/1993.

una facultad o carrera específica, abarcando también el CBC como primer año de todas las carreras. Por ello, el 27 de mayo de 1988, el Rector de la UBA emitió la resolución n° 344/88 (véase Anexo II), estableciendo que el programa pasaría a depender de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado. Posteriormente, en 1993, la UBA observó un notable incremento en el número de personas privadas de la libertad que participaban del Programa⁷, lo que exigió una mayor complejidad en su gestión. Como consecuencia del crecimiento de la matrícula, de la diversificación de carreras y actividades de extensión, mediante resolución nro.4950/1993 (véase Anexo III), el Consejo Superior de la UBA creó en el ámbito de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA, el Programa de Estudios de la UBA en el SPF (UBA XXII) y dotó al mismo de una estructura de dirección acorde con sus necesidades administrativas y académicas.

El 28 de agosto de 2013, el Consejo Superior de la UBA resolvió, a partir de la resolución 7349/2013 (véase Anexo IV), aprobar un reglamento del Programa donde se detalla su finalidad, las actividades académicas que comprende, la dependencia institucional y organización del mismo, aspectos relacionados a la inscripción de los aspirantes a cursar, mecanismos de evaluación y acreditación y una disposición general que establece la presentación anual de un plan de actividades a realizar, así como un informe de gestión ante la Secretaría de Asuntos Académicos.

El Programa UBA XXII se dedica a la ejecución de actividades de docencia, investigación y extensión en establecimientos del SPF. Su objetivo principal es garantizar el acceso a la educación universitaria, tanto en sus aspectos curriculares como extracurriculares, a quienes se encuentran privados de su libertad ambulatoria (Laferriere, 2019, p. 34). Empezó a funcionar en el actual CPF de la CABA (ex Unidad 2 de Devoto) y luego se extendió a otras unidades y complejos penitenciarios federales, dentro del ámbito de la CABA y la localidad de Ezeiza. También tuvo presencia en tres unidades de Marcos Paz, y en la cárcel de Caseros, antes de su demolición. Actualmente, cuenta con la colaboración de siete unidades académicas: CBC, Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Facultad de Psicología y FFyL. Las mismas, bajo modalidad presencial, dictan ocho carreras de grado (Abogacía, Administración de Empresas, Contador Público, Trabajo Social, Psicología, Sociología, Filosofía y Letras). Además, desarrollan una variedad de iniciativas vinculadas a la investigación y a la extensión universitaria (Parchuc et al, 2020, p. 12).

Los estudiantes privados de la libertad que participan del programa son considerados alumnos regulares de la UBA, con los mismos derechos y obligaciones. En consecuencia, participan de las elecciones para los centros de estudiantes de las respectivas facultades y eligen delegados que los

⁷ El Anexo I de la resolución del Consejo Superior de la UBA nro. 4950/1993 detalla que en 1985 el Programa se implementó con 3 alumnos y hasta fines del primer cuatrimestre de 1993, habían participado 415 alumnos detenidos en las unidades penitenciarias 2 de Villa Devoto y 16 de Caseros.

representen ante las autoridades de la universidad. Asimismo, bajo la lógica de evitar cualquier tipo de discriminación, los diplomas obtenidos en contexto de privación de libertad no incluyen indicaciones sobre su origen (Cosachov, 2021, p. 97).

En relación al Programa, Marta Laferriere (2019), señala que “es una herramienta invaluable para la construcción de ciudadanía, como así también la reconstrucción de las subjetividades de los hombres y las mujeres que habitan las cárceles en Argentina” y agrega que “ha sido declarado de Interés Nacional por la Honorable Cámara de Diputados de la Nación” (p. 35). Asimismo, la directora del programa considera que no es el rol de la universidad volver a juzgar ni condenar a las personas por su pasado, sino que esta representa el presente y el futuro (Torres Cabreros, 2015). En cuanto al posicionamiento de la UBA en torno al Programa, afirma que la presencia de la universidad en el ámbito carcelario no se justifica desde una perspectiva compasiva, sino profundamente política. Su base se encuentra en la creación y mantenimiento de un espacio donde se pueda ejercer el derecho a la educación, desafiando así la lógica del premio y castigo en el acceso a los estudios universitarios, porque la educación no debe ser considerada un premio, sino un derecho fundamental (Laferriere, 2006b, p. 36).

La fundadora del Programa, al reflexionar sobre el impacto que la universidad provoca en la vida de las personas, resalta que “todos los que circulamos por la Universidad sabemos que ella nos ha dejado, además de un título, otro modo de ver la realidad [...]. Eso era lo que nosotros también teníamos que generar” (Fava y Parchuc, 2016, p. 16). Asimismo, en relación a la educación, sus efectos sobre las personas y sentidos que debe asumir en las cárceles, Marta Laferriere (2008) afirmó:

La educación es un proceso permanente; una modalidad de socialización y comunicación, que facilita la inclusión del ser humano y su participación en los bienes culturales. No admite fisuras el postulado que sostiene que el proceso educativo no debe ser interrumpido por la imposición de una medida privativa de la libertad. No es válido asignar a la educación en la cárcel, el valor instrumental de actividad para ocupar el tiempo y así conservar el orden. Pensamos que la oferta educativa en los establecimientos penitenciarios es válida en sí misma y los contenidos y las modalidades deben ser, en todo lo posible, similares en calidad y cantidad dentro y fuera de la cárcel (p. 3).

Por su parte, Daroqui (2000), al referirse a los orígenes del Programa UBA XXII lo describió como “una experiencia que, más allá de lo académico, proponía resignificar el espacio y el tiempo carcelario como así también producir una ruptura en la estrategia del aislamiento, tres pilares básicos de la tecnología penitenciaria” (p. 16).

2. La irrupción del Programa UBA XXII en la Facultad de Filosofía y Letras

El Programa estableció su primer vínculo con la FFyL a principios de los años noventa, cuando el Laboratorio de Idiomas intervino en la enseñanza de español como segunda lengua para migrantes

que se encontraban privados de su libertad. A partir del año 2005, un grupo de académicos comenzó a tomar contacto con la educación en contextos de privación de la libertad, impartiendo clases del CBC en las cárceles de Devoto y Ezeiza. Esta implicación en contextos de encierro también abarcó el apoyo que había comenzado en septiembre de 2004 a un grupo de activistas detenidos preventivamente tras los acontecimientos durante las protestas contra el Código Contravencional frente a la Legislatura porteña. En el año 2007, se propuso formalizar la intervención estableciendo un taller sobre escritura, derechos humanos y políticas contra la discriminación, organizado desde el Área Queer, en los centros universitarios ubicados en la Unidad 2 y en la Unidad 3, actualmente denominadas CPF de la CABA y CPF IV de Mujeres de Ezeiza, respectivamente. Dada la receptividad y el nivel de discusión generado en este entorno, se decidió incorporar en el año 2008 la carrera de Letras a la oferta académica, a la que se sumó Filosofía en el año 2014 (Bustelo y Parchuc., 2023, pp. 18-19; Parchuc et al., 2020, pp. 14-15; Parchuc et al., 2022, p. 86).

Con el transcurso del tiempo, las actividades propuestas se ampliaron y diversificaron. Progresivamente, se sumaron otros departamentos, programas de extensión, cátedras, equipos de investigación e incluso grupos estudiantiles, que aportaron nuevas propuestas. De este modo, se expandió el área de influencia y se consolidó la presencia de la FFyL en los centros universitarios y se contribuyó a la creación de nuevos espacios y proyectos institucionales dentro de las prisiones. Para coordinar y orientar estas actividades, en el año 2011, se estableció un área específica de extensión en cárceles dentro de la SEUBE de la FFyL de la UBA. A través de esta instancia, se convocó a docentes, investigadores y estudiantes con experiencia en contextos de encierro para compartir conocimientos, discutir directrices y establecer criterios de intervención, con el objetivo de fortalecer las actividades existentes y definir una política institucional. De estas reuniones surgió el PEC (Parchuc et al., 2020, p. 15).

A modo de síntesis, el siguiente fragmento de la obra de Bustelo y Decembrotto (2020) explica sobre las intervenciones de la FFyL en contextos de encierro:

La Facultad de Filosofía y Letras en las cárceles, reúne dos núcleos centrales de actividades que despliegan toda una serie de dispositivos. Concretamente, se dicta la carrera de Letras y Filosofía, y a través del Programa de Extensión en Cárceles (dependiente de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil) se coordinan talleres socioculturales vinculados a la movilización, circulación y promoción de la palabra en sus distintos soportes, formatos, posibilidades (p. 96).

El PEC tiene por objeto, coordinar actividades de formación, investigación y extensión en cárceles, orientadas a promover los derechos humanos y fomentar la inclusión de personas privadas de libertad y liberadas (Bustelo, et al, 2021, p. 48; Parchuc, 2018, p. 171). Bajo esa premisa, planifican e implementan proyectos y acciones destinados a facilitar el acceso a la educación, promover la formación y contribuir al desarrollo artístico, cultural y comunitario. El PEC cuenta con un equipo

interdisciplinario integrado por docentes, investigadores, estudiantes, así como profesionales y activistas con experiencia en trabajo y militancia dentro de las cárceles (Parchuc et al., 2020, p. 15). El PEC no solo ha conferido una mayor institucionalidad y visibilidad a las actividades de la FFyL, dentro del contexto del Programa UBA XXII, sino que también ha facilitado una conexión con movimientos sociales y políticos que están comprometidos en la defensa de los derechos de las personas privadas de libertad y aquellas que han sido liberadas (Delfino y Parchuc, 2017, p. 110). La FFyL logró extender su ámbito de acción a diversos establecimientos penitenciarios federales vinculados al Programa UBA XXII⁸, donde dictan las carreras de grado, así como talleres y cursos que tienen la particularidad de estar abiertos a toda la población carcelaria y que convocan a un gran número de personas por cuatrimestre (Charaf, et al., 2022, p. 72; Bustelo, et al. 2021, p. 48). También en el pasado desarrollaron actividades en las cárceles de Caseros y Marco Paz y antes de la pandemia dictaron talleres en tres centros de régimen cerrado a partir de un convenio con la Dirección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la CABA. Si bien organizan actividades en ámbitos intracarcelarios, éstas exceden esos espacios y se proyectan extramuros, muchas veces en articulación con otras universidades y organizaciones (Bustelo, et al. 2021, p. 48; Bustelo y Parchuc, 2023, p. 20). Desde el comienzo de sus actividades organizaron diversos talleres intramuros, así como seminarios, charlas y cursos sobre prácticas educativas y culturales en contextos de encierro, dirigidos a docentes o profesionales interesados en especializarse en este ámbito. Entre los talleres implementados a lo largo de la trayectoria de la FFyL en contextos de encierro, pueden mencionarse los siguientes: Taller de Educación Popular, de Género y Derechos Humanos, de Historia de los Movimientos Sociales, de Música, de Derechos Laborales y Organización Sindical, de Fotografía Estenopeica, de Reflexiones sobre Géneros y Sexualidades, y el taller de Relatos de Segunda. Los talleres abordan una amplia gama de temas que abarcan desde la promoción de los derechos humanos y la resistencia contra la violencia institucional, hasta cuestiones relacionadas con las políticas de género, la diversidad sexual y la discapacidad, abarcando también aspectos vinculados con la escritura y la comunicación (Bustelo, 2021, p. 10; Bustelo y Parchuc, 2023, p. 21). Con relación a estos últimos aspectos, se pueden mencionar el Taller de Radio, el Taller de Escritura, el TCE, el Taller de Narrativa y el Taller de Literatura del Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado Manuel Belgrano (Bustelo y Parchuc, 2023, p. 20; Parchuc, 2018, p. 173).

⁸ La FFyL de la UBA actualmente tiene presencia en el CPF de la CABA. Por su parte, en la ciudad de Ezeiza, dicta clases a las personas detenidas en el CPF IV de mujeres y el CPF I de varones, así como en el Centro Federal de Detención de Mujeres (Unidad nro. 31). Asimismo, quienes se encuentran alojados en la Colonia Penal de Ezeiza (Unidad nro. 19), pueden ser trasladados al CUE que funciona en el Complejo Penitenciario I, para estudiar la carrera de Filosofía. Disponible en: https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/Documento_Editado1292.pdf. [Fecha de consulta: marzo 2024].

Otra de las iniciativas, es la relacionada a la Diplomatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo Comunitario, un programa de formación, con una duración de un año, que busca recuperar conocimientos y prácticas de intervención social y cultural comunitaria (tales como centros culturales, museos, bibliotecas populares, editoriales independientes, radios cooperativas y otras formas de organización) para promover proyectos en el interior y fuera de la cárcel (Parchuc, 2018, p. 171).

Muchas de las actividades que se desarrollan trascienden los muros de la cárcel y son publicadas en libros, revistas, fanzines, podcasts, blogs, e incluso, el CUD ha emitido un programa radial denominado RadiOculto.

En relación a la publicación de revistas, las mismas tienen lugar en el marco del TCE, el cual se dicta desde el año 2010 y se ha consolidado como un curso extracurricular impartido por la FFyL de la UBA. El TCE edita y publica tres revistas de forma semestral en el CUD y el CUE. En primer lugar, “La Resistencia”, con una trayectoria que abarca 23 números, la cual se gesta en el seno del CPF de la CABA. En segundo lugar, “Los Monstruos Tienen Miedo”, que hasta la fecha ha editado el número décimo séptimo en el CPF I y Desatadas, revista que ha lanzado su cuarto número y se edita en el CPF IV de Ezeiza. (Rubin, 2019, p. 55). Las revistas, publicadas por la Editorial de la FFyL, se distribuyen gratuitamente en formato impreso y digital. Están disponibles a través de las redes sociales del TCE y en la página web donde la FFyL difunde sus publicaciones de extensión⁹ (Rubin, 2020, p. 93). En el año 2014, las revistas “Los Monstruos Tienen Miedo” y “La Resistencia” recibieron el Diploma de Interés para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos, y el director del PEC, Juan Pablo Parchuc, fue declarado personalidad destacada en el ámbito de los derechos humanos por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires¹⁰.

En lo atinente a la publicación de libros, se han publicado obras que recopilan el material generado en los talleres: “Ninguna calle termina en la esquina. Historias que se leen y se escriben en la cárcel” y “Antología de jóvenes escritores en contextos de encierro: Expresos Literarios” (Parchuc et al., 2018, p. 173). Además, han editado libros que documentan el bagaje de experiencias acumuladas como consecuencia de la intervención en las cárceles, entre los que se destacan: “Saberes en diálogo. Experiencias de formación y gestión sociocultural en la cárcel” (Parchuc et al., 2020, p. 18) y “Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro”. También han colaborado en la edición de cuatro libros de Gastón Brosio, un estudiante del CUD, actualmente liberado (Bustelo y Parchuc, 2023, p. 22). Al referirse a estas iniciativas, Parchuc et al. (2020) resaltan que “para llegar a ser libro o revista, la escritura tras las rejas tiene que superar

⁹ Disponible en: <http://seube.filo.uba.ar/banner/revistas-de-extensi%C3%B3n>. [Fecha de consulta: marzo de 2024].

¹⁰ Disponible en: [La Legislatura entregó reconocimientos a quienes trabajan por más oportunidades para las personas privadas de libertad - Nota de María Rachid | Facultad de Filosofía y Letras - UBA](#). [Fecha de consulta: marzo de 2024].

múltiples barreras físicas y simbólicas; trabas, prohibiciones, dificultades, prejuicios, silencios, censuras” (p. 23).

Por su parte, RadiOculto, también cumple la misión de trascender los espacios de encierro. Desde el año 2017, la FFyL dicta talleres de radio en el CUD, ubicado en el CPF de la CABA, a través del PEC y en articulación con FM La Tribu. Estos talleres dieron nacimiento a un programa radial que se transmitió de manera semanal, con contenidos grabados y producidos en la cárcel de Devoto¹¹ durante dos años. Se emitió por FM La Tribu 88.7 o fmlatribu.com y, desde el año 2022, se produce un podcast. El proyecto forma parte de Prisión Radio International, una red que agrupa radios en cárceles de todo el mundo.

Resulta relevante una última referencia respecto a las actividades que se proyectan más allá del ámbito carcelario, como es el caso del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel (ENEC). Anualmente, el PEC, conjuntamente con el Departamento de Letras de la FFyL de la UBA, organiza el ENEC. El evento se celebró por primera vez en el 2014, y en el 2023 celebraron los 10 años de convocatoria ininterrumpida. Cada uno de los encuentros es transmitido por YouTube¹², sitio web desde el cual se puede recuperar la experiencia.

Los encuentros tienen como propósito compartir vivencias relacionadas con la práctica de la lectura y la escritura en entornos carcelarios, así como difundir producciones literarias y/o artísticas y diversas formas de intervención desde el ámbito cultural, artístico y educativo dentro de contextos de encierro. Inicialmente llevados a cabo en la Biblioteca Nacional Mariano Moreno y en el Museo del Libro y de la Lengua, a partir de la tercera edición, se estableció como sede permanente el Centro Cultural Paco Urendo. La agenda del evento comprende conferencias, paneles temáticos, sesiones de lectura, presentaciones de obras literarias, espectáculos en directo, talleres, reuniones de trabajo, exposiciones de arte, proyecciones audiovisuales, exposiciones de materiales literarios y otros documentos producidos en contexto de reclusión, así como una feria que destaca productos elaborados por cooperativas y proyectos sociales de liberados (Parchuc, 2018, p. 174).

La convocatoria está dirigida a escritores, artistas, editores, activistas, docentes, investigadores, periodistas, abogados y otros profesionales con experiencia o participación en ámbitos relacionados con la cárcel y el sistema penal, aunque se encuentra abierta al público en general y busca, de hecho, involucrar a toda la sociedad en su dinámica. Entre los participantes se cuentan equipos universitarios y docentes de instituciones educativas que operan en contextos de encierro, organizaciones de

¹¹ Información disponible en: <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/radioculta-un-podcast-hecho-en-la-c%C3%A1rcel-devoto>. [Fecha de consulta: marzo de 2024].

¹² Cada uno de los encuentros está disponible en: https://www.youtube.com/results?search_query=encontro+escritura+en+la+cárcel. [Fecha de consulta: marzo de 2024].

derechos humanos, editoriales, medios de comunicación, cooperativas laborales, colectivos artísticos, espacios comunitarios y otras entidades y formas de organización desarrolladas dentro de establecimientos penitenciarios (Bustelo, et al., 2020, p. 97; Parchuc, 2018, p. 174).

El PEC presenta la singularidad de trascender las fronteras de la cárcel no solo a partir de las publicaciones de libros y revistas producidos en contextos de encierro, sino también a partir del uso de herramientas como las redes sociales y páginas web¹³ en las cuales se puede acceder a esos libros, revistas, así como obtener información sobre actividades, conferencias y encuentros que organiza, relacionados a la educación universitaria en contextos de privación de la libertad. Parece ser un modo de abrir las puertas a quienes están dispuestos a conocer el mundo de los invisibilizados e indagar sobre las causas del fracaso del sistema penitenciario y de los objetivos que se propone. El PEC transmite un mensaje disruptivo, a contramano de aquel que difunden los medios hegemónicos de comunicación que propician el endurecimiento de la pena y naturalizan, a la vez que convalidan, la violencia institucional en las cárceles. Enseña que la agresión nunca puede ser una salida exitosa frente al conflicto social y que la educación abre nuevos horizontes en las vidas de las personas.

Un aspecto distintivo del enfoque organizativo y operativo del PEC desarrollado por la FFyL radica en su capacidad de integrarse en redes y establecer alianzas con diversos actores, tanto dentro como fuera del ámbito universitario. Estas redes y colaboradores externos desempeñan un papel fundamental al favorecer y contribuir de manera significativa al logro de los objetivos planteados por el programa. A su vez, establecen vínculos con estudiantes del medio libre a través de reuniones de trabajo, seminarios, grupos de estudio, pasantías y prácticas profesionales (Bustelo et al., 2021, p. 52).

Al referirse al PEC, Bustelo (2021) indica que el Programa tiene tres líneas de acción: “los talleres socioculturales para formar-nos; las publicaciones y el Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel (ENEC) para visibilizar-nos; las instancias de acompañamiento para cuidarnos” (p. 3). Sobre esta última práctica explica que se trata de dos herramientas para acompañar los trayectos pedagógicos de los estudiantes: el grupo de estudio que alcanza a los estudiantes detenidos y a aquellos que una vez liberados continúan estudiando en libertad y las tutorías (pp. 14-15).

¹³ El PEC cuenta con una página Web, al igual que el Taller Colectivo de Edición y la Red de Escritura en Cárceles. Pueden consultarse en: <http://seube.filo.uba.ar/programa-de-extensi%C3%B3n-en-c%C3%A1rceles>, [Taller Colectivo De Edición](#), [Red de Escritura en Cárceles](#), respectivamente. Asimismo, en las siguientes páginas de Facebook, Instagram, Twitter/X y Youtube realizan publicaciones relacionadas a la escritura en la cárcel [/escrituraenlacárcel](#), <https://www.facebook.com/TallerColectivoDeEdición> [/escrituraenlacárcel](#), [Taller Colectivo de Edición \(@tallercolectivoedicion\)](#) • [Fotos y videos de Instagram/escrituracárcel](#) [Taller Colectivo de Edición - YouTube](#). También cuentan con un blog producido en el Taller de Literatura del Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado Manuel Belgrano y publicaciones de Podcasts en Spotify producidos por RadiOculto. Pueden consultarse respectivamente en: [Talleres del CRC Belgrano](#) y [/PodcastRadiOculto](#). [Fecha de consulta: marzo de 2024]

3. Contexto de implementación del programa UBA XXII

Las cárceles en Argentina reflejan un panorama complejo y preocupante que plantea serios desafíos tanto en materia de derechos humanos como en la efectividad del sistema penitenciario. Con una creciente sobrepoblación, condiciones de vida deterioradas, y un contexto de violencia endémica, las prisiones del país se encuentran en una crisis que pone en evidencia la necesidad urgente de reformas estructurales.

El informe anual 2023 de la PPN¹⁴ presenta una visión exhaustiva de la situación de los derechos humanos en las cárceles federales de Argentina. Este documento destaca preocupaciones críticas relacionadas con la sobrepoblación, condiciones deficientes de detención y atención médica, así como prácticas de violencia institucional y malos tratos, que afectan gravemente a la población carcelaria (PPN, 2024, p. 11). Las cárceles federales operan con sobreocupación respecto de la capacidad operativa efectiva informada por el SPF, la cual es de 10.932 plazas. Actualmente, el SPF alberga 11.247 detenidos, de los cuales 10.424 son varones, 795 mujeres y 28 trans (pp. 34-38).

Con respecto a la sobrepoblación carcelaria, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos¹⁵, en el Informe sobre los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en las Américas de fecha 31/12/2011 señaló lo siguiente:

El hacinamiento de personas privadas de libertad genera fricciones constantes entre los reclusos e incrementa los niveles de violencia en las cárceles; dificulta que éstos dispongan de un mínimo de privacidad; reduce los espacios de acceso a las duchas, baños, el patio etc.; facilita la propagación de enfermedades; crea un ambiente en el que las condiciones de salubridad, sanitarias y de higiene son deplorables; constituye un factor de riesgo de incendios y otras situaciones de emergencia; e impide el acceso a las –generalmente escasas– oportunidades de estudio y trabajo, constituyendo una verdadera barrera para el cumplimiento de los fines de la pena privativa de la libertad.

Esta situación genera serios problemas en la gestión de los establecimientos penitenciarios, afectando, por ejemplo, la prestación de los servicios médicos y el ejercicio de los esquemas de seguridad de la cárcel. Además, favorece el establecimiento de sistemas de corrupción en los que los presos tengan que pagar por los espacios, el acceso a los recursos básicos y a condiciones tan básicas como una cama (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2011, pp. 175-176)

Resultan de interés algunos datos relevantes presentados en el informe de la PPN sobre el CPF de la CABA, así como el CPF I y el CPF VI, ambos ubicados en Ezeiza, ya que en estos establecimientos

¹⁴ El Informe Anual 2023 sobre la situación de los Derechos Humanos en las cárceles federales de la Argentina de la PPN puede consultarse en: <https://www.ppn.gov.ar/pdf/publicaciones/Informe%20Anual%202023.pdf>. [Fecha de consulta: junio de 2024]

¹⁵ El Informe sobre los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en las Américas de fecha 31/12/2011, producido por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.oas.org/es/cidh/ppl/docs/pdf/ppl2011esp.pdf>. [Fecha de consulta: junio de 2024]

se llevan a cabo la mayoría de las actividades académicas, de investigación y de extensión que prevé el Programa UBA XXII.

El CPF de la CABA, se destaca por su significativa sobrepoblación. Diseñado para albergar a 1.186 detenidos, este complejo alojaba en diciembre de 2023 a 1.509 personas (1052 procesadas y 457 condenadas), lo que representa una sobreocupación del 27% (pp. 43-44). Esta situación de hacinamiento impacta negativamente en la calidad de vida de los reclusos, restringiendo su acceso a recursos básicos y aumentando la incidencia de conflictos interpersonales. Además, se han registrado problemas severos en la infraestructura, incluyendo pabellones colectivos donde se alojan hasta 80 personas, muy por encima del cupo de 61 plazas fijado (p. 48).

En términos de ocupación laboral, según el último informe de la PPN, el CPF de la CABA alberga a 961 personas privadas de libertad en tareas laborales, pero mantiene una alta tasa de desocupación del 36%. Además, la PPN en el aludido informe, señala que las condiciones de educación son deficitarias (con 480 detenidos cursando educación primaria, 343 en educación secundaria, y 197 en el nivel universitario bajo el Programa UBA XXII). La PPN registró 969 reclamos en 2023, relacionados con salud; acceso a la justicia; condiciones materiales de detención; progresividad; traslados; vinculación familiar; derechos a la educación; tortura, malos tratos, medidas de fuerzas y fallecimientos, así como situaciones de aislamiento. En cuanto a las condiciones materiales, la PPN resaltó el deterioro edilicio y problemas estructurales, como humedad, insectos, filtraciones y fallas en la provisión de servicios básicos como electricidad, agua y gas. En marzo de 2023, una inspección reveló deficiencias significativas, incluyendo problemas de higiene, falta de médicos especialistas, y demoras en la atención médica y traslados (p. 82).

En el CPF I en Ezeiza se encuentran alojadas 1.759 detenidos. Durante 2023, las personas privadas de libertad en este complejo presentaron 2.140 demandas y solicitudes de intervención debido a la afectación de múltiples derechos, siendo la atención de la salud el principal motivo de reclamo (26%). Según el último informe de la PPN, las inspecciones revelaron que la mayoría de los pabellones carecían de adaptaciones adecuadas para personas con discapacidad, las instalaciones eléctricas estaban en estado precario, una parte significativa de los colchones estaban en mal estado, y muchos inodoros y lavatorios no funcionaban. Ninguna celda contaba con ventilación ni calefacción, muchas ventanas estaban rotas o faltaban vidrios, y casi la mitad de las celdas no contaban con instalaciones eléctricas seguras. Además, la mayoría de las paredes presentaban deterioros evidentes. Según la PPN, el 8% de las quejas de los detenidos estaban relacionadas con dificultades en las visitas y la interacción social y familiar. En términos de educación, había 594 alumnos en nivel primario, 419 en secundario, y 225 estudiantes en el CUE cursando Sociología, Trabajo Social y Filosofía (pp. 82-84). El CPF IV, ubicado en Ezeiza y destinado al alojamiento de mujeres, incluyendo personas trans y travestis, tiene una capacidad de 581 plazas y albergaba 511 personas a fines de 2023. A pesar de no

estar sobrepoblado, el 66% de su población está compuesta por personas procesadas, reflejando una alta proporción de detenidas sin condena firme. Las principales quejas de las internas están relacionadas con la atención médica, especialmente la falta de especialistas y demoras en traslados a hospitales. La infraestructura del CPF IV también enfrenta problemas significativos. La PPN reportó deficiencias en el Centro Médico del complejo y la demora en la apertura del Hospital Modular, planeado para enfrentar las necesidades de salud surgidas durante la pandemia de COVID-19. La falta de atención médica adecuada y la demora en la apertura de instalaciones críticas reflejan una gestión deficiente que pone en riesgo la salud y el bienestar de las internas.

El informe de la PPN revela una persistente violencia institucional en las cárceles federales, mayormente invisibilizada y frecuentemente encubierta (pp. 87-88). Durante 2023, se registraron 220 denuncias contra el SPF por torturas y malos tratos, incluyendo 49 casos en CPF I, 14 en CPF de la CABA, y 11 en CPF IV (p. 136). Las denuncias incluyen agresiones físicas; condiciones materiales deficientes; falta o deficiente asistencia de salud; aislamiento; falta o deficiente alimentación; amenazas; requisas personales vejatorias; robo y/o daño de pertenencias; impedimentos para la vinculación familiar y social, así como traslados gravosos (p. 205). El principal agente agresor fue identificado como el cuerpo de requisa (p. 134).

En las cárceles y centros de detención, se emplean la violencia física y las amenazas como métodos de control. Además, se implementan tácticas de encubrimiento para evitar que estos actos sean reportados a la justicia o se hagan públicos. Esto incluye amenazas genéricas, advertencias sobre el empeoramiento de las condiciones de detención y aislamiento informal después de agresiones físicas (p. 141).

Según el informe de la PPN, la educación en contexto de encierro se presenta como una herramienta fundamental para la reintegración social y la prevención de la reincidencia. En 2023, las personas privadas de libertad que cursaron educación en los complejos y unidades federales del Área Metropolitana de Buenos Aires ascendieron a un total de 5.477, de los cuales 735 corresponden al nivel universitario. Sin embargo, la falta de infraestructura adecuada, materiales educativos, y recursos tecnológicos limita el acceso a una educación de calidad (p. 295).

El informe subraya la necesidad de mejorar la infraestructura educativa, incluyendo aulas adecuadas, ventilación, iluminación y acceso a tecnologías de la información, para facilitar un proceso educativo continuo y de calidad. La burocracia y la falta de coordinación en la documentación y certificación de estudios agravan la situación, dificultando la continuidad educativa para los internos que son trasladados o ingresan por primera vez al sistema (pp. 296-297).

Del mencionado informe, resulta que las personas detenidas atraviesan procesos de degradación y deshumanización, tal cual fue mencionado en el marco teórico, al hacer referencia a las instituciones totales. También pueden verse reflejadas las dinámicas que caracterizan a estas instituciones totales

en el accionar del SPF, por ejemplo, en lo relativo a la segregación, opacidad y control que ejercen sobre las vidas de los detenidos, a partir de las aludidas denuncias por situaciones de aislamiento social, impedimentos de vinculación familiar y las menciones que la PPN realiza en relación a las tácticas de encubrimiento para impedir que fluya la información, así como la denuncias por amenazas y violencia física como métodos de control.

CAPÍTULO II: La gestión de la educación universitaria en contextos carcelarios

El capítulo incluye un análisis de los centros universitarios en general y del CUE y CUD en particular, por ser los espacios en los que se despliegan las actividades que comprende el Programa UBA XXII dentro de los establecimientos penitenciarios.

A su vez, se realiza un recorrido por las distintas actividades de gestión relacionadas al Programa al interior de la universidad y en particular, se considera la gestión intrainstitucional llevada a cabo por la FFyL para optimizar la implementación del Programa.

Por otra parte, se describe el rol de los coordinadores internos (estudiantes detenidos), quienes establecen vínculos con las coordinaciones externas de la Facultad a la que pertenecen y la dirección del Programa, a la vez que colaboran con la autogestión de los centros universitarios.

En el apartado 4.1, se realiza un análisis comparativo de la institución penitenciaria y la universitaria para poder establecer las causas en las que descansan sus diferencias de criterios. Una vez individualizadas las divergencias estructurales, culturales, y políticas, se enuncian los distintos obstáculos que encuentra la FFyL al intervenir en estos contextos, como consecuencia de la objetivación de las lógicas punitivas. Finalmente, se analiza el Convenio de la UBA con el SPF y la resolución 310/91 del Ministerio de Justicia (aprobatoria del Reglamento Interno del CUD), a la luz de las posibles interferencias que su aplicación puede significar para el libre ejercicio de la autonomía universitaria.

En el quinto apartado, se describen algunas de las alianzas estratégicas con actores universitarios y extrauniversitarios que la FFyL ha establecido en el devenir de la implementación del Programa, para lograr una sinergia que facilite el cumplimiento de sus objetivos.

Por último, se analizan las distintas acciones de gestión que llevó a cabo la FFyL, bajo el enfoque de la teoría de la Planificación Estratégica Situacional.

1. La gestión intrainstitucional del Programa UBA XXII

La gestión del Programa UBA XXII al interior de la universidad supone la coordinación de acciones con las siete Unidades Académicas que se encuentran implicadas en el dictado del CBC, así como las carreras de grado y cursos de extensión en los centros universitarios ubicados en los establecimientos penitenciarios federales.

La coordinación entre las Unidades Académicas se encuentra a cargo de la Dirección del Programa¹⁶, que depende de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la UBA. Inicialmente, el Programa operó con una estructura de dirección mínima, asumiendo la responsabilidad integral de todas las etapas de ejecución. Posteriormente, cada Facultad designó a un coordinador cuya función es supervisar tanto el progreso de las actividades académicas como administrativas. Esto incluyó tareas como la gestión de inscripciones, manejo de la documentación correspondiente, entre otras responsabilidades. Asimismo, los coordinadores se encargan de presentar el cuerpo docente al SPF y de proporcionar informes regulares sobre las actividades de dichos profesores a la Dirección del Programa (Laferriere, 2006 a, p. 20).

Al referirse a las complejidades inherentes a la gestión intrainstitucional del Programa UBA XXII, la directora, al ser entrevistada, sostuvo lo siguiente

Supone un entramado, una articulación, un tener que generar una burocracia (en el buen sentido de la palabra), para poder administrar tantos actores en términos de gestión. Por un lado, la relación con el SPF, por otro lado, la propia relación al interior del Programa UBA XXII que trabaja con siete Unidades Académicas dentro de la UBA. Cada Unidad Académica tiene su modo, sus dinámicas institucionales, hay densidades y una cultura institucional diferente. Por lo tanto, se requiere permanentemente un diálogo que posibilite la gestión no solamente con el Servicio, sino al interior nuestro, con nuestros coordinadores, ya que hay coordinadores por cada Unidad Académica con los cuales tenemos un permanente contacto porque son los que garantizan que los profesores vayan, que las clases se dicten, etc. Esto hace que nosotros tengamos reuniones de coordinación de manera constante entre la Dirección del Programa, que depende de la Secretaría de Asuntos Académicos y las coordinaciones específicas de las Facultades. Por otra parte, los coordinadores, tienen que visitar mucho las Unidades Académicas, así también como yo. Es un permanente circular porque hay permanentemente demandas, temas, propuestas que hay que trabajarlas cotidianamente (Entrevista a Marta Laferriere, 10 de abril de 2024).

En el mismo sentido, el director del PEC por la FFyL, afirmó:

En general nosotros mantenemos vínculo con todas las coordinaciones y se da la oportunidad de compartir experiencias y organizarnos cuando surge alguna situación con los estudiantes o con el SPF. Tenemos reuniones periódicamente, hablamos por mail, por WhatsApp. Estamos comunicados con el resto de las Facultades que están dentro del Programa. Está la Dirección del programa también, que forma parte de estas articulaciones (Entrevista a Juan Pablo Parchuc, 11 de septiembre de 2023).

¹⁶ El art. 9 del anexo de la resolución nro. 7349/2013 del Consejo Superior, enumera las funciones del director del Programa, entre las cuales se encuentran: 1) Representar a la UBA ante el SPF en todo lo relativo al Programa; 2) Entender en todo lo relacionado a la planificación, organización y supervisión de las actividades curriculares y extracurriculares, sin perjuicio de las competencias propias de las Unidades Académicas; 3) Elevar a la Secretaría de Asuntos Académicos la propuesta anual de las actividades que se llevarán a cabo en cada ciclo lectivo; 4) Favorecer las tareas de investigación; 5) Coordinar con las Unidades Académicas todos los asuntos académicos y administrativos; etc.

La presencialidad¹⁷, como modalidad del dictado de las clases, adiciona la dificultad de que la Secretaría Académica de la UBA tenga que realizar las previsiones relacionadas al traslado de los docentes desde la institución universitaria hasta la penitenciaria y también reunir el plantel de profesores con disponibilidad para cumplir sus funciones en los establecimientos penitenciarios, para el armado de las grillas de las materias que se ofertan cada cuatrimestre. El desplazamiento del personal docente no es un tema menor, si se considera que los establecimientos penitenciarios situados en Ezeiza se encuentran ubicados en zonas lejanas a las sedes de la UBA. Como consecuencia, según lo informado por la directora del Programa, la UBA coordina el traslado desde la sede sita en la calle Uriburu 950 de la CABA hasta los establecimientos de Ezeiza, estipulando la salida de un contingente de profesores del turno matutino, con regreso al mediodía; momento en que un nuevo grupo de docentes es trasladado para el dictado de las asignaturas del turno tarde.

El Programa UBA XXII no cuenta con recursos propios, sino que cada Facultad contribuye con los docentes y materiales requeridos. La Dirección del Programa, así como los gastos de traslado de los docentes hacia las unidades penitenciarias que se encuentran fuera de la CABA, son responsabilidad del Rectorado. Sobre el particular, Marta Laferriere (2008) afirmó que “es necesario replantear una política de recursos para lograr hacer más efectiva la tarea” (p. 2).

Es ampliamente reconocido que la gestión económico-financiera representa un desafío perenne para las universidades, que suelen enfrentarse a limitaciones de recursos. En este sentido, la continuidad de un programa que ha estado ausente del presupuesto universitario durante cuatro décadas refleja el compromiso conjunto de docentes y autoridades de la universidad pública.

Otra tarea ardua que toma a su cargo la universidad es la vinculada a la provisión de los materiales bibliográficos para los estudiantes que se encuentran privados de la libertad. Al respecto una docente y coordinadora expresó:

Con respecto a cuadernos, resmas, biromes, todo eso pedimos cuatrimestralmente. Siempre falta, o sea, eso es algo que siempre falta, que nunca hay suficiente. Cuatrimestralmente presentamos distintos proyectos y pedimos subsidios para eso, por ejemplo, Voluntariado Universitario, UBANEX y nunca alcanza, porque siempre es necesario más (Entrevista a Sabrina Charaf, 3 de mayo de 2024).

Para garantizar que los estudiantes privados de su libertad cuenten con el material bibliográfico necesario para continuar su educación, se emplea una estrategia que combina esfuerzos propios con pedidos de donaciones. A través de las redes sociales, se difunden pedidos de libros. Estas donaciones complementan los recursos que se generan de manera interna, permitiendo así que los estudiantes accedan a una mayor diversidad de materiales, esenciales para su formación académica en contextos

¹⁷ El artículo 4 del anexo de la resolución nro. 7349/2013, del Consejo Superior establece que “las actividades se dictarán en forma presencial y se podrá optar por la modalidad de educación a distancia, cuando estén previstas en las ofertas de las respectivas Unidades Académicas y resulte viable su implementación en las Unidades Penitenciarias”

de encierro. En relación a las actividades de gestión académica, la directora del Programa, al ser entrevistada, informó que los estudiantes privados de libertad son registrados en el Sistema de Información Universitaria como alumnos UBA XXII y que una vez liberados pierden ese carácter. En ese momento, la coordinación del Programa de la respectiva Facultad de la UBA pone al alumno en comunicación con el Departamento de Alumnos y procura que continúe cursando las materias en las mismas cátedras que cursaba en contextos de encierro, para evitar complicaciones relacionadas a cambios de programas.

En lo atinente a los graduados y la expedición del título profesional, no existe ningún estigma que distinga los diplomas obtenidos en contextos de encierro con respecto a los alcanzados en el medio libre. En algunos casos los graduados siguen vinculados laboralmente a la universidad, ya sea en tareas administrativas o docentes.

Con respecto a las tres funciones sustantivas de las universidades, la UBA, además de desempeñar su función académica en espacios de encierro, también se involucra activamente en actividades de investigación y extensión. La Secretaría de Asuntos Académicos establece las directrices generales para las actividades académicas. Por otro lado, la Secretaría de Ciencia y Técnica facilita la gestión de fondos destinados a áreas de Investigación y Desarrollo. Asimismo, la SEUBE ofrece una variedad de actividades culturales a los estudiantes de la población penal, que incluyen cursos, talleres, jornadas y publicaciones de forma continua. En cuanto a las actividades extensionistas en particular, los estudiantes privados de libertad participan activamente brindando asesoramiento legal a sus compañeros, impartiendo cursos dirigidos a aquellos que no han completado la educación secundaria, y distribuyendo sus propias publicaciones, entre otras actividades (Laferriere, 2006 a, p. 21). Respecto a las actividades de investigación, UBA XXII incorpora la labor investigativa como parte integral de la formación universitaria de sus estudiantes, lo que se refleja en una notable producción a partir de los trabajos desarrollados en las cátedras, así como en la obtención de becas y subsidios para la investigación (p. 27).

A pesar de haberse abordado precedentemente algunas cuestiones generales sobre la gestión del Programa UBA XXII, por ser aspectos comunes a la implementación del mismo en las distintas Facultades intervinientes, esta investigación se centra en la FFyL. Por lo tanto, a continuación se resaltan aspectos específicos relacionados a la ejecución del Programa por parte de esta Unidad Académica.

El número de inscriptos en las carreras de grado que ofrece la FFyL en los establecimientos penitenciarios suele ser más reducido, en comparación a otras carreras como las de Abogacía o Contador Público. Por tal motivo, no se ofertan todas las materias del plan de estudios, sino que se ajusta a los requerimientos de los estudiantes. La mayor oferta educativa está relacionada a los talleres y cursos de extensión, que en este caso es muy variada y continua y suele desplegar una gran

conurrencia como consecuencia de que puede asistir toda la población carcelaria sin requisitos previos, incluso aquellas personas que no han completado sus estudios primarios o secundarios.

Para ilustrar lo anteriormente expuesto, según el último informe elaborado por la FFyL sobre el Programa UBA XXII, el número de estudiantes durante el año 2023 fue el siguiente:

a) Carreras de grado: En la carrera de Letras, se registraron 7 estudiantes regulares en el CUD y 9 estudiantes en calidad de oyentes próximos a regularizar. En el CUE del CPF IV, hubo 3 estudiantes regulares y 7 oyentes próximos a regularizar. En cuanto a la carrera de Filosofía, el CUE del CPF I contó con 8 estudiantes regulares, 10 oyentes y 14 próximos a regularizar.

b) Talleres: participaron un total de 500 estudiantes. Los talleres que se dictaron fueron los siguientes: Taller de Radio, Taller de Música, Taller de Derechos Laborales y Economía Social, Centro de Producción de Accesibilidad, Taller de Integración Universitaria, TCE, Taller de Narrativa y Derechos Humanos y Taller de Lectura y Escritura Académica.

En cuanto a la gestión del personal docente que se desempeña en contextos de privación de la libertad, el director del PEC por la FFyL, en la entrevista personal, explicó que intervienen docentes en las carreras de grado y otros en los cursos y talleres de extensión. En ambos casos son designados por el Consejo Directivo, aunque los profesores que dictan materias de las carreras son los mismos que integran las cátedras en el medio libre y que trabajan en contextos de encierro porque completan dedicación docente o porque les interesa la experiencia (Entrevista a Juan Pablo Parchuc, 11 de septiembre de 2023).

Desde la FFyL se brinda un acompañamiento a los docentes para prepararlos en la intervención en los establecimientos penitenciarios y se organizan reuniones informativas de encuadre en las cuales se ofrece una manera de realizar la práctica docente y entender el territorio. En estos espacios, les explican los marcos normativos y las posibles vicisitudes que pueden presentarse durante todo el proceso de la cursada. En el caso de los docentes de cursos y talleres de extensión, en general, han conformado un equipo de trabajo desde hace muchos años y cuentan con una formación específica para intervenir en el territorio carcelario; suelen ser los docentes que otorgan un apoyo a los profesores que se ocupan de las carreras de grado. Sin embargo, pese al recorrido de los docentes talleristas, permanentemente se encuentran revisando su saber con una mirada crítica respecto a lo que hacen allí adentro.

El equipo del PEC se reúne mensualmente para coordinar acciones, establecer conexiones entre sus miembros, tomar decisiones colectivas y compartir experiencias relevantes ocurridas en los centros universitarios ubicados en los establecimientos penitenciarios. Estas reuniones también sirven como oportunidad para recibir una formación continua, abordando una variedad de temas relacionados con la detención y el proceso de integración al medio libre de las personas privadas de su libertad (Bustelo y Decembrotto, 2020, p. 93).

El origen de esta política institucional se remonta al año 2016, cuando por una iniciativa del Departamento de Letras de la FFyL, se creó el “Proyecto de fortalecimiento de las actividades de la carrera de Letras en el Programa UBA XXII”, el cual permitió la conformación de un equipo específico dedicado a la coordinación de la carrera que se dicta en los centros universitarios ubicados en los establecimientos penitenciarios. Sobre el tema, Charaf et al. (2022) afirman lo siguiente:

El proyecto permitió consolidar las actividades de gestión que se venían realizando en la carrera desde sus inicios, vinculadas con la programación y el dictado de las materias, y llevar a cabo nuevas iniciativas para cumplir objetivos de acompañamiento, difusión y articulación, con la colaboración de docentes, estudiantes y la comunidad académica en general.

Con estos objetivos, desde los inicios del proyecto, realizamos las tareas administrativas necesarias para el funcionamiento de la carrera en los dos centros universitarios, organizamos la programación cuatrimestral en cada centro según las necesidades de los grupos de estudiantes, y gestionamos donaciones de libros, revistas y diccionarios para sus bibliotecas. Particularmente en el espacio del CUE, los aspectos administrativos no resultaron un tema menor, porque la conformación de un equipo de coordinación específico permitió realizar actividades que favorecieran y acompañaran la incorporación de nuevas estudiantes e incrementar así la matrícula (p. 77).

El mencionado proyecto, además de favorecer aspectos relacionados a la gestión administrativa del Programa UBA XXII, permitió conformar un espacio de apoyo a los equipos de cátedra, colaborando en la organización de mesas de exámenes, el transporte de materiales, etc. Estas acciones surgieron de la necesidad de contar con un espacio dedicado para orientar y acompañar a los profesores en la reflexión sobre la enseñanza en contextos de encierro y las necesidades particulares de los liberados recientes, quienes buscan nuevas oportunidades laborales y de integración social fuera del entorno de la delincuencia (p. 77).

Sobre el último aspecto, el director del PEC por la FFyL, en la entrevista personal, explicó que una vez que los estudiantes en contextos de encierro recuperan la libertad, continúan con el acompañamiento aún por fuera de las competencias propias de la universidad. Indicó que a los liberados que siguen vinculados al Programa, se les designa como tutor a un docente del PEC, quien lo acompaña en su vuelta al medio libre y se ocupa no solo de atender problemáticas educativas (inscripciones a materias para continuar la carrera en la FFyL), sino también los asisten en un sentido amplio en la búsqueda de trabajo, vivienda o con la entrega de una computadora.

Por último, señaló que todas las acciones descriptas forman parte de lo que denominan “acompañamiento integral” y que los distintos vínculos y articulaciones que establecen les permiten conseguir los medios para acompañar esas trayectorias (Entrevista a Juan Pablo Parchuc, 11 de septiembre de 2023).

El Proyecto de Fortalecimiento Departamental, a su vez, ha establecido un enfoque de vinculación de los centros universitarios alojados en contextos de encierro con la comunidad académica en general

a partir de la promoción y difusión de las actividades desarrolladas en estos entornos, así como la producción y divulgación de conocimientos sobre la experiencia educativa en contextos de encierro (Charaf et al., 2022, p. 78).

Es importante resaltar que, como consecuencia del encarcelamiento, los estudiantes universitarios en contextos de encierro tienen un acceso limitado a los actores y espacios institucionales que están disponibles para los estudiantes fuera de la cárcel, lo que restringe su integración en la comunidad universitaria (Parchuc, et al., 2020, p. 159). Asimismo, la población carcelaria suele presentar trayectorias académicas discontinuas y vulneradas, circunstancia que dificulta aún más su integración a la vida universitaria.

Una iniciativa destacada para establecer este contacto con la comunidad extramuros ha sido la creación de grupos de estudio de la carrera de Letras. Estos grupos de estudio son espacios abiertos, donde estudiantes avanzados y recién graduados de la carrera de Letras participan como facilitadores. Se centran en abordar colectivamente los contenidos del plan de estudios de Letras y otros temas emergentes, promoviendo técnicas de estudio, prácticas de lectura crítica y asesoramiento sobre aspectos administrativos de la carrera. Además de su función formativa, estos grupos también sirven como espacios de socialización e integración a la comunidad académica, facilitando el intercambio de experiencias y estrategias entre estudiantes. En particular, se destaca su papel en fortalecer el sentido de pertenencia estudiantil y en apoyar la transición de los estudiantes entre el encierro y el medio libre (Charaf et al., 2022, pp. 78-79).

En relación al mencionado acompañamiento, el director del PEC por la FFyL, en la entrevista personal expresó lo siguiente:

Tenemos grupos de estudio, por fuera de los horarios de clase, donde los estudiantes pueden preparar exámenes o trabajar sobre alguna monografía con docentes de extensión de la Facultad y también con estudiantes avanzados de las carreras que ingresan para compartir esos espacios de estudio con ellos y ellas. Eso es una forma de acompañamiento (Entrevista a Juan Pablo Parchuc, 11 de septiembre de 2023).

Además de las actividades académicas que lleva adelante la FFyL, también realiza actividades de extensión y de investigación intramuros. Desde 2012, intervienen en proyectos de extensión UBANEX¹⁸ relacionados a “prácticas y acciones socioeducativas y culturales para la promoción de los derechos y la inclusión de personas privadas de libertad y liberadas” (Bustelo et al., 2021, p. 49). También han ejecutado proyectos de investigación subsidiados por la UBA como: el proyecto UBA CYT “Mujeres encarceladas y educación” (Laferriere, 2006 a, p. 28); el proyecto UBACYT “Escribir en la cárcel: lenguajes, políticas y comunidad” (Bustelo et al., 2021, p. 49); y el proyecto que se

¹⁸ UBANEX es un programa de subsidios de la UBA para proyectos de extensión universitaria, fue creado para fortalecer las tareas de extensión y tiene como objetivo promover, estimular y fortalecer la vinculación de la Universidad con la sociedad. Recuperado de: <http://seube.filo.uba.ar/ubanex>. [Fecha de consulta: mayo de 2024].

encuentra actualmente vigente “Escritura en la cárcel e intervenciones con la literatura y otras artes y oficios culturales en contextos de encierro punitivo”, bajo la dirección de Juan Pablo Parchuc¹⁹.

A su vez, en relación a las actividades de investigación, la FFyL estimula a las personas privadas de libertad y a quienes ya han sido liberadas a involucrarse como coautores de artículos académicos. Asimismo, los invita a participar activamente en proyectos de investigación, así como en los congresos y jornadas a los que asisten los docentes y el equipo de coordinación (Parchuc y Bustelo, 2023, pp. 45-46).

Con respecto a la gestión del programa UBA XXII por parte de la FFyL, resulta importante destacar que la coordinación de la FFyL en el Programa UBA XXII ha pasado por un proceso de institucionalización y organización dentro del organigrama institucional. Desde sus comienzos como proyecto de la SEUBE y el Departamento de Letras, el programa ha evolucionado hasta su situación actual, que incluye una Coordinación General, una Coordinación de Extensión y Bienestar Estudiantil, y coordinaciones académicas²⁰ específicas para las dos carreras que se ofrecen: Letras y Filosofía (Parchuc, 2024, p. 346).

2. La UBA en el Centro Universitario de Devoto y en el Centro Universitario de Ezeiza

La gestión del Programa UBA XXII supone una combinación de esfuerzos que se traduce en un quehacer de gestión asumido por la Universidad, pero al mismo tiempo, un saber de autogestión por parte de las propias personas privadas de la libertad que integran los centros universitarios en contextos de encierro. En el presente apartado, se realiza un recorrido por los centros universitarios como emblemas del Programa UBA XXII, a los fines de poder ilustrar los antecedentes en los que se apoya la organización autogestionada de los mismos.

El desarrollo de las actividades que prevé el Programa UBA XXII transcurre fundamentalmente dentro del ámbito de los Centros Universitarios de Devoto y Ezeiza. Ambos, producto de luchas y conquistas por parte de personas privadas de la libertad y distintos actores universitarios, se han convertido en símbolos de resistencia contra la violencia del poder punitivo, así como de libertad y superación de quienes transitan por sus espacios. Además de la importancia que los centros revisten para que las personas privadas de la libertad tengan acceso al derecho a la educación, Juan Pablo

¹⁹ Para obtener información sobre el listado de proyectos UBACYT vigentes, puede consultarse el siguiente enlace: <https://cyt.rec.uba.ar/investigacion/subsidios/> [Fecha de consulta: mayo de 2024].

²⁰ Según el artículo 11 del anexo de la Resolución nro. 7349/2013, del Consejo Superior, el coordinador de la Unidad Académica tiene como funciones: 1) Diligenciar los trámites administrativos que se relacionen con la actividad de docentes y estudiantes del Programa, en su respectiva Unidad Académica; 2) organizar y comunicar el plan cuatrimestral relacionado al dictado de las asignaturas de la carrera de Grado y/u otras actividades; 3) Autorizar el ingreso a las unidades penitenciarias de los docentes; 4) Implementar las acciones académicas y administrativas de la Dirección del Programa y las relacionadas a la Unidad Académica; etc.

Parchuc (2015) destaca que “funcionan como cajas de resonancia sobre la problemática carcelaria y el sistema penal” (p. 25).

Charf et al. (2022) definen a los centros universitarios como:

... sedes²¹ de la universidad en contextos de encierro. Constituyen un espacio de uso exclusivo de la universidad (formado por aulas y espacios comunes), donde se dictan las materias y se realizan otras actividades propias del ámbito académico de las diferentes facultades y carreras (p. 70).

La PPN, en la recomendación 865/17²², definió al CUD como una “unidad académica de la Universidad de Buenos Aires ubicada en el Complejo Penitenciario Federal de la CABA” (PPN, 2017, p. 1).

Por su parte, Umpierrez (2020 a) refiere a los centros universitarios como entidades educativas, que establecen relaciones complejas de dependencia, intersección y autonomía en la configuración y consolidación tanto material como simbólica de un espacio educativo en un contexto territorial caracterizado por la influencia de dos instituciones dominantes con intereses tanto convergentes como divergentes. Según la autora, desde esta perspectiva, es posible examinar estos centros no solo como extensiones de la universidad o la cárcel, sino como entidades independientes que desafían los modelos operativos de ambas instituciones y desarrollan sus propios métodos y prácticas (p. 113). Como consecuencia, señala que en las aulas universitarias establecidas dentro de entornos penitenciarios, se pueden observar tensiones que emergen en el ámbito organizativo, desafiando la autoridad impuesta tanto por la institución carcelaria, que busca mantener un control total, como por la universidad (p. 106).

2.1. Origen, características y organización del CUD

El CUD se encuentra ubicado en el CPF de la CABA (ex Unidad 2 de Devoto). El origen del CUD se remonta a 1985, momento en el que un grupo de personas privadas de la libertad organizó una protesta colectiva en demanda de acceso a la educación universitaria. La protesta cesó el 17 de diciembre de 1985, con la firma del Convenio entre la UBA y el SPF, a partir del cual se reconoció que las personas alojadas en las unidades del SPF podrían comenzar y/o completar los estudios universitarios en la referida universidad. Una vez que se formalizó el acuerdo comenzaron las tratativas para dotar al Programa UBA XXII de una infraestructura acorde a las necesidades (Bustelo y Decembrotto, 2020, p. 92). El SPF cedió un predio de 1500 metros cuadrados que se encontraba en

²¹ Según Marano (2007), una sede es “toda localización territorial del dictado total o parcial de una carrera de grado universitaria” por parte de la universidad (p. 13).

²² La recomendación 865/17 puede consultarse en:

<https://ppn.gov.ar/pdf/recomendaciones/Recomendaci%C3%B3n%20N%C2%B0%20865-17.pdf>. [Fecha de consulta: mayo de 2024]

total estado de abandono y deterioro; sin embargo, adujo no contar con los fondos para las refacciones. Sobre el estado del espacio concedido, Laferriere, en una entrevista, sostuvo lo siguiente:

El lugar donde hoy funciona el programa era una boca negra, un túnel negro detrás de rejas. Había quedado en ese estado debido a un motín de menores que incendiaron el sector. Estaba todo lleno de hollín, descascarado, se había clausurado hacía tiempo (Torres Cabrereros, 2015, párr. 5).

Como consecuencia de las circunstancias descriptas, la construcción física del CUD fue un proceso impulsado en 1986 por los propios detenidos quienes transformaron un lugar en ruinas, en un centro educativo funcional. Con la colaboración de donaciones externas, se logró equiparar el espacio con cocina-comedor, capilla, salón de actos, escuela de informática, un aula para cada Facultad, oficinas, sala de profesores y una biblioteca, creada en 1987, que reúne aproximadamente 6000 ejemplares, para el desarrollo académico y cultural de la comunidad. La biblioteca no solo ofrece recursos académicos, sino que también promueve el encuentro y el intercambio de conocimientos entre estudiantes y personas que la visitan, sean estos universitarios, alumnos de escuela secundaria o la población detenida en general (Cosachov, 2021, pp. 102-104; Laferriere, 2008, pp. 1-2).

Además, el CUD proporciona asesoría jurídica a los internos, brindándoles apoyo en cuestiones legales y promoviendo la defensa de sus derechos dentro del sistema judicial. Este servicio ha sido de gran relevancia para muchos detenidos que buscan orientación en su situación procesal o denunciar abusos y malos tratos (Cosachov, 2021, p. 104). También tiene un Sindicato Unido de Trabajadores Privados de la Libertad Ambulatoria y un Centro de Estudiantes (Grupo Universitario Devoto), cuyos representantes son elegidos por los alumnos de las carreras (Bustelo et al., 2021, p. 50; Parchuc et al., 2020, p. 162).

El Grupo Universitario Devoto (GUD), que ejerce la representación de los estudiantes del CUD, cuenta con un estatuto que regula, entre otros aspectos, los derechos y deberes de sus miembros; el procedimiento para la toma de decisiones a través de su órgano de gobierno, la Asamblea General, y los mecanismos para la designación de su cuerpo ejecutivo, la Comisión Directiva, la cual se encuentra integrada por un Presidente, un Secretario General, un Secretario Académico y cuatro Vocales (Laferriere, 2006 a, pp. 281-301).

A pesar de estar inserto en el ámbito penitenciario, el CUD constituye un espacio independiente y autónomo, donde la gestión recae en estudiantes, docentes y tutores. Esta aparente autonomía del CUD, sin embargo, no ha quedado exenta de intromisiones y pretensiones de sumisión a las lógicas penitenciarias, como se ilustra en los apartados 4.2 y 4.3 del capítulo II, segunda parte.

En términos organizativos, la autogestión se extiende al mantenimiento del orden y la limpieza del espacio, como parte de un modelo universitario que replica las dinámicas externas, pero adaptado al contexto penitenciario. A pesar de la asimetría de poder inherente a su ubicación dentro de una institución carcelaria, el CUD representa un espacio de resistencia y construcción de conocimiento

que desafía las lógicas de vigilancia y disciplinamiento propias del sistema penitenciario (Cosachov, 2021, p. 97; Bustelo y Decembrotto, 2020, p. 92). La autogestión se proyecta más allá del mantenimiento del lugar en buenas condiciones, alcanzando aspectos académicos a partir de la intervención de los coordinadores internos de cada unidad académica (sobre las coordinaciones internas, véase el punto 3 del presente capítulo).

En una investigación llevada a cabo por Decembrotto (2020), al entrevistar a las personas privadas de la libertad y preguntarles sobre las palabras con las que describirían al CUD, las más utilizadas fueron libertad, resistencia y formación (p. 163). Al explicar el sentido de estos términos utilizados, Bustelo y Decembrotto (2020) indican, en primer lugar, la noción de libertad en el contexto penitenciario se presenta como un ámbito de emancipación dentro de las limitaciones propias del contexto carcelario, permitiendo así la reconfiguración de la identidad del individuo más allá de las etiquetas estigmatizadoras impuestas por su condición de detenido. Este espacio, caracterizado por la posibilidad de asumir roles alternativos, como el de "estudiante privado de su libertad", trasciende la mera concepción de encierro. La resistencia, por su parte, se manifiesta como una forma de organización que se desarrolla al margen de los parámetros impuestos por la lógica penitenciaria, permitiendo así la denuncia de la violencia institucional, el señalamiento de casos de abuso o tortura y la confrontación de las injusticias experimentadas mediante estrategias de colaboración colectiva, como la ayuda mutua. Por último, la formación adquiere un papel fundamental en este ámbito, al garantizar el acceso a la educación, fomentar la participación activa y facilitar el enriquecimiento cultural de las personas en situación de detención. Asimismo, señalan que de las entrevistas a estudiantes privados de libertad surgen “dos modelos interpretativos de la capacidad transformadora y la finalidad del CUD: por un lado, su dimensión académica y cultural; por otro, su dimensión política y de lucha”. (p. 94).

2.2. El Centro Universitario de Ezeiza

El surgimiento del CUE resulta posterior al del CUD. El CUE en el CPF IV de mujeres fue establecido casi una década después del surgimiento del CUD, en 1994, dentro de lo que entonces se conocía como el Instituto Correccional de Mujeres Unidad N° 3. Esto se produjo como resultado de la inscripción de aproximadamente diez alumnas en el Ciclo Básico Común, con la intención posterior de seguir la carrera de Sociología. En el mencionado establecimiento penitenciario de mujeres, la FFYL dicta la carrera de Letras y talleres de extensión. A su vez, el CUE del CPF I de varones comenzó sus actividades en el año 2012 (Charaf et al., 2022, p. 72; Daroqui, 2000, p. 29).

Existen algunas diferencias entre el CUD y el CUE. En primer lugar, la relativa a la autogestión del CUD en contraposición al control de la administración penitenciaria que caracteriza al CUE. En este último establecimiento penitenciario las autoridades del Programa no tienen comunicación directa

con las personas privadas de la libertad que quieren conocer la oferta académica, pues es el personal penitenciario quien actúa como intermediario. Como consecuencia de la mencionada organización, las personas detenidas que desean acceder a la educación universitaria, como paso previo inexorable, deben pedir audiencia con el sector de Educación del Servicio Penitenciario y cumplimentar ciertos trámites antes del ingreso a la universidad (Charaf et al., 2022, pp. 72-73; Daroqui, 2000, pp. 29-30). Para minimizar los efectos negativos que esta forma de organización produce respecto a la circulación de la información, en el CUE del CPF IV, la UBA implementa diversas estrategias con el fin de favorecer la primacía de la lógica educativa sobre la penitenciaria. Estas trazas incluyen la designación de equipos de coordinación y docentes responsables de recopilar datos de inscripción, asistencia y calificaciones, independientemente del control ejercido por el SPF. Además, las estudiantes realizan tareas de autogestión y organización interna, que incluyen actividades para difundir la oferta académica, invitar a nuevas estudiantes y gestionar materiales y espacios, así como para acompañar las trayectorias educativas (Charaf et al., 2022, p. 73).

Otros aspectos que diferencian al CUE del CUD es la oferta de carreras, que resulta más variada en el segundo, así como la infraestructura y equipamiento, dado que el CUE no ha alcanzado el mismo desarrollo que el CUD, el cual es el establecimiento educativo más grande del país dentro de una cárcel. Por otra parte, en el CUD los estudiantes pueden participar de las actividades académicas todos los días de 9 a 18 horas, en tanto que en el CUE existen limitaciones, pues tienen días asignados y una franja horaria de 4 horas (Charaf et al., 2022, p. 73).

También se destaca el control penitenciario y la presencia de celadoras en los espacios de estudio del CPF IV. Sobre este tema resulta ilustrativa la declaración de Manuel Abeledo, docente de la carrera de Letras durante el año 2012, quien al referirse a su experiencia sostuvo: “... lo primero que recuerdo fue la sorpresa al ver a una mujer del servicio penitenciario parada en la puerta del aula abierta: yo estaba acostumbrado a una autonomía en ese sentido en el CUD que no se replicaba aquí ...”. (Parchuc et al., 2022, p. 101).

En el CUE, al igual que en el CUD, existe un Centro de Estudiantes Universitarios, cuyo estatuto es del mismo tenor del que rige las relaciones del GUD.²³

Sin perjuicio de las diferencias que se destacan entre los centros universitarios, quienes intervienen desde la universidad afirman que estos entornos se caracterizan por ser lugares donde se fomenta la libertad, se promueve la resistencia frente a las adversidades y se estimula el desafío intelectual. Además, constituyen puntos de conexión con el exterior, fomentan relaciones distintas a las impuestas por la institución penitenciaria, facilitan el encuentro y la manifestación de afecto entre individuos y sirven como escenarios propicios para la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, se comprometen

²³ El estatuto del Grupo Universitario Ezeiza puede consultarse en el siguiente enlace: <http://www.fcen.uba.ar/cue/Estatuto.html>. [Fecha de consulta: mayo de 2024]

activamente en la protección y garantía de los derechos fundamentales de quienes los integran (Charaf et al, 2022, p. 82; Parchuc, 2015, p. 27; Umpierrez, 2020a, p. 108).

3. El rol de las coordinaciones internas

La UBA, además, tiene un diálogo permanente con los coordinadores internos. Cada Facultad de la UBA que participa del Programa, tiene un coordinador interno entre los estudiantes detenidos elegidos por los propios compañeros privados de la libertad. Estos coordinadores establecen vínculos con los coordinadores externos de la UBA y la dirección del Programa. A su vez, son los encargados de difundir la oferta académica, cursos y talleres dentro del establecimiento penitenciario, la preelaboración de los listados, el control de asistencia, así como la organización y distribución del material de estudio (Bustelo et al., 2021, pp. 50-51).

Existe un saber de autogestión por parte de los estudiantes que integran los centros universitarios, quienes cumplen un rol fundamental en el armado y el mantenimiento de los entornos educativos dentro de los establecimientos penitenciarios. Al respecto, Bustelo et al. (2021), afirman que los estudiantes privados de libertad desempeñan diversas funciones relacionadas con la gestión del espacio educativo, que incluyen la comunicación con las autoridades del Programa UBA XXII, el mantenimiento y limpieza de las instalaciones, y ocasionalmente, la organización y coordinación de actividades extracurriculares. Además, aseguran que tanto los estudiantes como los coordinadores internos de la FFyL en los centros universitarios están constantemente buscando formas de integrar la demanda de los internos, proporcionando información sobre la oferta académica, así como sobre cursos, talleres extracurriculares y actividades de extensión (p. 50).

A diario, desde la coordinación interna, se esfuerzan por comunicarse con los distintos pabellones del establecimiento penitenciario, ya sea de manera oral, telefónica o escrita, con el objetivo de promover la participación en las diversas actividades extracurriculares que se organizan cada cuatrimestre. Procuran que el mayor número de personas privadas de la libertad se inscriba, especialmente aquellas de las áreas de alojamiento que el SPF clasifica como "conflictivos", "cachivaches" o "la villa", para que así puedan acceder a ese espacio de libertad que representa el centro universitario para quienes se encuentran atravesando el encierro. Asimismo, luchan para que las autorizaciones que debe emitir el SPF para que puedan desplazarse desde los pabellones a los espacios de estudio sean otorgadas sin demoras (Coordinación Interna de Estudiantes, 2016, p. 11).

4. La gestión interinstitucional del Programa UBA XXII

La implementación del Programa UBA XXII conlleva una irremediable y permanente comunicación con el SPF, como consecuencia de que la actividad educativa se desenvuelve dentro del ámbito de los establecimientos penitenciarios.

Dentro de la estructura del SPF, existen cargos que llevan a cabo la gestión educativa que se desarrolla en las cárceles. En la siguiente figura puede observarse la dependencia institucional del área educativa:

Figura n° 2: Dependencia institucional del área educativa del SPF



Fuente: Elaboración propia en base a datos públicos del SPF²⁴.

A su vez, cada establecimiento penitenciario en el que se implementa el Programa UBA XXII cuenta con una sección educativa. En el caso del CPF I de Ezeiza existe un Departamento de Educación; el CPF IV de Mujeres, también ubicado en Ezeiza tiene la División Educación, Cultura y Deporte y por su parte, el CPF de la CABA (Devoto), además de contar con la División Educación, tiene un director del CUD²⁵.

La articulación de la Universidad con el área educativa del SPF es constante debido a la necesidad de consensuar aspectos relacionados a las materias o cursos que se van a dictar cada cuatrimestre, la inscripción de los alumnos privados de la libertad, la “bajada²⁶” a los centros universitarios, la emisión de las credenciales a los docentes designados para el dictado de las materias, los recursos de enseñanza que se requieren ingresar, etc. Sobre el tema, el director del PEC aseveró:

Cada Facultad tiene su propio contacto con lo que sería nuestra contraparte del SPF, es decir el SPF establece puestos que según el lugar puede ser el de director/a o el de jefe/a de estudios superiores y nosotros como coordinadores también tenemos diálogo con esas coordinaciones penitenciarias en todo lo que hace, más que nada, a pedir los ingresos de los docentes, a solicitar la bajada de los estudiantes, a informar las actividades que

²⁴ Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_organigrama.pdf. [Fecha de consulta: mayo de 2024]

²⁵ El artículo 3 del anexo I de la resolución 310/91 del Ministerio de Justicia, la cual aprueba el Reglamento Interno del CUD, establece que: “El CENTRO estará a cargo de un Oficial Jefe del Escalafón Cuerpo General, quien será designado como “Director del Centro Universitario”, por la Dirección General del Cuerpo Penitenciario y dependerá directamente del Director del Instituto de Detención de la Capital Federal (Unidad 2)”. A su vez, el artículo 4 dispone que: “Del Director del Centro Universitario dependerá el Jefe de Estudios Universitarios, cargo que cubrirá un Oficial Jefe u Oficial del Escalafón Profesional – Subescalafón Docente”. Asimismo, el artículo 5 prescribe que el control interno del CUD está a cargo del jefe de planta, quien depende del director del Centro Universitario.

²⁶ En el ámbito penitenciario se denomina bajada al traslado de los estudiantes detenidos desde los pabellones en los que se encuentran alojados, a las instalaciones del Centro Universitario.

vamos a hacer. Muchas veces recibimos también pedidos respecto del estado de situación académica de cierto estudiante, si aprobó determinados talleres, porque lo piden los juzgados. Entonces nosotros informamos sin la mediación de la dirección del Programa porque es más expeditivo de esa manera (Entrevista a Juan Pablo Parchuc, 11 de septiembre de 2023).

Al realizar un balance con motivo de los treinta años de la implementación del Programa y el esfuerzo de gestión interinstitucional que el mismo trae aparejado, su directora sostuvo que la universidad ha logrado avances notables mediante un proceso gradual y meticuloso, superando desafíos y negociando en cada etapa, con esfuerzos significativos de docentes y coordinadores. Destacó que este proceso no ha sido fácil; acceder y mantener ese espacio implica sortear obstáculos y pedir permisos. Asimismo, resaltó la importancia de la búsqueda de puntos comunes, a pesar de las discrepancias, para facilitar el trabajo conjunto y la proyección futura (Fava y Parchuc, 2016, pp. 19-20).

4.1. El SPF y la UBA. Dos organizaciones antagónicas

Es fundamental llevar a cabo una caracterización de las instituciones penitenciarias como de las universidades con el propósito de comparar y contrastar estas organizaciones. De esta confrontación se pretende resaltar las discrepancias significativas entre el SPF y la UBA, las cuales podrían intrincar la gestión de un programa de educación universitaria al interior de las cárceles.

En el siguiente análisis se pretende realizar un abordaje comparativo entre dos organizaciones antagónicas como son el SPF y la UBA a partir de una exploración de las normas que reglamentan su funcionamiento así como de las distintas dimensiones políticas y culturales.

Tanto la UBA como el SPF constituyen organizaciones conformadas por un conjunto de actores en interrelación para el logro de objetivos y que se encuentran estructurados a partir de un sistema formal de reglas y jerarquías. Cada una de estas instituciones posee una misión, valores, clima de trabajo, creencias, formas propias de alcanzar sus metas y una particular distribución del poder y participación de los actores que las conforman en la toma de decisiones (Claverie, 2013, pp. 4, 7).

Como se apuntó en los apartados 2.2 y 2.3 del Capítulo II, Primera Parte, el funcionamiento del SPF se encuentra estructurado por la ley 20.416, la ley 24.660 y reglamentos complementarios. La Ley 20.416 establece como misión de esta fuerza de seguridad de la Nación, la custodia y guarda de los procesados, la ejecución de las penas privativas de la libertad y la promoción de la readaptación social de los condenados. La conducción del SPF, que funciona bajo la esfera del Poder Ejecutivo Nacional - Ministerio de Seguridad, se encuentra a cargo de la Dirección Nacional, de quien dependen los institutos y servicios penitenciarios, el personal que integra el Cuerpo Penitenciario Federal y el personal civil. El personal penitenciario se encuentra organizado a partir de distintas jerarquías y grados (artículo 40). A su vez, está incorporado a diversos escalafones y subescalafones (artículo 41) y sometido a un estricto régimen disciplinario derivado del estado penitenciario, que tiende a proteger la verticalidad de la organización (Salinas, 2008, p. 7).

Al caracterizar al SPF, Ceballos (2020) afirma que es “una fuerza de seguridad de por sí jerárquica, verticalista y corporativa, pero además se destaca, en comparación con otros servicios penitenciarios del país, por presentar un funcionamiento más militarizado, riguroso y represivo” (p. 161). Además, el autor destaca que el SPF cuenta con mayores recursos, infraestructura y logística, en comparación con el SPB (p. 161). Salinas (2008) agrega a la caracterización del SPF, la intensa influencia castrense en su organización, con estructuras, mecanismos de gestión y prácticas similares a las del ejército y características de un sistema militar que enfatiza la imposición y obediencia de órdenes. En este contexto, el artículo 10 de la ley 20.416 establece que el director nacional debe ser un oficial superior de las Fuerzas Armadas de la Nación (p. 6).

En cuanto a la organización y funcionamiento del SPF, se resalta que su estructura es notablemente centralizada, a pesar de que involucra una gran variedad de funciones y se extiende a diferentes y distantes áreas geográficas. Esta situación concentra la toma de decisiones en un único nivel, lo que genera demoras y una gran burocracia (p. 5).

La burocracia se hace presente de manera cotidiana en el accionar penitenciario. El tiempo que el personal encargado de la seguridad interna de una institución penitenciaria, incluidos celadores, celadoras y otros agentes del SPF, dedica a realizar los procedimientos de registro relacionados con cada actividad incide directamente en las demoras experimentadas en su ejecución. Estas actividades pueden abarcar una variedad de acciones, como acudir a consultas médicas, asistir a encuentros educativos, desempeñar tareas laborales, recibir visitas o salir del recinto penitenciario, ya sea para participar en salidas temporales o para obtener la libertad condicional. La demora asociada a la documentación y verificación de estas actividades influye de manera significativa en la eficiencia operativa del sistema penitenciario y, en última instancia, en la experiencia y derechos de los individuos sometidos a la jurisdicción de este (Ojeda, 2015, p. 773).

En el funcionamiento del SPF, se destacan las lógicas de seguridad, control y disciplina sobre otras posibilidades (Herrera y Freijtmán, 2010, p. 17). La institución carcelaria tiene por finalidad someter a las personas detenidas al régimen de tratamiento penitenciario con un fin resocializador. En este contexto, la educación es considerada como instrumento para controlar, imponer y regular conductas (Daroqui, 2000, p. 15). La cultura de la disciplina y el control dentro de los establecimientos penitenciarios se refleja en las estrictas normas y regulaciones que rigen la vida cotidiana de los reclusos y el personal penitenciario.

El SPF posee una clara estructura jerárquica que valora la autoridad y el respeto hacia los superiores. Esta jerarquía se refleja en la organización interna de la institución y en las relaciones entre el personal penitenciario y los reclusos. Asimismo, la seguridad es una prioridad fundamental en la cultura del SPF. Se implementan medidas de seguridad rigurosas para garantizar el orden y la protección tanto de los detenidos como del personal penitenciario.

Finalmente, las prácticas colectivas por parte de las personas detenidas son amedrentadas por el SPF. A modo de ejemplo, el Reglamento de Disciplina para Internos (Decreto 18/1997), establece que es una infracción de gravedad media “peticionar colectivamente, directa o indirectamente, en forma oral o escrita” (art. 17 inc. m). Por otro lado, las dinámicas del SPF conspiran contra el desarrollo de la autodeterminación y la autonomía de las personas detenidas debido a: 1) la restricción de la libertad que impide la toma de decisiones sobre sus propias vidas, movimiento y actividades; 2) la regulación de todos los aspectos de la vida que limita la capacidad de tomar decisiones autónomas sobre cómo utilizar el tiempo y los recursos; 3) la dependencia del sistema para satisfacer necesidades básicas que afectan la capacidad de disponer sobre el propio bienestar y el cuidado personal; 4) la estructura jerárquica y 5) la estigmatización asociada con la experiencia de encarcelamiento.

En cuanto a la UBA, al igual que las demás universidades, su funcionamiento se encuentra regulado por la ley 24.521, que declara a la educación y al conocimiento como un “bien público y un derecho personal y social” (art. 1) y le confiere autonomía y autarquía económico-financiera (arts. 29 y 59).

Sobre la estructura formal de las universidades, los autores ponen de relieve la complejidad de la organización universitaria y el débil acoplamiento de sus componentes. Esta complejidad se deriva de múltiples factores. En primer lugar, está la diversidad de objetivos que estas instituciones buscan alcanzar. Esta variedad de metas se refleja en sus estatutos y abarca actividades fundamentales como la enseñanza, la investigación y la extensión. Por otro lado, la estructura interna de las universidades se caracteriza por una marcada diferenciación tanto horizontal como vertical. Esto implica la existencia de diversos subsistemas especializados que concentran distintos paradigmas disciplinares y áreas de producción de conocimiento. Sin embargo, esta fragmentación y diferenciación pueden generar desafíos en la cohesión y coordinación del conjunto universitario. Además, la naturaleza intangible del principal recurso de las universidades, el conocimiento, añade un nivel extra de complejidad a su gestión y funcionamiento (Clark 1991, pp. 7-16; Claverie, 2013, p. 10).

Sin perjuicio de las características de la estructura formal de las universidades, en sentido general, a los efectos de esta investigación resulta relevante analizar las normas que regulan el funcionamiento de la UBA, en particular.

La UBA se encuentra organizada por Facultades que son organizaciones administrativas y de gobierno que agrupan, cada una, varias escuelas y/o departamentos y/o institutos. En lo que respecta al marco normativo interno, la UBA se encuentra regida por un Estatuto y tiene el Código de la UBA²⁷, el cual se encuentra integrado por las resoluciones de alcance general de la Asamblea Universitaria y del Consejo Superior.

²⁷ El Código UBA puede consultarse en: <https://codigo.rec.uba.ar/>

Forman parte del gobierno de la UBA: la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior, el rector, los Consejos Directivos y los decanos, cada uno con funciones propias, asignadas en el Estatuto. El Consejo Superior está integrado por el rector, los decanos de las trece facultades y cinco representantes por cada uno de los claustros: profesores, graduados y estudiantes. También participan de las reuniones, aunque sin poder de voto, el director del Ciclo Básico Común y el secretario general de la Asociación del Personal no docente. La Asamblea Universitaria está formada por los miembros del Consejo Superior y de los Consejos Directivos de las Facultades.

En relación al estatuto de la UBA, el mismo dispone en las bases que se trata de una organización que “tiene como fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura”.²⁸ Se define como una comunidad de profesores, alumnos y graduados que procura “la formación integral y armónica de sus componentes e infunde en ellos el espíritu de rectitud moral y de responsabilidad cívica”; a su vez, “asegura dentro de su recinto la más amplia libertad de investigación y de expresión”.

La UBA, además, declara cumplir con una función social al establecer que “es un instrumento de mejoramiento social al servicio de la Nación y de los ideales de humanidad” y rechaza en su seno todo tipo de discriminación (artículo 69). Asimismo, promueve todas las actividades que tengan un impacto significativo en el progreso social del país, en el fortalecimiento de las instituciones democráticas y, de esta manera, en la promoción del derecho y la justicia (art. 76).

La universidad atraviesa el ámbito penitenciario siendo portadora de su propia tradición que se distancia de la penitenciaria. Si bien cada institución universitaria tiene su propia cultura institucional, en sentido general, la cultura universitaria valora la curiosidad intelectual, el pensamiento crítico y la búsqueda constante del conocimiento. Concibe a la educación como derecho humano y al mismo tiempo fomenta la libertad de pensamiento, expresión y el desarrollo de formas de pensar y perspectivas propias de los estudiantes. En contraposición con las prácticas penitenciarias, promueve el desarrollo de habilidades de liderazgo y el trabajo colaborativo así como el apoyo entre pares.

La dimensión educativa introduce una serie de contradicciones en los espacios de privación de la libertad, provocando una dualidad entre un enfoque orientado hacia la seguridad, el control y el disciplinamiento, y el enfoque educativo independiente del paradigma correctivo, centrado en la capacidad liberadora inherente al proceso educativo. Este conflicto se manifiesta en la dicotomía entre relaciones jerárquicas, autoritarias y alienantes, y la potencialidad de establecer conexiones fundamentadas en el cuidado, la protección y la transmisión de afectos y conocimientos. (Herrera y Frejtman, 2010, p. 124).

²⁸ El Estatuto de la UBA puede consultarse en: <http://www.fcen.uba.ar/prensa/noticias/documentos/estatutouba.html>.
[Fecha de consulta: abril de 2024]

De lo expuesto, resulta que la gestión de un programa de educación universitaria en contextos de encierro se enfrenta a la complejidad inherente del entramado intrainstitucional de una organización compleja como la universitaria, pero al mismo tiempo, implica enfrentar el entrecruce interinstitucional, que surge de la interacción entre la institución universitaria y el sistema penitenciario. Esta dinámica exige establecer y mantener relaciones colaborativas y coordinadas con las autoridades penitenciarias, así como abordar los desafíos logísticos y administrativos asociados con la implementación de la actividad educativa en un entorno que difiere significativamente del ambiente universitario tradicional.

Del análisis de las leyes que regulan el funcionamiento del SPF, resulta que se trata de una institución cuyas bases inmutables descansan en el control, la seguridad, el castigo, el disciplinamiento y el tratamiento de los detenidos; principios que contrastan de manera evidente con los que inspiran a la universidad, organización que ingresa a la cárcel para garantizar un derecho que a su vez no es cualquier derecho, sino el que opera como llave para el acceso a otros tantos. El ingreso de la universidad a la cárcel altera el *status quo* e interpela el ejercicio de la violencia y la arbitrariedad en tanto formas de gobernabilidad penitenciaria (Parchuc, 2015, p. 20). Al mismo tiempo, la universidad se encuentra desafiada a resistir las lógicas carcelarias y a no caer en las redes de una institución total como la penitenciaria, con todo lo que ello conlleva.

Por los motivos reseñados, la gestión eficaz de un programa de educación universitaria en contextos de encierro requiere una comprensión profunda de las complejidades y particularidades tanto de la institución universitaria como del sistema penitenciario, así como la capacidad de navegar hábilmente entre estos dos ámbitos para lograr los objetivos educativos y promover el desarrollo personal y académico de los estudiantes privados de libertad.

4.2. ¿La objetivación de las lógicas punitivas en la relación interinstitucional tensiona la autonomía universitaria?

En este apartado se reúnen experiencias acerca de la materialización de las lógicas punitivas, mencionadas precedentemente, en las relaciones interinstitucionales entre el SPF y la UBA que permiten ilustrar, mediante hechos concretos, los obstáculos que la agencia penitenciaria impone a la universidad y al mismo tiempo, se analiza si esas prácticas pueden tensionar la autonomía universitaria. La compilación de los diversos sucesos que se describen fue producto de un trabajo de búsqueda y comparación de distintos datos obtenidos a partir de variadas fuentes como: las entrevistas a la directora del Programa, a docentes y equipo de coordinación del Programa por la FFyL; documentos emanados de la PPN, material bibliográfico cuya autoría corresponde a los propios docentes e integrantes del equipo de coordinación y normas emanadas del SPF y del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos.

La puesta en marcha del Programa UBA XXII y su larga trayectoria pese a los avatares asociados a las dinámicas propias del SPF constituye un hecho que su directora, al ser entrevistada por esta tesista, calificó como “milagroso” (Entrevista a Marta Laferriere, 10 de abril de 2024). La causa de tal adjetivación se debe a lo inesperado e improbable que puede ser pensar la universidad en la cárcel, instituciones cuyas estructuras, culturas y políticas resultan tan dispares.

Desde los inicios del Programa hasta la actualidad se han presentado diversos obstáculos para boicotear, desviar, encorsetar y moldear esta experiencia educativa que se desarrolla a partir de un enfoque diametralmente opuesto al carcelario (Daroqui, 2000, p. 34). Esto constituye una lógica consecuencia de la interacción de dos instituciones tan opuestas.

Algunos de los obstáculos aludidos tienen que ver con la limitación de acceso para los profesores o el establecimiento de requisitos burocráticos exhaustivos. Este hecho no se encuentra aislado del funcionamiento de la agencia penitenciaria, institución caracterizada por su hermetismo frente a la mirada pública. Al respecto, el coordinador por la carrera de Filosofía, al ser entrevistado, mencionó algunos obstáculos que encuentra al gestionar: 1) la distante ubicación del CUE y el trayecto que los docentes deben caminar hasta llegar a las aulas, muchas veces en jornadas frías y lluviosas, circunstancia que resulta compleja para los profesores más añosos; 2) la falta de predisposición por parte del SPF para que funcione la universidad en la cárcel; 3) la necesidad de tener que dialogar con una institución que concibe a la educación como un beneficio y no como un derecho, hecho que demanda una gran capacidad de escucha, negociación y argumentación y 4) la burocracia de la institución penitenciaria que provoca interferencias en la comunicación, muchas veces capitalizadas por el SPF para limitar las actividades educativas dentro de la institución (Entrevista a Marcos Cuen, 15 de mayo de 2024).

En sentido similar al descripto anteriormente, una de las docentes y coordinadoras del PEC, al ser entrevistada, aludió a los permanentes cambios que se dan por parte del SPF de manera intempestiva e injustificada que generan un giro en lo habitual, bajo el solo arbitrio del poder carcelario. A modo de ejemplo, mencionó la modificación que el SPF dispuso recientemente en relación al ingreso de los docentes al CPF I de Ezeiza. Explicó que desde hace un tiempo el SPF prohibió el ingreso de los vehículos que trasladan a los profesores desde la UBA hasta los módulos donde dictan las clases en Ezeiza (como lo hacían con anterioridad) y solo pueden ingresar hasta cierto trayecto a partir del cual los docentes deben continuar su ingreso caminando, tramo de aproximadamente un kilómetro y medio (Entrevista a Sabrina Charaf, 3 de mayo de 2024).

La anécdota descripta precedentemente, desde una mirada superficial parece no tener demasiada relevancia. Sin embargo, el trayecto que los docentes deben caminar desde el vehículo que los traslada hasta llegar al módulo donde finalmente tienen lugar las clases y viceversa, genera una reducción del tiempo que debió ser dedicado a las clases. A ello debe sumarse el desgaste que provoca en los

docentes las barreras burocráticas, que sin duda, ofician como estrategias del SPF para desactivar un proyecto educativo que convive al interior de la cárcel en constante tensión interinstitucional.

La cuestión relativa al ingreso de los docentes a los establecimientos penitenciarios no es un tema menor. Illescas y Topuzian (2022), quienes se desempeñaron en el 2014 en el CUD, como docentes de la materia “Literatura Española III”, de la carrera de Letras, aseguran que:

... esa cursada de 2014 en el CUD resultó una pesadilla logística: las singulares condiciones de ingreso y permanencia de los y las docentes en el centro universitario hicieron necesario el acompañamiento de quienes concurrían en cada caso por primera vez. Lo más complicado y angustiante siempre fue cómo entrar y cómo salir; adentro, en cambio, las cosas fluían: no siempre estaban presentes todos los estudiantes, por razones de fuerza mayor ... (p. 136).

De manera análoga, uno de los docentes entrevistados relató lo siguiente:

... hay varios momentos que uno pasa cuando entra en el penal de Ezeiza, por ejemplo, desde que te acreditás hasta el largo recorrido hacia el pabellón. Ese tránsito puede ser facilitado o más bien hostilizado. Y hay momentos donde eso se percibe mucho más, nunca es explícito, se percibe en gestos concretos, donde se puede hacer muy difícil la llegada al centro universitario [...]. Esa hostilidad que uno recibe cuando está llegando, quizás tiene que ver con algo que pasó adentro [...], y por lo tanto, ya tener que estar advertido de que quizás haya que poner una escucha, dedicar un espacio. En general esas situaciones no se saben previamente, porque en los penales la información está manejada, la comunicación es muy compleja (Entrevista a Diego Caramés, 18 de agosto de 2024).

Cada una de las intromisiones por parte del SPF respecto de lo planificado por la universidad o lo anteriormente acordado genera cambios en el curso de la relación entre ambas instituciones que casi cotidianamente debe ser objeto de revisión y reflexión.

Para retomar la cuestión de los cambios abruptos de lo instituido, por decisión unilateral del SPF, se puede mencionar un segundo ejemplo aludido por una entrevistada. La docente e integrante del equipo de coordinación del PEC explicó que la intromisión por parte del SPF, en Ezeiza, es mayor que en Devoto y que actualmente los estudiantes privados de la libertad tienen vedada la posibilidad de intervenir en el armado de las listas de los aspirantes a participar de los talleres, acción que antes era convalidada por el SPF. Al respecto, explicó que es el personal del SPF quien arma las listas de quienes participarán de los talleres de extensión con un criterio totalmente distanciado del criterio pedagógico y fundado en razones de conducta, pertenencia del aspirante a determinado pabellón del establecimiento penitenciario, etc. (Entrevista a Sabrina Charaf, 3 de mayo de 2024).

Una consecuencia evidente de la práctica antes indicada es que el acceso a la educación no es igual para toda la población carcelaria y se encuentra condicionado a decisiones arbitrarias de los operadores penitenciarios que responden a estereotipos rígidos y hostiles.

Entre el conjunto de vicisitudes que se le presenta a la FFyL en la implementación del Programa, también se encuentra la relacionada al traslado de los estudiantes privados de la libertad desde los

pabellones en los que se encuentran alojados a los centros universitarios. En ocasiones, esos traslados se demoran y otras veces, en palmaria violación al derecho a la educación de las personas privadas de la libertad, no se realizan.

Sobre este tema, una entrevistada sostuvo:

Hay cosas que nos pasan siempre y para las que estamos preparados, pero son un obstáculo porque no debería pasar, que es, cuando por algún motivo no dejan acceder a los estudiantes. Por ejemplo, si el Servicio Penitenciario tuvo un mal día y no llegaron las boletas que son como las autorizaciones para que ellos vayan desde el pabellón al centro universitario, porque no las hicieron. A mí me pasó hace tres, cuatro semanas. Este cuatrimestre me pasó muchas veces (Entrevista a Ana Camarda, 14 de mayo de 2024).

A sabiendas de estas prácticas por parte del SPF, los docentes y coordinadores entrevistados explican que para ellos es fundamental garantizar la presencia de los estudiantes privados de la libertad en estos espacios educativos. Por esta razón, resulta habitual para ellos, solicitar explicaciones al personal del SPF sobre las razones que motivan las ausencias de los estudiantes registrados en las listas. Sobre este tema una docente y coordinadora del PEC sostuvo:

Que no vengan los estudiantes es lo más grave [...] los vamos a reclamar. Entonces tenemos la lista de estudiantes y nos tomamos el trabajo de ir con los penitenciarios y decirles: mirá, me falta tal estudiante, ¿qué pasó?, ¿Por qué no vino?, ¿dónde está?, y ahí, a veces los van a buscar y a veces no, depende del caso (Entrevista a Sabrina Charaf, 3 de mayo de 2024).

En cuanto a la arbitrariedad con la que opera el SPF en relación al acceso y permanencia de los estudiantes, la coordinadora general por la FFyL sostuvo:

Si hablamos de la educación universitaria [...] su acceso y su permanencia también está bastante teñido de lógicas penitenciarias. Depende de qué penal hablemos, de qué centro universitario también hablemos, porque cada uno también tiene sus lógicas, pero también tiene que ver con el pabellón en el que están y bueno, con la gestión que en ese momento esté a cargo de cada centro universitario, si colabora o no (Entrevista a Cynthia Bustelo, 14 de mayo de 2024).

La demora en los traslados de los estudiantes privados de libertad, muchas veces se encuentra directamente relacionada a la realización de trámites burocráticos de parte del personal de seguridad interna de la agencia penitenciaria, como consecuencia de la burocracia inherente al funcionamiento de esta institución.

En cuanto a este aspecto, una docente, al ser consultada sobre los obstáculos que encuentra en estos ámbitos, sostuvo lo siguiente:

Cada encuentro está pautado para durar dos horas y terminamos teniendo una hora y media con suerte, si traen a las estudiantes en horario (que también son acompañadas desde los pabellones), lo cual raramente sucede (o van

trayendo por pabellón, lo que hace que tarde en hacerse presente el grupo completo). (Cuestionario a Julia Satlari, 18 de mayo de 2024).

Otra profesora e integrante del equipo de coordinación del PEC señaló:

Creo que el mayor obstáculo es el tiempo de la clase, que siempre termina resultando demasiado breve y que responde a múltiples factores. Eso se debe a que muchas veces los estudiantes son demorados para el acceso a los centros universitarios, o bien, se los retira antes de que termine la clase para realizar otras actividades. En otras ocasiones, las demoras son a los docentes para el ingreso a los centros universitarios, y todo eso redundando en menos tiempo de clase (Cuestionario a Yanina García, 4 de junio de 2024).

Finalmente, resulta ilustrativa la siguiente reflexión:

Los tiempos no son los tiempos de un curso en la universidad, porque hay muchas dificultades concretas y materiales [...]. O sea, desde que uno va y se queda en la puerta, y tiene que esperar dos horas, porque hay requisa, [...] hasta que, cuando finalmente logras entrar, no te bajan a los alumnos, o hay inconvenientes operativos propios del penal, que hace que no estén los alumnos o que lleguen más tarde (Entrevista a Carolina Ramallo, 6 de agosto de 2024).

Por otro lado, según lo relatado por los docentes entrevistados, una de las razones por las que el SPF no efectiviza el traslado de los estudiantes detenidos hacia las aulas, se encuentra vinculada a los criterios disciplinarios de esta institución. En ocasiones el personal penitenciario aduce que los estudiantes se encuentran sancionados y, como consecuencia, tienen vedada la posibilidad de asistir a los encuentros.

La situación descripta ocurre también en ocasiones que los estudiantes tienen que rendir algún examen, sin perjuicio de que el artículo 3 de la resolución 1527/2009²⁹ del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos (véase Anexo V) establece que si la fecha de una mesa examinadora es coincidente con el tiempo de cumplimiento de una sanción, el director del establecimiento penitenciario autorizará que el estudiante privado de la libertad rinda el examen. Este constituye un claro ejemplo en el que la prerrogativa de seguridad prevalece sobre cualquier ejercicio de derechos educativos, provocando la interrupción de las trayectorias estudiantiles; un caso más en el que la lógica penitenciaria prevalece y se antepone a la educativa. Es entonces cuando una nueva tensión tiñe la relación interinstitucional, por un lado, los docentes y coordinadores pujando por la llegada de los estudiantes y por el otro, el SPF, infranqueable.

Sobre lo aludido precedentemente, puede mencionarse la siguiente declaración:

²⁹ La resolución 1527/2009, que obra en el Anexo V de la presente investigación, fue obtenida como resultado de su solicitud ante la Biblioteca del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos.

El Servicio Penitenciario termina decidiendo [...] llevo a tres del módulo cuatro, a tres del módulo tres, y con un criterio carcelario- penitenciario. Este tiene conducta, entonces lo llevo. [...] Los criterios del Servicio Penitenciario se contraponen, casi te diría que todos los días con los criterios de la universidad [...]. Tal estudiante está sancionado, entonces no (Entrevista a Sabrina Charaf, 3 de mayo de 2024).

Tanto Parchuc (2015, p. 29), como Ichaso (2021b, p. 113) y Charaf et al. (2022, p. 71), coordinadores del PEC y docentes del Programa UBA XXII por la FFyL, señalan que existen problemas estructurales y barreras impuestas, especialmente por las normas y criterios de control y seguridad penitenciaria, que dificultan el acceso y la permanencia en la educación universitaria. Por ejemplo: la dificultad de estudiar en los pabellones fuera del horario de asistencia al centro universitario; la oferta limitada de carreras y materias dentro de la cárcel; las restricciones en el acceso a la información sobre la oferta educativa y los requisitos para la inscripción; los obstáculos burocráticos relacionados con la tramitación de títulos y documentación personal; el establecimiento de cupos reducidos para los talleres de extensión; barreras de infraestructura a partir de espacios físicos reducidos o insuficientemente equipados y el traslado de los detenidos a otros penales.

Con respecto al tema de los traslados, el artículo 9 del Convenio celebrado entre la UBA y el SPF, el cual se encuentra agregado en el Anexo I, establece que “El SPF, salvo razones de tratamiento y/o seguridad, evitará traslados de los internos mientras duren sus estudios”. La cláusula mencionada, si bien introduce una supuesta garantía de permanencia del estudiante privado de la libertad en el establecimiento penitenciario donde cursa su carrera universitaria, deja fuera de su alcance los supuestos de traslados por cuestiones de tratamiento y/o seguridad. Nuevamente, los principios que guían el accionar del SPF, se anteponen al derecho a la educación.

Con un criterio similar al enunciado precedentemente, el 17 de diciembre de 2009, el Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos dictó la resolución 1527 (véase Anexo V), que en su artículo 1, establece las siguientes condiciones para que los estudiantes del Programa UBA XXII puedan permanecer alojados en la unidad penitenciaria donde desarrollan sus actividades académicas: que no medie decisión judicial o petición del “interno” en sentido contrario; que el “interno” apruebe un mínimo de dos materias de la carrera por año lectivo; que no registre sanciones graves durante el último semestre y que no haya participado en un hecho de agresión física a otros “internos” o personal. Al establecer esta regulación, el SPF se inmiscuye en aspectos que hacen al régimen de permanencia de los estudiantes, facultad que en el marco de la ley 24.521 (art. 29 inc. j), es considerada privativa de las universidades en ejercicio de la autonomía universitaria.

Una de las docentes entrevistadas, sobre este punto de conflicto, explicó que entre los antecedentes del Programa se han registrado traslados de estudiantes durante sus estudios universitarios y que se

ha logrado la restitución al establecimiento penitenciario para la continuación de sus actividades académicas mediante la interposición de una acción de hábeas corpus (Entrevista a Sabrina Charaf, 3 de mayo de 2024).

Un ejemplo de lo apuntado precedentemente resulta del Informe Anual 2016 de la PPN³⁰, en el cual se hace referencia a una acción colectiva de hábeas corpus correctivo iniciada por este organismo en el año 2011, a fin de solicitar el alojamiento de los detenidos afectados al Programa UBA XXII en el CPF de la CABA, o bien que se garantice su traslado regular al mismo por tratarse, en ese momento, del único lugar en el que se impartía enseñanza universitaria. La causa N° 38.745/2011 obtuvo una resolución favorable, la cual fue dictada por la Cámara Federal de Casación Penal y resultó de gran trascendencia para garantizar el derecho a la educación universitaria de las personas privadas de libertad (PPN, 2017, pp. 494-495).

Un aspecto puesto de relieve en las entrevistas con los docentes y equipo de coordinación de la FFyL es el relacionado a la necesaria negociación que debe darse en las relaciones cotidianas con el SPF. En ese sentido, Delfino y Parchuc (2017) señalan que la interacción diaria con los actores e instituciones penitenciarias genera conflictos que requieren una negociación constante y, al mismo tiempo, una evaluación continua de las tácticas y estrategias empleadas (p. 138). A sabiendas de las contingencias que se les presentan en el quehacer diario, la planificación de las actividades que involucran a estudiantes que integran la población carcelaria se da en un marco de contemplación de distintas posibilidades para llegar, o al menos acercarse, a la meta esperada.

Por su parte, el coordinador de la carrera de Filosofía, a partir de una apreciación situacional, sostuvo lo siguiente:

Particularmente trato de ir negociando mucho, escuchando y argumentando, que es lo que me gusta hacer [...]. Entonces trato de no tomarlo, por supuesto personal, pero tampoco personal en general, no pienso que la persona que me está diciendo que no se puede hacer algo, no lo quiere hacer, sino que en su puesto, en ese momento, hay una lógica propia de no facilitarnos a nosotros todo, porque cada vez estarían otorgándonos más dentro de un contexto donde todo es muy privativo, no sé si se entiende lo que estoy diciendo, pero en esos términos lo veo yo. Entonces, mi tarea es negociar desde más que nada la seriedad y también desde el hecho de presentarme como una persona que trabaja, que tiene una tarea dentro de una institución y que tiene como la misión de hacer cumplir el derecho del estudiante a ir a la universidad, porque lo que para mí estamos haciendo es hacer cumplir el derecho de las personas de acceder a la universidad pública (Entrevista a Marcos Cuen, 15 de mayo de 2024).

Las limitaciones que encuentran los actores universitarios en el despliegue de la actividad educativa se hacen presentes de manera cotidiana e ininterrumpida. Las decisiones en cuanto a los recursos

³⁰ El informe de la Procuración Penitenciaria de la Nación del año 2016 puede consultarse en el siguiente enlace: [Informe-anual-2016.pdf \(ppn.gov.ar\)](https://www.ppn.gov.ar/informe-anual-2016.pdf). [Fecha de consulta: mayo de 2024]

educativos que se utilizan en las clases nunca se adoptan en el mismo clima de libertad que en la enseñanza extramuros. De la entrevista con el director del PEC por la FFyL, resultó que es común la negativa al pedido de ingreso de notebooks. A su vez, explicó que algo totalmente naturalizado en el medio libre, como realizar un registro fotográfico de una actividad académica o del producto de ésta, resulta una tarea compleja intramuros. Señaló que siempre les costó mucho el ingreso de equipos para captar imágenes de lo que hacen en el aula y que en el 2023 lograron la autorización en uno de los centros universitarios, mientras que en el otro no les dieron autorización. Al respecto, resaltó que si bien hay reglamentos y normativas que rigen las relaciones, existe cierto margen de decisiones que quedan al arbitrio de las autoridades penitenciarias y de lo que éstas interpretan (Entrevista a Juan Pablo Parchuc, 11 de septiembre de 2023).

Sobre el ingreso de tecnologías a los establecimientos penitenciarios, rige el “Reglamento General de Registro e Inspecciones”³¹, el cual en el art. 22 del Anexo I prohíbe la entrada de dispositivos electrónicos que permitan comunicaciones telefónicas, captura de imágenes, filmaciones, sonidos y almacenamiento, o el acceso a redes de datos. Sin embargo, establece que en circunstancias excepcionales se puede solicitar una autorización especial. En relación a las autorizaciones, uno de los docentes, al ser entrevistado, informó que si bien en ocasiones obtienen la autorización, esa circunstancia no los exime de complicaciones:

Hay un docente que tiene pedida una tablet para usarla todo el cuatrimestre y todas las clases le hacen problemas y está autorizada. Digo, el trámite ya se hizo, pero es como que cada día que va, una vez por semana [...] lo demoran un montón en la entrada (Entrevista a Ana Camarda, 14 de mayo de 2024).

Las limitaciones para el acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones también fueron señaladas en distintas oportunidades durante las entrevistas, como un obstáculo:

Otro aspecto tiene que ver con las limitaciones para el uso de la tecnología y/o la conectividad a internet que, si bien no es indispensable, en muchas ocasiones contribuye al desarrollo de determinados contenidos. Si bien desde la pandemia hubo algunos avances, aún se torna dificultoso su uso (Cuestionario a Yanina García, 4 de junio de 2024).

El acceso a la información también es un obstáculo. Ahora, el modo de acceder a la información, el campus y demás. Bueno, todo eso son cuestiones que son absolutamente limitantes para el contexto; todo lo tecnológico (Entrevista a Cynthia Bustelo, 24 de mayo de 2024).

³¹ El Reglamento General de Registro e Inspecciones fue aprobado por resolución del director nacional del SPF nro. 1889/2015. Disponible en: [Reglamento General de Registro e Inspección \(ppn.gov.ar\)](http://www.ppn.gov.ar/Reglamento%20General%20de%20Registro%20e%20Inspeccion). [Fecha de consulta: mayo de 2024].

Por otra parte, una situación en la que la agencia penitenciaria condicionó y obturó esta experiencia educativa remite al período de aislamiento social obligatorio por razones de la enfermedad causada por el coronavirus. Según Illescas y Topuzian (2022), durante el primer cuatrimestre de 2020, en el CPF IV, de Ezeiza, no se pudieron establecer rápidamente las condiciones tecnológicas e institucionales necesarias para el dictado de las clases y recién en el segundo cuatrimestre resultó viable reanudar la actividad académica. Se organizaron con una modalidad de cursada asincrónica en la que las estudiantes recibían grabaciones de las clases, que veían en sus pabellones a partir de dispositivos de reproducción a los que no siempre accedían fácilmente. También, los docentes planteaban consignas de trabajo y recibían las respuestas manuscritas escaneadas por el SPF. La dependencia del SPF implicó una demora de dos o tres semanas entre la grabación de la clase sobre un tema y la devolución de las consignas relacionadas, lo que provocó un avance diferido en el Programa (p. 137). Una muestra más de la intermediación de la institución penitenciaria que obstaculizó el desarrollo del Programa y condicionó la gestión educativa al punto de que las decisiones sobre el abordaje de la enseñanza durante la pandemia debió ser francamente diferente en contextos de encierro con respecto al medio libre.

Por último, cabe mencionar un hecho relevante en la historia de tensiones entre el SPF y la UBA y es el vinculado a las requisas que, en lo que refiere a las relaciones interinstitucionales, se han convertido en un obstáculo habitual para la universidad. A través de las requisas, el gobierno penitenciario hace uso de la violencia material y simbólica y pone de manifiesto su carácter de fuerza militarizada (Motta, 2015, p. 2). Sobre el tema, a modo de ilustrar la problemática, se hará referencia a dos sucesos puntuales que fueron recuperados a partir de una exhaustiva búsqueda en el registro de datos públicos de la PPN, en el cual se encuentran incorporadas las recomendaciones nros. 865/17 y 730/10³².

En la recomendación nro. 865/17, la PPN en forma previa a emitir la resolución que contiene sus recomendaciones, explica los hechos que la motivan. Al respecto, alude a una denuncia efectuada por estudiantes del CUD, como consecuencia de un procedimiento de requisa llevado a cabo el 28/7/2017 en las instalaciones del centro universitario que produjo diversas roturas y faltantes de elementos y mobiliario patrimonio de la UBA (escritorios, estantes, conexiones eléctricas, libros), cuyo costo de adquisición y reparación se encontraba a cargo de la universidad. El Procurador Penitenciario informó:

³² La recomendaciones 865/17 y 730/10 se encuentran disponibles en: [Recomendación N° 865-17.pdf \(ppn.gov.ar\)](https://ppn.gov.ar/index.php/documentos/171-recomendaciones/educacion/1642-recomendacion-n-730) y <https://ppn.gov.ar/index.php/documentos/171-recomendaciones/educacion/1642-recomendacion-n-730> [Fecha de consulta: mayo de 2024].

En la sala de Coordinación de la Facultad de Filosofía y Letras se encontró el espacio sucio y desordenado, así como equipamiento desarmado, comida en estado de putrefacción y material de estudio desparramado por el piso y sobre las mesas, además del mobiliario roto (PPN, 2017, pp. 2-3).

La PPN, asimismo, puso de manifiesto irregularidades y zonas de discusión en relación al procedimiento de requisa, por la ausencia de testigos externos al personal penitenciario al realizar los registros; falta de orden judicial; ausencia de estudiantes y autoridades de la universidad; ausencia de autorización de la UBA para ingresar al CUD y ejecución de la requisa fuera del horario de funcionamiento de las actividades universitarias.

En relación a la falta de orden judicial, es importante resaltar que el capítulo II de la ley 24.521, bajo el título “De la autonomía, su alcance y sus garantías”, establece en el art. 31 que “la fuerza pública no puede ingresar en las instituciones universitarias nacionales si no media orden escrita previa y fundada de juez competente o solicitud expresa de la autoridad universitaria legítimamente constituida”. Por su parte, los centros universitarios son sedes de la UBA en contextos de encierro es decir, espacios de la universidad pública dentro de las cárceles federales. Cabe entonces inferir que el hecho implicó una vulneración de la autonomía universitaria.

En su recomendación, la PPN aludió a la necesidad de establecer estándares de garantía en relación con la forma en que deben realizarse las requisas en los centros universitarios, tales como la solicitud de autorización a la universidad, la excepcionalidad de las requisas, la necesidad de orden judicial, la presencia de testigos ajenos al SPF, la presencia de estudiantes durante el procedimiento de requisa y la ejecución durante la franja horaria del desarrollo de las actividades académicas. Sobre la comunicación a la universidad en forma previa al acto de requisa, la directora del programa, al ser entrevistada, informó que, actualmente, el SPF se comunica telefónicamente con ella para dar aviso de que se llevará a cabo una requisa en el centro universitario.

En cuanto a la recomendación 730/10, este documento describe los hechos ocurridos los días 16 y 23 de septiembre del año 2010, vinculados a requisas llevadas a cabo en el CUD, como consecuencia de allanamientos ordenados por la Justicia. Respecto a este asunto, el 25 de octubre de 2010, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, en repudio a lo que denominó “requisa militarizada” y “prácticas vejatorias” del SPF en el CUD, emitió un comunicado³³ del siguiente tenor:

El día 23 de septiembre, un grupo de requisa armado, con orden judicial, originada en una denuncia contra un estudiante del Centro, irrumpió violentamente en una clase sin haber notificado previa ni posteriormente a ninguna autoridad de la UBA, tal como lo establece la ley, desalojando bruscamente al docente y a los

³³ El comunicado se encuentra disponible en: https://www.apdh-argentina.org.ar/Repudio_a_la_acci%C3%B3n_del_Servicio_Penitenciario_Federal_en_el_Centro_Universitario_Devo.to. [Fecha de consulta: mayo de 2024].

estudiantes. Suspendió arbitrariamente las clases durante dos días, procedió al traslado de estudiantes y coordinadores internos residentes, transformó la Sala de profesores en un espacio enrejado sin destino aparente, y trasladó compulsivamente el lugar de los cursos y talleres extracurriculares a otros espacios de la cárcel. En suma violó la autonomía universitaria y el principio de autogestión con que funciona el Programa desde hace 25 años. Ante este atropello injustificado, 6 estudiantes y un graduado recibido en el CUD han iniciado una huelga de hambre (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, 2010, párr. 3).

En esta oportunidad, además del procedimiento de requisa, los avances del SPF sobre los espacios reservados al CUD fueron notorios, dado que la PPN aludió a modificaciones edilicias tales como: a) clausura de la Presidencia del CUD: se cubrió con cemento la puerta de ingreso de la oficina, se ubicó la puerta de entrada fuera del área del CUD y se ordenó la utilización del espacio como aula; b) traslado del Laboratorio de Informática a un espacio fuera del perímetro del CUD, cercano al puesto de control y c) desarticulación de la Asesoría Jurídica que funcionaba en el CUD y traslado de su coordinador a otro establecimiento penitenciario.

Además de las reformas edilicias que resultaron de este acontecimiento, *a posteriori*, el SPF adoptó una serie de medidas que exacerbaron las hostilidades en las relaciones interinstitucionales con la UBA. Al respecto, se suspendieron los cursos extracurriculares; se desafectó del Programa a estudiantes inscriptos de manera condicional; se modificó el trato dispensado a los docentes y se recrudecieron las requisas a las pertenencias y sus objetos de trabajo; en ciertos casos, se impidió el acceso a profesores, sin expresión de motivos. Asimismo, en ocasión de los hechos ocurridos, el Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos, con fecha 25/10/2010, dictó la resolución 2925³⁴ (véase Anexo VI), la cual suspendió la posibilidad de que algunos estudiantes del CUD continúen residiendo en las instalaciones de dicho Centro Universitario a partir de la suspensión de los artículos 31 y 32 de la resolución nro. 310/1991³⁵ del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos (véase Anexo VII). Si bien, en la mencionada recomendación, la PPN le aconsejó al Ministro de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos, que deje sin efecto la resolución 2925, esta se mantiene hasta la actualidad.

Hechos como los descriptos se continúan produciendo en la actualidad, según lo relatado por una profesora del Taller de Filosofía al ser entrevistada. Al respecto, la docente se refirió a una requisa ocurrida en el CUE aproximadamente tres semanas antes de la fecha de la entrevista, en la que se incumplió el protocolo de requisa:

³⁴ La resolución 2925/2010, en su CONSIDERANDO, hace referencia a los allanamientos que tuvieron lugar en el CUD, los días 16 y 23 de septiembre de 2010.

³⁵ La resolución 310/1991 del Ministerio de Justicia, en los suspendidos artículos 31 y 32, admitía la residencia en el CUD de diez “internos estudiantes”, quienes eran seleccionados según criterios de buena conducta, contribución al mantenimiento del régimen de autodisciplina, buen rendimiento académico, cooperación con el mantenimiento de las instalaciones del CUD y apego a las reglamentaciones.

Estudiantes de Filosofía dentro del CUE [...] comentan cómo no se ha cumplido el protocolo de la requisita. Entró solo personal del Servicio Penitenciario, sin ninguna clase de patrocinio o de acompañamiento por parte del personal educativo de la UBA, lo cual es ilegal. Los requisaron de forma muy violenta, muy humillante (Entrevista a Agustina Leggiero, 4 de junio de 2024).

En el mismo sentido, en la publicación nro. 17 de la revista “Los Monstruos Tienen Miedo”, un estudiante privado de libertad expresó lo siguiente:

... el día lunes 20/5/24 [...] a las 18 hs el SPF dio lugar a un procedimiento de requisita [...]. Requisaron a las 18 personas que estábamos en el CUE esperando a ser reintegradas a nuestros correspondientes módulos. Dejaron a dos compañeros que iban a funcionar como veedores del procedimiento, pero en realidad los encerraron en una sala y el SPF entró a la sede de la facultad y destruyó material, secuestró máquinas, dañó infraestructura, [...] al día siguiente les prohibió la concurrencia a aquellos integrantes de la Comisión del Centro de Estudiantes Universitarios de Ezeiza (CEUE) que no fueran estudiantes de alguna materia (Fuentes, 2024, p. 5).

La historia del programa se encuentra atravesada por un sinnúmero de conflictos, del tenor de los relatados, que la universidad ha debido sortear como consecuencia del despliegue de la enseñanza universitaria dentro del ámbito carcelario. El SPF opera como un actor conflictivo en el devenir de la implementación del Programa, con el cual se requiere permanentemente dialogar, confrontar, acordar, para que el progreso de la actividad educativa resulte posible.

En el examen de las diversas circunstancias que enfrenta la universidad al implementar el Programa UBA XXII dentro de contextos de encierro, se evidencia que las interacciones con los actores del SPF funcionan como un factor social que obstaculiza o se opone a la misión de la universidad (que busca mantenerse apartada de la dinámica penitenciaria), generando una permanente tirantez en las relaciones institucionales, complejizando la gestión del Programa educativo y desafiando la autonomía universitaria.

Daroqui (2000), al considerar los obstáculos que el SPF siembra cotidianamente en la relación interinstitucional con la UBA, señala que en lugar de impedir o desactivar completamente este Programa que busca establecer relaciones alternativas a las carcelarias, la resistencia desde la lógica penitenciaria consiste en delimitarlo, imponerle restricciones y regulaciones adicionales, y en integrarlo en la normativa y prácticas penitenciarias existentes (p. 34).

La universidad, como fue expuesto en el marco teórico, goza de autonomía. Sin embargo, las diversas situaciones descriptas a lo largo de este apartado evidencian que, en el devenir cotidiano de las relaciones interinstitucionales entre el SPF y la universidad, se genera una especie de tensión en esa autonomía, como consecuencia de que un importante cúmulo de acciones se encuentran condicionadas y subsumidas a la agencia penitenciaria. Según un docente entrevistado: “la idea de la

autonomía y que eso salvaguarda ciertos derechos de los estudiantes, está todo el tiempo en suspenso respecto de una situación de excepción que la define el propio Servicio Penitenciario” (Entrevista a Diego Caramés, 18 de agosto de 2024).

El SPF interfiere con el libre ejercicio de la autonomía universitaria, ya que las decisiones que toma la universidad se ven limitadas por el entorno carcelario en el que deben aplicarse. En muchos casos, la universidad se ve obligada a tomar decisiones que, aunque no sean las mejores, son las únicas viables dentro de ese contexto (Echegaray, 2017, p. 13).

Las prácticas del SPF, en ocasiones, no reparan en el respeto por la autonomía de otra institución dentro del territorio carcelario; tal es el caso de la destrucción de bienes que conforman el patrimonio de la UBA durante las requisas en los centros universitarios ubicados en los complejos penitenciarios o la irrupción intempestiva sin autorización judicial. A su vez, muchas decisiones que deberían ser privativas de la gestión administrativa de la UBA dependen del SPF.

4.3. ¿El Convenio con el SPF y la resolución 310/91 tensionan la autonomía universitaria?

Existen dos normas fundamentales que rigen las relaciones interinstitucionales entre el SPF y la UBA que merecen una mención especial. Se trata del Convenio firmado entre la UBA y el SPF, el 17 de diciembre de 1985 y la resolución nro. 310/91 del Ministerio de Justicia, aprobatoria del Reglamento Interno del CUD, aunque por analogía, también regula la actividad del CUE. En el presente apartado se pretende analizar si las cláusulas que contienen los instrumentos normativos mencionados son susceptibles de interferir en el libre ejercicio de la autonomía universitaria.

Tanto el Convenio como la resolución 310/91, contienen disposiciones en las que el SPF parece arrogarse facultades propias de la universidad. El primero, compuesto por once artículos, introduce la conformación de una “Comisión UBA-SPF”, integrada por seis miembros: tres de la UBA, liderados por el Rector, y tres del SPF, liderados por el director nacional del SPF (art. 4). El artículo 5 le asigna a la mencionada Comisión, la facultad de recibir solicitudes de los “internos”, evaluar méritos de postulantes, reevaluar a los “internos” al final de cada período lectivo y mantenerlos como alumnos según su rendimiento académico (se exige la aprobación de por lo menos dos materias por año). Asimismo, el artículo 3 establece que: “Los internos que así lo deseen podrán hacer llegar por escrito su solicitud de inscripción, reinscripción o transferencia a la UBA, por intermedio de alguno de los miembros de la Comisión UBA-SPF ...”.

De la lectura de los artículos 3, 4 y 5 del Convenio, puede deducirse que el SPF, al tiempo de la firma del instrumento, tuvo la voluntad de intervenir en un asunto tan fundamental como es el de la admisión de los aspirantes a participar de los estudios universitarios y en la permanencia de los alumnos en el Programa, en franca intromisión a lo previsto en el artículo 29 inciso j), el cual dispone que establecer el régimen de admisión y permanencia de los estudiantes es una atribución de la universidad que hace a su autonomía. Asimismo, con respecto al tema de la permanencia, por imperativo del artículo 9 del

Convenio, el SPF se reservó la facultad de trasladar a los estudiantes universitarios privados de la libertad por razones de tratamiento o seguridad.

Por su parte, la resolución 310/91 del Ministerio de Justicia, fue dictada el 4 de julio de 1991 y según se expresa en su CONSIDERANDO, tuvo el propósito de “regular todo lo concerniente a la actividad estudiantil de los internos” alojados en el entonces Instituto de Detención (Unidad 2) y actual CPF de la CABA.

El artículo 1 de la mencionada resolución, al referirse a la función del CUD, dispone que es la de contribuir a la readaptación social. Al respecto, Daroqui (2000), señala que la universidad se introduce como un dispositivo del tratamiento penitenciario cuya finalidad declarada es la resocialización de las personas detenidas (p. 19).

La resolución también contiene profusas normas referidas a la organización técnica y administrativa del CUD. Dedicó once artículos a esta cuestión, entre los cuales establece que el CUD estará a cargo de un director, puesto que será ocupado, según el artículo 3, por un miembro del SPF. También crea el cargo de Jefe de Planta con la función de ejercer el control interno del CUD (art. 5).

Otro dato llamativo de la norma bajo examen es que en su artículo 10 dispone que:

La Biblioteca estará a cargo de un Oficial del Escalafón Profesional -Subescalafón Docente, quien será designado como Jefe de la misma, debiendo realizar las tareas propias de la función, acorde con lo prescripto en las reglamentaciones internas del SPF, debiendo velar por el orden, patrimonio y uso adecuado de los libros allí reunidos.

El artículo 29 inciso c) de la ley 24521, les confiere a las universidades, en ejercicio de la atribución inherente a la autonomía universitaria, la facultad de administrar sus bienes y recursos, conforme a sus estatutos y las leyes que regulan la materia. De la Ley de Educación Superior, una ley nacional, se desprende que la autonomía universitaria abarca la gestión de la biblioteca y los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades educativas, ya que estos forman parte del patrimonio de la universidad. Por lo tanto, cualquier autoridad externa que intente asumir esa función estaría incurriendo en un ejercicio arbitrario de facultades no delegadas. A su vez, si se considera la jerarquía de normas establecida en el sistema jurídico argentino, si una resolución ministerial, como es el caso de la resolución 310/91, contradice lo dispuesto por una ley nacional, debe prevalecer esta última. La mencionada solución se sustenta en el principio de supremacía de la ley, del cual resulta que ninguna norma de rango inferior puede contradecir una norma de mayor jerarquía.

Un nuevo avance sobre la autonomía universitaria se encuentra en el artículo 18 *in fine*, el cual establece que “solo podrán ser admitidos los internos que posean comportamiento o conducta positiva -buena, como mínimo-, en el último cuatrimestre”. Este requisito establecido por una autoridad ajena

a la universitaria configura una nueva transgresión a lo dispuesto por el artículo 29 inciso j), el cual prevé que son las universidades las que tienen la facultad de fijar el régimen de admisión.

Por otra parte, la resolución 310/91, en el artículo 27 introduce una causal de pérdida de la condición de alumno regular de la UBA por reiteradas faltas de disciplina o por incumplimiento de las cláusulas del Reglamento Interno del CUD, el cual obra en el anexo I de la mencionada resolución. Luego, dispone que cualquier cuestión que se plantee relativa a la adquisición o pérdida de la condición de alumno regular deberá ser resuelta por resolución conjunta de la UBA y el SPF. Sobre este aspecto, cabe destacar que el régimen de permanencia de los estudiantes es atribución que le corresponde exclusivamente a la UBA (según el art. 29 inc. j de la ley 24.521) y como consecuencia, es esta institución y no otra quien debe reglamentarlo. A su vez, cualquier norma de convivencia relacionada al comportamiento de los estudiantes privados de la libertad dentro del espacio del CUD y el encuadre de una conducta como infracción a esas normas, debe corresponderle a la UBA, pues el artículo 29 inciso l de la ley 24.521 atribuye a las universidades la facultad de fijar el régimen de convivencia, en ejercicio de la autonomía universitaria.

Finalmente, el artículo 39 estatuye la creación de una Junta de Evaluación Permanente para el seguimiento del Programa y la situación de los “internos” comprendidos en el mismo. Se prevé que la integración de esta Junta tendrá dos representantes de la UBA y cuatro ajenos a la institución universitaria (dos de la Subsecretaría de Justicia y dos del SPF). En relación a la Junta mencionada, Daroqui (2000) señala que si bien nunca se formó, resulta práctica cotidiana del personal penitenciario “reclamar a la universidad calificaciones de los alumnos, regularidad en la asistencia a clases y programas de estudio”, entrometiéndose en una esfera que no le es propia (p. 23).

Resulta importante destacar que una lógica consecuencia de la autonomía universitaria tiene que ver con el hecho de que la universidad sea quien pueda establecer sus propios reglamentos internos que regulen todos los aspectos de la vida universitaria, como los relacionados a la conducta de los estudiantes, procedimientos administrativos, etc., aun cuando esta se desarrolle en contextos de encierro. La autonomía administrativa, les permite a las universidades operar de manera independiente y eficiente, gestionando todos los aspectos de su funcionamiento interno para cumplir con su misión educativa.

Si se considera que el CUD es una sede de la UBA en contextos de encierro, la regulación a partir de criterios ajenos a los de la universidad, constituye una intromisión en una esfera reservada a la autonomía universitaria.

Daroqui (2000), al referirse al Convenio y a la resolución 310/91, los considera indicadores del “proceso de cooptación por parte de la política penitenciaria en relación al Programa UBA XXII” (p. 4) y resalta que:

la tecnología penitenciaria pugna por inscribir la lógica carcelaria a todas aquellas relaciones sociales que se construyan en la cárcel, reafirmando por tanto su hegemonía y con ella la exigencia de reconocimiento y acatamiento no sólo de los presos/as, sino de todos aquellos que ingresen a la misma con objetivos diferentes a los que se sostienen desde el castigo, el disciplinamiento y el control (p. 23).

Lo dicho tiene sentido en la inteligencia de que las cárceles, en tanto instituciones totales, tratan de integrar a sus estructuras y criterios a todas las instituciones presentes en ellas (Umpierrez, 2016, p. 9).

5. La FFyL y la conformación de alianzas

La FFyL ha implementado un plan de acción a los efectos de llevar a cabo su intervención en contextos de encierro que ha incluido la cooperación de otros actores, algunos de ellos universitarios pero también extrauniversitarios, los cuales persiguen objetivos similares y contribuyen a aunar esfuerzos para la defensa de los derechos humanos y la inclusión social de las personas privadas de la libertad y liberadas. En algunos casos estos actores facilitan el acceso a recursos y en otros, la ampliación de habilidades o construcción de consenso.

La FFyL, a través del PEC, forma parte de redes y proyectos académicos tanto a nivel nacional como internacional. Establece convenios y acuerdos de trabajo con entidades gubernamentales, organizaciones sociales, sindicatos, cooperativas, colectivos artísticos, y organizaciones de derechos humanos, feministas y LGBTQ+. Además, está integrada en la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE)³⁶.

5.1. La Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro

La Red UNECE, conformada en 2010, tiene como propósito central fortalecer y expandir las intervenciones universitarias en contextos de privación de libertad, adoptando una perspectiva integral que abarca la educación, la salud, la cultura y el trabajo. Sus fines se orientan hacia la creación de un marco robusto y cohesivo para el desarrollo de programas y proyectos en cárceles, así como para influir positivamente en las políticas públicas relacionadas con la reintegración social de personas privadas de libertad y liberadas. A través de la Red se abren espacios de investigación, formación y reunión para pensar de manera federal la problemática carcelaria.

Entre los objetivos que se propone la Red UNECE se encuentran los siguientes:

a) Fortalecimiento de intervenciones universitarias: La Red UNECE busca potenciar las iniciativas universitarias ya existentes en los entornos penitenciarios, promoviendo una visión holística que no se limite únicamente a la educación formal, sino que también incorpore aspectos de salud, cultura y

³⁶ Información disponible en: <http://seube.filo.uba.ar/programa-de-extensi%C3%B3n-en-c%C3%A1rceles>. [Fecha de consulta: mayo de 2025]

oportunidades laborales. De este modo, se pretende que las universidades amplíen su impacto, atendiendo a las diversas necesidades de la población carcelaria y facilitando su reinserción social.

b) Contribución a la formación de nuevos programas y proyectos: La Red está comprometida con el desarrollo de nuevos programas y proyectos que aborden de manera innovadora las demandas educativas y formativas dentro de las cárceles. Esto incluye el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas, culturales y laborales que respondan a las realidades y desafíos específicos de las personas privadas de libertad, adaptando las experiencias y conocimientos universitarios a estos contextos.

c) Aporte al diseño, implementación y evaluación de políticas públicas: Un objetivo esencial de la Red es influir en el diseño, la implementación y la evaluación de políticas públicas que aseguren y amplíen los derechos fundamentales de las personas en contextos de encierro. La Red UNECE aspira a garantizar que estas políticas promuevan la educación, la salud, la cultura y el trabajo, facilitando la integración de estas personas en la sociedad tras su liberación. La participación activa en la formulación de políticas públicas es vista como una responsabilidad inherente de las universidades públicas, en su papel de defensoras de la democracia y los derechos humanos.

d) Asunción de responsabilidades como instituciones públicas: La Red UNECE se compromete a asumir las responsabilidades que corresponden a las universidades públicas en la promoción de los derechos humanos y la justicia social. Esto implica una dedicación constante a la mejora de las condiciones de vida de las personas privadas de libertad, contribuyendo al desarrollo nacional mediante el fomento de una sociedad más inclusiva y equitativa. Las universidades, a través de su participación en la Red, buscan reflejar su compromiso con los valores democráticos y su papel como agentes de cambio social.

e) Consolidación de alianzas: En la actualidad, la Red UNECE agrupa programas y proyectos de más de veinte universidades de todas las regiones del país, con presencia en alrededor de cincuenta unidades penales. Además, mantiene vínculos con otras redes interuniversitarias, y sus integrantes tienen convenios y acuerdos de trabajo con servicios penitenciarios, órganos de gobierno y agencias estatales. Asimismo, la Red colabora con organismos de derechos humanos, sindicatos, cooperativas de trabajo, asociaciones civiles, y otras organizaciones y movimientos sociales, facilitando un enfoque multidimensional y colaborativo para la educación y la reintegración social de las personas privadas de la libertad³⁷.

Juan Pablo Parchuc, al ser consultado por la Red UNECE, explicó lo siguiente:

³⁷ Información disponible en: <https://redunece.ar/quienes-somos/>. [Fecha de consulta: mayo de 2024]

... se conformó hace más de 10 años [...]. Hoy seguimos trabajando y compartiendo la experiencia, ya con un grado de desarrollo de investigaciones y de trabajo en el territorio muy extenso, con mucha trayectoria en algunos casos, en otros casos con Programas que recién están empezando y que se les da el acompañamiento para que vayan avanzando en el proceso de institucionalización. Aprendemos mutuamente y nos organizamos para viabilizar políticas públicas que tengan que ver con la educación universitaria en contextos de encierro y con la defensa de los derechos humanos de las personas privadas de la libertad (Entrevista a Juan Pablo Parchuc, 11 de septiembre de 2023).

5.2. Las redes con actores extrauniversitarios

Entre los actores extrauniversitarios con los que la FFyL ha establecido alianzas se encuentra la asociación civil Yo No Fui. La FFyL ha celebrado un convenio marco de asistencia y colaboración con la mencionada organización (Resolución del Consejo Directivo Nro. 2545/16), orientado a la realización de actividades en contextos de encierro para el fomento de la defensa de los derechos humanos y la inclusión social de personas privadas de su libertad ambulatoria, así como de aquellas que han sido liberadas. La colaboración incluye el desarrollo de talleres de poesía, fotografía y arte textil dentro de las unidades penitenciarias, así como el intercambio y difusión de materiales escritos. También abarca la participación en la Red de Cooperativas de Liberados.

Yo No Fui es una organización social dedicada a la implementación de proyectos artísticos y productivos en cárceles de mujeres, extendiendo su labor al exterior una vez que las personas han recuperado su libertad. Esta asociación ha desarrollado un proyecto colectivo con amplia trayectoria, centrado en la transformación social y la creación de nuevas formas de vinculación y solidaridad. Este proyecto se basa en la utilización de espacios de creación artística y en la capacitación en oficios, adoptando una postura crítica frente a las relaciones de poder y desigualdad prevalecientes³⁸.

En relación al vínculo que la FFyL estableció con la mencionada cooperativa, una de las coordinadoras del PEC y docente, al ser entrevistada, manifestó lo siguiente:

Las redes con cooperativas de liberados y liberadas, como Yo No Fui, que es una cooperativa y un colectivo artístico, también son fundamentales, porque los estudiantes cuando recuperan la libertad muchas veces siguen, quieren seguir estudiando y se les complica. Entonces los contactos con cooperativas de liberados, con organizaciones sociales, son fundamentales (Entrevista a Sabrina Charf, 3 de mayo de 2024).

En cuanto a las organizaciones públicas con las que la FFyL ha establecido alianzas, algunas de las que pueden mencionarse son: la Procuraduría de Violencia Institucional, la PPN y el Comité Nacional para la Prevención de la Tortura. La primera de estas instituciones opera dentro del marco del Ministerio Público Fiscal y tiene la función de impulsar acciones penales y guiar las investigaciones y juicios sobre prácticas ilícitas cometidas por funcionarios del Estado, que impliquen un menoscabo

³⁸ Según información disponible en: <http://seube.filo.uba.ar/novedades/convenio-programa-de-extensi%C3%B3n-en-c%C3%A1rceles-ffyl-y-asociaci%C3%B3n-civil-yo-no-fui>. [Fecha de consulta: junio de 2024]

de los derechos humanos. Por su parte, la PPN, creada en el ámbito del Poder Legislativo, tiene como objetivo fundamental proteger los derechos humanos de las personas privadas de libertad comprendidas en el Régimen Penitenciario Federal. Para ello, cuenta con facultades de iniciar y continuar de oficio o a petición del interesado o familiar de éste o de su apoderado o defensor, cualquier investigación tendiente al esclarecimiento y/o cese de actos u omisiones que afecten los derechos de los procesados y condenados sujetos al Régimen Penitenciario Federal (arts. 1 y 15 de la ley 25.875). Finalmente, el Comité Nacional para la Prevención de la Tortura es un organismo público, situado en el ámbito del Poder Legislativo que supervisa y controla los centros de detención. Su objetivo es coordinar el Sistema Nacional de Prevención de la Tortura y otros Tratos o Penas Cruels, Inhumanos o Degradantes, formulando y recomendando políticas preventivas, y promoviendo la implementación de directrices y buenas prácticas en colaboración con las autoridades nacionales y provinciales. Es la única entidad autorizada a nivel nacional, provincial y municipal para realizar inspecciones no anunciadas en unidades penitenciarias y según el art. 8 inc. o) de la ley 26.827 se encuentra facultada para articular sus acciones con universidades y otras organizaciones que desarrollen actividades en defensa de los derechos de personas privadas de libertad.

6. Consideraciones finales

La gestión de la educación universitaria en entornos carcelarios presenta una serie de desafíos complejos que trascienden las dificultades inherentes a cualquier programa educativo. Las particularidades de los complejos penitenciarios, lugar en el que se despliega la actividad educativa, exigen abordar una variedad de aspectos multifacéticos, desde cuestiones logísticas y administrativas hasta consideraciones sociales y políticas.

A las dificultades propias de gestionar un programa educativo al interior de una organización compleja como la universitaria, se debe adicionar la complejidad de tener que interactuar con una institución tan disímil como el SPF. Como consecuencia de este vínculo, se intensifican las demandas y se presentan nuevos desafíos de gestión para la universidad. La diversidad de normativas, procedimientos y culturas organizativas entre la universidad y el SPF se traduce en una serie de obstáculos a la progresión de la actividad educativa, los cuales resultan de los datos empíricos que arrojó el trabajo de campo.

La UBA ha demostrado haber realizado una ardua tarea de gestión durante los casi 40 años de vigencia del Programa. La conformación de coordinaciones internas entre los estudiantes privados de libertad que participan en el Programa UBA XXII ha demostrado ser una decisión de gestión altamente efectiva por parte de la UBA. En primer lugar, estos coordinadores internos actúan como enlaces directos entre los estudiantes y los coordinadores externos, facilitando una comunicación más

fluida y efectiva. Dada la complejidad del entorno penitenciario, donde la circulación de información puede ser limitada o lenta, contar con personas dentro de los centros de detención que se encarguen de transmitir las ofertas educativas y recibir las demandas de los estudiantes resulta fundamental para el buen funcionamiento del Programa.

Además, los coordinadores internos poseen un conocimiento directo y profundo de las dinámicas cotidianas y las necesidades inmediatas de sus compañeros, lo que les permite identificar rápidamente cualquier obstáculo o ajuste necesario. Este conocimiento contextual, combinado con su capacidad de articular esas necesidades con el equipo de gestión externo, permite que el Programa se adapte de manera más eficiente a la realidad cambiante del entorno penitenciario.

Otro aspecto clave es que la designación de coordinadores internos fortalece el liderazgo estudiantil, fomentando la autogestión y la participación activa en su propio proceso educativo. Esto genera un mayor sentido de pertenencia y responsabilidad, promoviendo una mayor cohesión entre los estudiantes y un compromiso más fuerte con las actividades académicas. Al facilitar la creación de un espacio de diálogo y cooperación, los coordinadores internos contribuyen a una cultura de apoyo mutuo que mejora la experiencia educativa en su conjunto.

Desde el punto de vista de la gestión de recursos, esta decisión optimiza los esfuerzos del equipo externo, reduciendo la necesidad de una intervención constante y permitiendo una administración más eficiente del Programa. Los coordinadores internos, al asumir tareas de organización y gestión, no solo aligeran la carga administrativa, sino que también adquieren competencias clave como la organización, la resolución de problemas y la gestión del tiempo, habilidades que serán fundamentales para su reintegración social y laboral tras recuperar su libertad.

En lo que respecta a la FFyL, también se advierte la presencia de una planificación situada a partir de una profunda comprensión de la agencia penitenciaria como resultado de la intervención de un equipo de coordinación con larga trayectoria en contextos de encierro, que permanentemente revisa sus prácticas y problematiza sobre los obstáculos que se presentan en el devenir cotidiano de las intervenciones en entornos carcelarios. Los datos empíricos demuestran una continua evaluación de las tácticas y estrategias empleadas, así como la adaptación a los cambios situacionales. A su vez, a la luz de los postulados sentados por la teoría de la Planificación Estratégica Situacional, resulta claro que se han adoptado acciones para aunar y direccionar fuerzas destinadas al cumplimiento de los objetivos del programa, como es el caso de la conformación de alianzas con actores universitarios y extrauniversitarios (Ossorio, 2003 p. 42).

Por otra parte, la consolidación del “Proyecto de fortalecimiento de las actividades de la carrera de Letras en el Programa UBA XXII” ha significado una decisión estratégica que influyó en el progreso de esta experiencia educativa, ya que ha permitido diversificar y ampliar las intervenciones de la FFyL en entornos carcelarios, en el marco del Programa.

A pesar de lo expuesto, se advierte la necesidad de una renegociación del Convenio entre la UBA y el SPF, así como del Reglamento Interno que regula los centros universitarios, a fin de establecer pautas claras en relación a los aspectos que constituyen motivos de conflicto en las relaciones interinstitucionales, para de este modo, minimizar las acciones u omisiones arbitrarias por parte del SPF, así como sus interferencias en relación al libre ejercicio de la autonomía universitaria.

CAPÍTULO III: Las prácticas de los docentes de la FFyL

En este capítulo se analiza el papel fundamental de las prácticas docentes en el marco del Programa UBA XXII, las cuales son una manifestación tangible de las creencias, supuestos y perspectivas pedagógicas de los educadores. Cada acción que los docentes realizan, desde la selección de métodos de enseñanza hasta la interacción con los estudiantes, refleja su visión sobre el proceso educativo, la naturaleza del conocimiento y el rol del estudiante en el aprendizaje. Comprender estas prácticas nos permite desentrañar las concepciones subyacentes que guían la enseñanza y el aprendizaje en contextos de encierro.

El presente capítulo se nutre de información obtenida a partir de entrevistas con los docentes de la FFyL, del material bibliográfico generado por ellos y de las producciones literarias y artísticas de los estudiantes detenidos. En las entrevistas y cuestionarios enviados por correo electrónico a los docentes, se indagó sobre diversos aspectos clave relacionados con su labor en contextos de encierro. Las temáticas abordadas incluyeron: la formación docente específica para estos entornos, los recursos y estrategias didácticas empleadas en comparación con aquellos utilizados en contextos de libertad, la adhesión a enfoques pedagógicos particulares, los principales obstáculos encontrados durante la intervención educativa en establecimientos penitenciarios, las trayectorias personales y académicas de los estudiantes privados de libertad, las adaptaciones curriculares necesarias para adecuar las asignaturas a las características del contexto carcelario y los resultados educativos obtenidos.

1. Sobre el enfoque pedagógico-didáctico

El estudio de las perspectivas pedagógicas y didácticas de los docentes de la FFyL de la UBA que trabajan en contextos de encierro revela un enfoque transformador tanto crítico como contextualizado, orientado a la defensa del derecho a la educación y a promover nuevos horizontes en las vidas de las personas privadas de la libertad.

Los docentes, al ser entrevistados, manifestaron reconocer a los estudiantes como sujetos de saberes. Desde este enfoque, los estudiantes no son vistos simplemente como receptores pasivos de conocimiento, sino como sujetos portadores de ideas, percepciones y valores propios. Este reconocimiento se alinea con la pedagogía freiriana, que rechaza la educación bancaria y promueve

la construcción colectiva del conocimiento. Los profesores valoran las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, considerando el aula como un espacio de encuentro, donde se forjan consensos, se libran disputas y se lucha por significados compartidos.

Los docentes y coordinadores que integran el PEC, revelaron en las entrevistas un claro alineamiento hacia los principios de la Educación Popular. Conciben al proceso de formación en contextos de encierro como una interacción constante entre personas, donde las subjetividades juegan un papel fundamental. Los profesores entienden que las creencias y supuestos de los estudiantes, al igual que los propios, influyen en la definición de necesidades y problemas educativos. Estos esquemas subjetivos se ponen en acción al organizar las propuestas de enseñanza, lo que requiere una sensibilidad particular para identificar y abordar las necesidades y problemas tal como son percibidos por los estudiantes.

El enfoque aludido precedentemente, a modo de ejemplo, resulta de lo expresado por los docentes del Taller de Lectura y Escritura Académicas para Estudiantes Principiantes desarrollado en el segundo cuatrimestre de 2017 en el CUD, quienes al expresar la adhesión a la perspectiva teórica de la Educación Popular y las ideas de Freire, señalaron los siguientes beneficios de dicho posicionamiento:

Esta mirada brindó claves epistemológicas, ideológicas y metodológicas para atender a las funciones ligadas al reposicionamiento subjetivo, a la (re)construcción del vínculo social, a la resistencia en un contexto de exclusión y al descubrimiento de la capacidad transformadora de la acción colectiva que tiene la enseñanza universitaria en el encierro. Incorporar este marco significó habilitar la reflexión y la producción de los estudiantes, considerados como sujetos políticos y pedagógicos activos, junto con los cuales llevamos a cabo, mediante una perspectiva crítica y dialógica, procesos de construcción colectiva del conocimiento. [...] el marco de la Educación Popular nos permitió pensar en los estudiantes como sujetos que no solo se pueden adaptar o integrar a la comunidad universitaria, sino que también deben moldearla, cuestionarla, ampliarla y transformarla (Parchuc et al., 2020, pp. 166, 168).

El aula intramuros es pensada por los profesores como un espacio vital para la emancipación y el desarrollo del pensamiento crítico. Los docentes buscan fomentar la alfabetización política de los estudiantes, ayudándoles a leer y comprender el mundo para transformarlo. Este enfoque se ve como un instrumento de liberación, desafiando los procesos de normalización y control que históricamente han caracterizado la educación en contextos de encierro. En este sentido, los docentes destacan lo siguiente:

Allí, a pesar del contexto general de la cárcel, se recuperan los roles de docentes y estudiantes de la universidad, y suceden experiencias nuevas y particulares, centradas en el pensamiento crítico, el intercambio, la construcción colectiva del conocimiento (Charaf et al., 2022, p. 82).

Sin embargo, la adhesión a una perspectiva teórica no garantiza por sí sola el éxito del proceso educativo. Davini (2015) resalta que las teorías, por sí mismas, no son suficientes para resolver los problemas prácticos ni fueron creadas solo como herramientas para ser aplicadas directamente. La autora, citando a Paulo Freire (1968), señala que la teoría no puede transformar el mundo por sí sola. Aunque puede contribuir al cambio, debe ir más allá de su propia formulación y ser absorbida y reinterpretada por aquellos que, con sus acciones concretas, generarán esa transformación. Las teorías son marcos interpretativos que deben ser estudiados cuidadosamente, pero también necesitan ser cuestionados y adaptados a los contextos. En otras palabras, las teorías deben conectarse con las prácticas reales, requiriendo un sujeto activo que las evalúe y un entorno práctico que las desafíe (p. 21).

En sintonía con lo expresado precedentemente, profesores de la FFyL destacan lo siguiente:

... se trata de comprender a los sujetos en su contexto sociohistórico, y el punto de partida para pensar las problemáticas abordadas es el contexto de práctica concreto, cuyos rasgos hay que tener en cuenta a la hora de la intervención; la idea freireana de que la cabeza piensa donde los pies pisan sintetiza este pensamiento (Parchuc et al., 2020, p. 170).

En sentido similar, la docente, coordinadora pedagógica del PEC y coordinadora general de las actividades de la FFyL, Cynthia Bustelo, al referirse al abordaje situado de la enseñanza indica lo que se transcribe a continuación:

Es en, con y desde el territorio que planificamos las intervenciones, desplegamos las reflexiones, renovamos los interrogantes. Es el territorio el que motoriza la docencia y la indagación, que solo tiene sentido, si permite visibilizar la producción marginal, si se produce con las personas con las que trabajamos cotidianamente, si permite abrir horizontes de crítica (en todas las personas que conformamos los procesos de investigación y acción), si se legitiman otras voces, si nos dejamos afectar por la experiencia de formación que compartimos (Bustelo, 2021, p. 3).

Otro dato que resultó de las entrevistas con los docentes es la construcción de modelos educativos que contemplan la diversidad, reconociendo que los estudiantes no forman una masa homogénea. En igual sentido, Ichaso (2021 b), al referirse al dictado de un seminario de grado de la carrera de Letras en el CUD, destacó la manera en que la profesora identificó la necesidad de utilizar dispositivos variados y específicos, con el objetivo de lograr resultados uniformes:

Entre las estrategias de la profesora Delfino para enfrentar la movilidad y la heterogeneidad del grupo en el seminario resaltamos la actividad de enmarque permanente: reiterar el tema del curso, la discusión del momento y las posiciones respectivas de los compañeros. La perspectiva de la educación popular atravesó sus modos de dar clase en las múltiples maneras en las que se organizaba en función del grupo de estudiantes que tenía enfrente. El trabajo de enmarque estuvo fuertemente anclado a la materialidad del programa del seminario, en la vuelta al título y a la descripción de las unidades, en la insistencia en los marcos en los cuales se insertaban las discusiones y los textos. Si por un lado la reiteración se trató de una práctica inclusiva, por el otro, marcó un ritmo lento con

respecto a la progresión de los temas, de modo que el programa inicial aparecía como muy extenso e imposible de abarcar (p. 114).

La inclusión es una premisa que guía las prácticas de los docentes tanto en las carreras de grado como en los cursos de extensión. En estos últimos, la diversidad resulta más evidente, ya que se encuentran abiertos a toda la población carcelaria. Como consecuencia, pueden asistir quienes aún no han alcanzado sus estudios primarios. Sobre el tema, el director del PEC, al ser entrevistado, sostuvo que en los talleres se observa una notable diversidad debido a la ausencia de requisitos específicos para la admisión, a diferencia de las carreras universitarias. Esto permite la coexistencia en el mismo taller de individuos con estudios universitarios y personas analfabetas. La gestión de esta diversidad se realiza de manera colectiva. Por ejemplo, si una persona no sabe leer ni escribir y desea participar en un taller de edición, puede dictar su historia a un compañero que sepa leer y escribir para que esta sea publicada. Las distintas situaciones se van resolviendo en el aula, trabajando con todos bajo el postulado de que cada individuo tiene algo valioso que aportar al espacio. Se considera que todas las personas poseen un saber y experiencias que pueden compartir, independientemente de su nivel educativo (Entrevista a Juan Pablo Parchuc, 11 de septiembre de 2023).

El enfoque inclusivo aludido precedentemente se complementa con los dispositivos de acompañamiento para reforzar la cursada implementados por la FFyL, a partir de la creación de los grupos de estudio referidos en el apartado 1 del Capítulo II, Segunda parte.

Al caracterizar las prácticas de los docentes de la FFyL, no puede soslayarse la apuesta que realizan para la promoción de la organización colectiva. La necesidad de una organización colectiva entre docentes y estudiantes en contextos de encierro es fundamental para promover la educación universitaria en las cárceles. Esta colaboración permite la creación de un entorno educativo inclusivo y equitativo, donde los recursos y las estrategias pedagógicas pueden adaptarse a las circunstancias únicas de las personas privadas de libertad. La interacción constante y el intercambio de experiencias entre educadores y estudiantes no solo enriquecen el proceso de aprendizaje, sino que también fomentan un sentido de comunidad y apoyo mutuo. Además, una organización colectiva facilita la superación de barreras logísticas y administrativas, asegurando que la educación universitaria sea accesible y efectiva, contribuyendo así a la reintegración social de los estudiantes detenidos.

Sobre este tema, docentes de la FFyL sostienen lo siguiente:

... las prácticas universitarias suponen una serie de condiciones materiales que, ya de difícil acceso en muchos contextos sociales, en la cárcel se encuentran directamente negadas, y solo pueden producirse parcialmente a partir de la militancia y la organización. Es decir, para sostener la universidad en la cárcel se necesita una participación activa, una organización colectiva y un posicionamiento político por parte del colectivo estudiantil y docente (Parchuc et al., 2020, pp. 167- 168).

Además de fomentar la colaboración y la acción conjunta, los profesores establecen con los estudiantes relaciones de horizontalidad. Esta noción resulta de lo manifestado por la docente María José Rubin, quien dicta el TCE en el CUD y CUE:

Establecer un modo de trabajo horizontal y colectivo en este marco es un desafío que se renueva de forma constante mediante la reflexión explícita y compartida en torno a las formas de trabajo que establecemos, que permita a todos y todas participar de las instancias de decisión que hacen parte de la tarea (Rubin, 2019, p. 57).

En sentido similar, Bustelo (2021) señala lo siguiente:

Hay en estos territorios un empeño por la toma y circulación de la palabra, una promoción de la autogestión para la mejora de las condiciones de vida, una horizontalidad en la toma de decisiones de la formación y una reivindicación de la educación como práctica para la libertad (pp. 5-6).

Por otra parte, los docentes no ignoran la importancia de las dimensiones afectivas de las prácticas pedagógicas desarrolladas en contextos de encierro. Reconocen que el ambiente emocional juega un papel relevante en el proceso de aprendizaje, entendiendo que la empatía, el apoyo emocional y la conexión humana son fundamentales para facilitar un ambiente educativo que promueva el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. Al respecto, Bustelo (2021) sostiene lo siguiente:

Incorporar la dimensión afectiva y vincular en las prácticas pedagógicas es sincerarse acerca de aquello que cobra potencia y hace sentido en cualquier relación humana. Por tanto, cobra especial relevancia en contextos de encierro, donde los lazos solidarios y las prácticas colectivas se ven sistemáticamente atacadas. En consecuencia, estos espacios invitan a construir una red de cuidado como horizonte de prácticas, a mirar al otro/la otra, a preguntarnos, y a hacer del cuidado colectivo una práctica institucional, ética y política (p. 15).

Con igual criterio, profesores de la FFyL sostienen lo siguiente: “las clases se transforman en encuentros tanto académicos como afectivos que se plasman en debates y textos, en chistes y complicidades, en conversaciones y cartas” (Charaf et al., 2022, p. 82).

En cuanto a las estrategias didácticas, de las voces de los docentes entrevistados resultó que es habitual el empleo de herramientas que integran la trayectoria personal y académica de los estudiantes con la propuesta educativa. Estas estrategias buscan conectar el conocimiento académico con la realidad vivida de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado. Al valorar y utilizar las experiencias individuales de los estudiantes, los docentes logran una enseñanza más efectiva y relevante, que no solo abarca el contenido curricular, sino que también responde a las necesidades y circunstancias específicas de cada alumno. Sobre el tema, Ichaso (2021 b), al describir las estrategias didácticas de la docente a cargo de un seminario de grado de la carrera de Letras en el CUD, resaltó el esfuerzo de la profesora por establecer un vínculo entre la experiencia personal y pedagógica de los estudiantes y la propuesta del programa del seminario. Asimismo, destacó que la perspectiva de la educación popular no solo se reflejó en las decisiones didácticas de la profesora,

sino también en la articulación con el acompañamiento de la coordinación de la carrera de Letras (p. 120).

Aunque las estrategias didácticas empleadas son similares a las utilizadas en el medio libre, en contextos de encierro se adaptan para maximizar la interacción y el intercambio de conocimientos. Los docentes utilizan trabajos en grupo, talleres y discusiones de lecturas compartidas, asegurándose de que los estudiantes participen activamente y contribuyan con sus propias experiencias y conocimientos. Las palabras que resonaron durante las entrevistas con los profesores, al ser consultados por las estrategias didácticas que empleaban en las aulas intramuros, fueron del siguiente tenor: construcción de un ambiente de diálogo, debate en el que circulen saberes de los estudiantes en relación con los contenidos de las materias y la lectura como punto de partida para la escritura.

Al fomentar la participación activa y el diálogo, los profesores facilitan un espacio donde los estudiantes pueden expresar sus pensamientos, emociones y experiencias. A partir de la escucha y validación de estas voces, los docentes no solo fortalecen la autoestima y el empoderamiento de los estudiantes, sino que también enriquecen el proceso educativo al integrar perspectivas diversas y promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso.

Un ejemplo de las dinámicas de las clases antes descriptas surge del relato de Inés Ichaso en relación al Taller de Escritura:

Los estudiantes están invitados a mantener una actitud activa frente al texto, preferentemente con lápiz en mano para marcar las partes que les interesan o los interpelan particularmente. Incluso en los casos esporádicos en los que no hay fotocopias, la consigna de anotar se mantiene. A la lectura le sigue una discusión dirigida tanto por los comentarios espontáneos de los participantes como por las preguntas de las talleristas. Se parte de una valoración intuitiva (“me gustó” o “no me gustó”), para luego armar progresivamente en el pizarrón un “plan de lectura”, redactado a medida que el análisis avanza. [...]. La segunda parte está centrada en el momento de escritura. A partir de alguna característica del texto leído, las talleristas dan una consigna de escritura. En la mesa del centro del aula se disponen materiales de escritura (hojas y bolígrafos), y los estudiantes más antiguos se encargan de que todos tengan los materiales necesarios. Muchas veces las talleristas participan de la actividad de escritura [...]. Terminado el momento de escritura, se comparten las producciones (Parchuc et al., 2020, pp. 75- 76).

Otro aspecto que resulta importante destacar es el relacionado a las adaptaciones de las asignaturas que en ocasiones los docentes deben realizar. Si bien los planes de estudio diseñados para el medio libre no difieren de los implementados en contextos de encierro, Charaf et al (2022) destacan que los profesores, conscientes de las particularidades del entorno carcelario, muchas veces rediseñan sus materias para alinearse con las limitaciones temporales y espaciales de la inserción de la carrera en las prisiones, convencidos de que la educación universitaria debe estar disponible en todos los contextos, por difíciles que sean (Charaf et al., 2022, p. 75). Sobre este asunto, Ichaso (2021b) relata las modificaciones que realizó una profesora de un seminario de la carrera de Letras en relación al

material bibliográfico y la modalidad de evaluación, para ajustarlos a las particularidades del entorno (pp. 114-116). Asimismo, uno de los docentes entrevistados, luego de referirse a las dificultades que tienen los estudiantes detenidos en cuanto al tiempo y espacio disponibles para dedicarle al estudio, sostuvo lo siguiente:

A sabiendas de eso, pensé una dinámica de trabajo distinta, donde había un espacio, digamos, como de lectura, pero aposté mucho más al trabajo de lectura y discusión en la clase. Entonces, el armado mismo de las clases es distinto al que yo pienso en la materia Ética cuando la dicto en la Facultad, en Puan³⁹. La lógica de trabajo cambia. [...] Lo mismo con la instancia de evaluación. Ahí hay especificidades para pensar. Ellos no cuentan con una computadora todo el tiempo (Entrevista a Diego Caramés, 18 de agosto de 2024).

De manera análoga a lo antes expuesto, una profesora resaltó lo siguiente:

Las estrategias didácticas son distintas, son marcadamente distintas. Fundamentalmente porque [...] en Puán, el modo de enseñanza descansa mayoritariamente en la lectura en soledad de los estudiantes. Uno los manda a leer grandes volúmenes de fuentes primarias o secundarias, y luego en la clase se hace una exposición teórica a partir de las fuentes. En la cárcel no podés contar necesariamente con que hayan leído de clase a clase, porque eso que tienen tiempo, que son presos, es una estupidez que dice la gente que no sabe nada de la cárcel (Entrevista a Carolina Ramallo, 6 de agosto de 2024).

Finalmente, un denominador común que puede mencionarse en relación a los docentes entrevistados que participan del Programa UBA XXII por la FFyL, es su empeño por la revisión constante de sus quehaceres como docentes. Los profesores en contextos de encierro son conscientes del peso de las tradiciones y los sentidos comunes en la educación, así como de las dificultades y particularidades del entorno en el que despliegan la actividad educativa. Practican la autorreflexión para cuestionar y superar estos condicionamientos. Esta autorreflexión se manifiesta en la organización de reuniones con docentes de diferentes cursos para discutir y resignificar el rol del docente, promoviendo un enfoque pedagógico que es tanto crítico como contextualizado.

2. Los docentes como actores fundamentales

Los docentes de la FFyL constituyen actores fundamentales en la implementación del Programa UBA XXII, al ocupar un rol que trasciende la mera transmisión de conocimientos. Sus intervenciones, lejos de ser neutrales, están imbuidas de un carácter profundamente político y ético. Al operar en un entorno caracterizado por la restricción de la libertad y condiciones de vida a menudo adversas, los docentes actúan como agentes de cambio que desafían y resisten la lógica punitiva predominante.

La labor de los docentes en contextos de encierro no solo facilita el acceso a la educación para las personas privadas de la libertad, sino que también contribuye significativamente a la resiliencia y a

³⁹ Los docentes de la FFyL al referirse a “Puan” hacen alusión a la sede de la mencionada Facultad de la UBA, ubicada en el medio libre.

la capacidad para resistir las duras condiciones del encarcelamiento. A través del compromiso que asumen y de sus prácticas pedagógicas, los docentes crean espacios de dignidad y esperanza, ofreciendo herramientas y conocimientos que permiten a los estudiantes detenidos proyectar futuros posibles y reimaginar sus identidades más allá de la privación de libertad.

El carácter político de las intervenciones docentes radica en la capacidad para cuestionar y subvertir las dinámicas de exclusión y marginación que operan en el sistema penitenciario. Mediante la educación, los docentes abren posibilidades para la transformación social y personal, actuando como mediadores que facilitan procesos de democratización y empoderamiento dentro de un contexto inherentemente restrictivo.

Así, la labor que despliegan no solo es valorada en términos educativos, sino también como un acto de resistencia y afirmación de la humanidad de quienes se encuentran en prisión. La educación se convierte en un medio para luchar contra la violencia carcelaria y fomentar la esperanza, resaltando la importancia de los docentes como figuras clave en la búsqueda de una sociedad más justa e inclusiva.

Más allá del rol esencial del equipo de coordinación, es fundamental subrayar la importancia que ocupan los docentes en la protección del derecho a la educación y en el avance de las actividades de la FFyL dentro del ámbito carcelario. Son los docentes quienes se involucran en la labor cotidiana y en los procesos organizativos esenciales para mantener y expandir este espacio educativo, a pesar de las limitaciones impuestas por el entorno carcelario, particularmente en lo que respecta al acceso a la educación universitaria (Charaf et al., 2022, p. 79).

Lo señalado precedentemente puede apreciarse en lo expresado por uno de los estudiantes en contextos de encierro: “Aprovecho esta oportunidad para, de algún modo, festejar la constancia de este taller [...]. Y el mayor de los agradecimientos para los “profes”, coordinadores y los que nos apoyan y continúan con esto” (Trapanesi, 2019, p. 15).

En sentido similar, Charaf et al. (2022), citando a Relos Mamani et al (2019), evocó el reconocimiento de algunas estudiantes del CUE hacia sus docentes, quienes manifestaron lo siguiente:

... queda más que claro que ese sistema penal se impone o por lo menos busca hacerlo sobre nosotras, y en paralelo aparecen las resistencias y las luchas contra ese orden social interno. Pero también están las posibles hendijas, los espacios desde donde desafiar ese mundo dominante, y allí es muy importante el rol de los profesores, los que aparecen como aliados, los que apoyan, escuchan, comprenden (p. 75).

Guiados por la creencia en el derecho universal a la educación superior, distintos docentes y equipos de la FFyL se sumaron al programa, ya sea por iniciativa propia o respondiendo a las convocatorias del departamento o la coordinación (Charaf et al., 2022, p. 75). La mayoría de ellos cuenta con una vasta experiencia y un largo recorrido en contextos de encierro que los convierte en indiscutibles conocedores del entorno. En relación a las competencias como profesores, tienen formación en la

docencia y algunos, con formación específica de educación en contextos de encierro. También han realizado estudios de posgrado y tienen una trayectoria en la investigación sobre educación universitaria en contextos de encierro.

Sobre aspectos relacionados al perfil de los docentes antes aludido puede mencionarse la siguiente respuesta de una docente entrevistada:

Soy licenciada en Ciencias de la Educación y doctora en Ciencias de la Educación, así que tengo formación pedagógica por ese lado y una formación específica en contextos de privación de libertad hice recién este año, pero más por actualización bibliográfica y para ver qué se estaba viendo en un curso del INFOD. Pero bueno, ya hace aproximadamente 12 años que doy clases (Entrevista a Cynthia Bustelo, 14 de mayo de 2024).

Por su parte, otra profesora, al ser consultada sobre su experiencia docente en contextos de encierro y su formación profesional, señaló lo siguiente:

Yo empecé en el año 2012 [...] soy graduada de la carrera de Letras [...] cursé tanto el profesorado como la licenciatura [...] después cursé una especialización docente del INFOD y de educación en contextos de encierro, y después hice una Maestría en Estudios Literarios, que el proyecto de investigación era de escritura en contextos de encierro (Entrevista a Sabrina Charaf, 3 de mayo de 2024).

Sin contar con recursos económicos específicos para la enseñanza en cárceles, y con un compromiso inquebrantable, enfrentan a diario las complejidades de enseñar en ese contexto y trabajan en “constante tensión”, según la voz de una docente entrevistada (Entrevista a Sabrina Charaf, 3 de mayo de 2024).

Los docentes que ingresan a la cárcel para garantizar el derecho a la educación tienen la convicción de que sus intervenciones pueden contribuir a brindar nuevas oportunidades y producir efectos performativos en las vidas de las personas privadas de la libertad (Bustelo y Parchuc, 2023, p. 28). Por ello, a pesar de los obstáculos que la cárcel impone, permanecen ineludiblemente abrazados a su misión, la misión de la universidad. Son docentes que trabajan en las penumbras, sin el suficiente reconocimiento público ni económico que su labor merece pero con un compromiso y dedicación descomunal que los mantiene arraigados a estos contextos a pesar de que las dinámicas del SPF buscan expulsarlos.

Al referirse al rol de la universidad y de los docentes en contextos de encierro, Martín Menéndez (profesor de la Carrera de Letras) señaló lo siguiente:

Para mí la experiencia del Programa es muy satisfactoria. Me parece que es uno de los lugares clave de inserción de la universidad, efectivo en una acción de una intervención social, que por supuesto es política y es cultural. Si creemos que las cárceles no son pudrideros sino lugares donde la gente – más allá de los errores que haya cometido, que a nosotros no nos compete juzgar porque ya han sido juzgados– puede recuperarse, nuestra función es dar la posibilidad de que tengan un conocimiento de algo nuevo que les permita enfrentar la vida de otra manera y que no tengan que estar ahí sin hacer nada [...] hay que tratar de derribar prejuicios. Insisto: la cárcel

no es un lugar agradable, pero hay que tratar de convertirlo —por más que suene un poco utópico— en un lugar para lograr que un grupo de personas mejore (Menéndez et al., 2022, pp. 109, 111).

En el contexto carcelario, la tarea de los docentes universitarios cobra una importancia significativa, al actuar como un contrapeso a la violencia y las restricciones inherentes al encierro. Las acciones educativas implementadas por estos profesionales configuran una intervención contracultural que tiene el potencial de mitigar los efectos negativos del confinamiento. A través de la educación, se crean oportunidades para la inclusión y el desarrollo personal, brindando a las personas privadas de la libertad no solo habilidades académicas, sino también la capacidad para proyectar un futuro más allá de su situación actual (Herrera y Frejtman, 2010, presentación, párr. 2).

En estos entornos, la función del docente adquiere una dimensión particular, ya que se enfrenta al desafío de redefinir las identidades de los individuos. La misma persona que en el contexto carcelario es percibida como un interno, puede ser reconocida como un estudiante en el marco educativo que se construye en la prisión. Este cambio de perspectiva es determinante, ya que les otorga a las personas privadas de libertad, una dignidad y un respeto que desafía la visión reduccionista de su identidad como prisioneros.

Es importante destacar que educar en prisiones no es una tarea neutral o desprovista de implicaciones éticas. Al contrario, la educación en estos contextos constituye una herramienta de liberación que puede contrarrestar las dinámicas opresivas del encarcelamiento. Los docentes, al facilitar el acceso a la educación superior en las cárceles, participan en un proceso que tiene el potencial de empoderar a las personas detenidas, proporcionándoles las herramientas necesarias para resistir las condiciones adversas de su entorno, ofreciendo un espacio de resistencia y esperanza frente a la adversidad, y abriendo caminos para su reintegración social futura.

3. ¿Es igual enseñar en contextos de encierro y en el medio libre?

La enseñanza universitaria en contextos de encierro presenta desafíos particulares para los docentes que difieren significativamente de aquellos encontrados en el medio libre. Una de las diferencias más evidentes entre enseñar en cárceles y en el medio libre es la escasez de recursos. En las cárceles, la disponibilidad de materiales educativos, espacios adecuados y tecnología es extremadamente limitada. Mientras que en las universidades del medio libre el uso de tecnología y recursos digitales es una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, en las cárceles estas herramientas son escasas. El acceso a internet fue habilitado durante la pandemia por coronavirus (aunque no para cualquier sitio web) y aún se mantiene aunque con restricciones. Sobre estas limitaciones, en las entrevistas, los profesores informaron que no todas las aulas cuentan con ese acceso y que dependen del laboratorio de computación, el cual es un espacio compartido con todas las carreras que se dictan en los centros universitarios.

Por otra parte, los docentes deben contar con la autorización del SPF para el ingreso de recursos tecnológicos y en ocasiones, por la burocracia misma de la institución penitenciaria deben prescindir de estos para el desarrollo de las clases. Al respecto, una docente entrevistada, refirió que en la planificación de sus clases toma distintas previsiones. Indicó que si diseña una clase en la que se servirá de un apoyo tecnológico, siempre tiene un “plan B”. A modo de ejemplo, explicó que en ocasiones un pen drive autorizado oportunamente, puede ser prohibido posteriormente por decisión unilateral del SPF (Entrevista a Sabrina Charaf, 3 de mayo de 2024).

Por lo antes expuesto, las limitaciones tecnológicas y las barreras que encuentran los estudiantes para el acceso a la información es un aspecto que los profesores no pueden soslayar al momento de diseñar las clases en entornos carcelarios. A su vez, la escasez de recursos no se ciñe exclusivamente a los tecnológicos sino que alcanza a aquellos más elementales como una hoja de papel o una lapicera. Al respecto, una profesora y coordinadora del PEC, al ser entrevistada, explicó que cuatrimestralmente solicitan resmas, cuadernos, biromes y también se presentan a subsidios como por ejemplo, el Programa de Voluntariado Universitario o UBANEX, aunque los materiales son siempre escasos (Entrevista a Sabrina Charaf, 3 de mayo de 2024).

Lo dicho precedentemente, resulta reforzado por lo manifestado por la docente del TCE, organizado por el PEC:

En las horas del taller, vemos a estudiantes transcribir en hojas blancas los textos bocetados en el revés de documentos judiciales o en las esquinas del papel que envuelve el fiambre, cuando el encuentro con seres queridos durante la visita despierta el deseo de escribir (Rubin, 2023, p. 3).

Otro aspecto que impacta la enseñanza en contextos de encierro, que fue reiteradamente mencionado por los docentes en las entrevistas, es el relacionado a la llegada tardía o falta de llegada de los estudiantes a los centros universitarios por circunstancias involuntarias e imputables a la gestión del SPF y la demora en el ingreso de los docentes que responde a la misma causa. Las llegadas tardías de los estudiantes o el retiro anticipado para que participen de otras actividades provoca una reiterada interrupción de las clases, mientras que la dilación vinculada al ingreso de los profesores genera una reducción del horario de la cursada que los docentes no pueden obviar al tiempo de planificar las clases. Sobre el tema, Manuel Abeledo, profesor de Literatura Española I en el CUE señaló:

... los contenidos no podían ser dados de manera idéntica en Ezeiza que en Puan, ya que no teníamos tantas horas disponibles para dar clase. Pero aun así siempre me preocupé porque nadie sintiera que estaba teniendo un título de segunda, que valía menos o implicaba menos que el título de quien estudió en Puan (Parchuc et al., 2022, p. 101).

Sobre el tema, una profesora explicó que en ocasiones debe volver sobre contenidos abordados en una clase previa para aquellos estudiantes cuya llegada no fue garantizada por el SPF, porque la inasistencia no fue imputable al estudiante (Entrevista a Ana Camarda, 14 de mayo de 2024).

De lo mencionado precedentemente, resulta que las restricciones impuestas por el SPF generan una serie de trabas burocráticas y logísticas que complican la planificación y ejecución de las clases. Como señaló una profesora:

Durante el transcurso del seminario, la lógica carcelaria se traduce, en primer lugar, en que la presencia de los estudiantes en las aulas depende del personal del Servicio Penitenciario. Así, la imprevisibilidad suele ser la norma, de modo que la clase se ve interrumpida constantemente, generando una rotación permanente en la que el grupo de estudiantes rara vez se mantiene estable (Ichaso, 2021 b, p. 112).

Estas interrupciones constantes dificultan la continuidad y coherencia del proceso educativo. A su vez, la inestabilidad del contexto que repercute en lo planificado también fue otro aspecto que destacaron los entrevistados: “yo siempre voy con tres planes de clase, voy con mi plan ideal, original, y después tengo en la cabeza dos alternativas que tienen que ver con qué sorpresa me voy a encontrar hoy” (Entrevista a Ana Camarda, 14 de mayo de 2024).

De la voz de los docentes entrevistados, la circunstancia del despliegue de la enseñanza dentro del contexto carcelario es un tema que impacta en el ritmo y las dinámicas de las clases. En tal sentido, Díez et al. (2022) señalan lo siguiente:

... el entorno de privación de la libertad se filtraba en nuestro espacio universitario y eso, claro, marcaba diferencias con el dictado de la materia en el entorno de Puan. Estas no aparecen en el plano de los contenidos, de hecho usamos los mismos materiales, pero sí en la dinámica de las clases (p. 121).

También resulta ilustrador lo narrado por un docente entrevistado:

... la materialidad concreta que implica dar clases en esos espacios está todo el tiempo, digamos así, alterada, intervenida de distintas formas por la situación concreta en el territorio donde se dan clases. [...] Este año pasó que hubo una semana donde a partir de un conflicto en los pabellones, hubo una requisita muy violenta en el CUE, con rotura de libros, de computadoras y yo me entero de esa situación cuando llego [...]. Los estudiantes estaban particularmente tomados, alterados. ¿Cómo maniobrar con esa situación, que es algo que no pasó en un espacio, digamos, de clase concretamente? Pero al mismo tiempo, si algo de eso, si no se hacía lugar a algo de eso, bueno, era imposible reponer. [...] Supone poner en juego cuestiones de elaboración simbólica, pedagógica, y de pensar, bueno, qué de lo que pasa en ese espacio particular puede ser procesado, incorporado a un recorrido de formación universitaria específico (Entrevista a Diego Caramés, 18 de agosto de 2024).

La demora en la entrega del material bibliográfico es otra cuestión que repercute en la tarea docente y que fue expuesto por los profesores y coordinadores entrevistados. La facultad se encarga de asegurar el dictado de las carreras, incluyendo la impresión de los apuntes para los estudiantes. Sin embargo, en el actual contexto presupuestario, la disponibilidad de estos materiales es lenta y se

gestiona casi en tiempo real. A ello debe adicionarse que, para ingresar los apuntes a la cárcel, es necesario pedir permiso al SPF, circunstancia que puede generar demoras para que los apuntes lleguen a los estudiantes en tiempo oportuno. Existe un desacople entre los tiempos de la universidad y los del SPF, ya que a veces, la Oficina de Publicaciones de la FFyL informa de la disponibilidad de los apuntes en el mismo día, mientras que el SPF exige que se tramite la autorización para el ingreso del material con cinco días de anticipación. Como consecuencia, los docentes deben adaptar sus cronogramas de lectura en función de la disponibilidad de los materiales (Entrevista a Ana Camarda, 14 de mayo de 2024).

A pesar de estos desafíos, la enseñanza en cárceles también ofrece oportunidades únicas para la reflexión y el crecimiento profesional. Acerca de esto, una docente de la carrera de Letras que dictó la asignatura Lengua y Cultura Latina I durante el primer cuatrimestre de 2018 señaló lo siguiente:

... fue una experiencia muy enriquecedora desde el punto de vista de la desnaturalización de la práctica docente, el efecto en lo que sigue en la carrera de una, después del CUE, quizás es homeopático. Es un efecto paulatino, yo no podría decir un ejemplo concreto de cómo cambió mi práctica docente, pero sí puedo afirmar que ese primer cuatrimestre de 2018 fue como una renovación de votos con la vocación docente (Diez et al., 2022, p. 126).

Esta reflexión subraya cómo la enseñanza en cárceles puede influir profundamente en la práctica docente, ofreciendo nuevas perspectivas y renovando el compromiso con la educación.

A modo de cierre del presente apartado, cabe resaltar que la enseñanza universitaria en contextos de encierro presenta una serie de desafíos únicos que requieren adaptaciones específicas y un alto grado de compromiso por parte de los docentes. La falta de recursos, las trabas del SPF y las dificultades que atraviesan los estudiantes son obstáculos significativos, pero no insuperables. A través de la implementación de estrategias creativas y el apoyo emocional continuo, es posible brindar una educación de calidad que permita a los alumnos privados de libertad no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades críticas y proyectarse hacia un futuro más allá de la cárcel.

4. Una intervención que trasciende lo académico

La intervención de los docentes de la FFyL en contextos carcelarios trasciende la dimensión académica, reflejando un compromiso integral que abarca todos los ámbitos de las vidas de los estudiantes. Por iniciativa del PEC, los profesores no solo se dedican a la enseñanza de contenidos curriculares, sino que también se involucran profundamente con otros aspectos y necesidades de los alumnos, tanto durante el periodo de privación de libertad como tras su reintegración a la sociedad. Este enfoque holístico y humano responde a las complejas realidades de los estudiantes, proporcionando un apoyo que abarca desde el ámbito académico hasta el personal y emocional. A través de acciones concretas, los docentes de la FFyL desempeñan un papel fundamental en la

construcción de un entorno educativo que promueve la dignidad, la esperanza y la posibilidad de un futuro mejor para sus estudiantes.

El compromiso que caracteriza las prácticas de los docentes de la FFyL en contextos de encierro es un aspecto central y distintivo de su labor educativa. La dedicación y el esfuerzo constante de estos profesionales se reflejan en diversas manifestaciones de estudiantes que han sido beneficiarios del Programa UBA XXII.

Un ejemplo de lo indicado anteriormente resulta de Parchuc et al. (2022), quienes reproducen el testimonio de una estudiante que atribuye su título al Programa UBA XXII, destacando la creación del mismo y, más aún, la voluntad, el cariño, la predisposición, el respeto y el compromiso de cada docente. Esta estudiante, después de obtener su libertad, continuó sus estudios motivada por el apoyo incondicional de sus profesores, quienes no solo celebraron su liberación sino que también se ofrecieron para asistirle en cualquier necesidad (pp. 103-104).

También resulta ilustrativo de la entrega y dedicación de los docentes, el testimonio de Cristian Ezequiel Molina, estudiante en contexto de encierro e integrante del TCE, quien en la publicación nro. 11 de la revista “Los Monstruos Tienen Miedo”, sostuvo lo siguiente:

Bueno, ahora me encuentro acá, en este curso de Edición. Es la primera vez que me toca hacer esto y me gusta mucho por las profesoras que tenemos, son de fierro y creo que hacen cosas por nosotros. Acá adentro es otra vida totalmente distinta a la de afuera y quiero agradecerles por tomarse su tiempo para venir, estar y escucharnos a nosotros. Eso vale mucho porque no cualquiera lo hace (Molina, 2018, p. 32).

Durante la pandemia de coronavirus, el compromiso de los docentes y del equipo de coordinación se intensificó. Se llevaron a cabo acciones concretas para mitigar las dificultades adicionales que surgieron, como la recolección de fondos para donaciones de comida y elementos de limpieza para las cárceles, así como para aquellos que recientemente habían recuperado su libertad y se encontraban en situaciones de vulnerabilidad extrema. Además, se gestionaron computadoras para estudiantes que, ya en libertad, enfrentaban dificultades para continuar sus estudios de manera virtual debido a la falta de equipamiento adecuado (Bustelo, 2021, p. 15).

Estos ejemplos subrayan cómo los profesores de la FFyL que integran el PEC, no solo cumplen con sus responsabilidades académicas, sino que también se involucran de manera profunda y personal en la vida de sus estudiantes, proporcionando un apoyo integral que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. La atención individualizada y el enfoque sensible y afectivo hacia cada experiencia particular son aspectos que consolidan una relación de confianza y cercanía, esenciales para la formación y el bienestar de los estudiantes en contextos de encierro. Este compromiso docente, caracterizado por un amor genuino por la enseñanza y un profundo respeto por la dignidad y potencial de cada estudiante, constituye una clave formativa irremplazable en estos entornos.

5. Algunas reflexiones sobre los resultados educativos

En cuanto a la percepción de los docentes de la FFyL sobre el potencial transformador de la educación en cárceles, una de las profesoras, al ser consultada, manifestó que garantizar el acceso al derecho a la educación para las personas privadas de libertad les ofrece un espacio donde pueden construir en conjunto, discutir y expresar en primera persona sus experiencias. Asimismo, agregó que estos espacios no solo facilitan el acceso a otros derechos que la cárcel vulnera, sino que también abren horizontes posibles para proyectarse más allá de la prisión y la exclusión que a menudo precede a su encarcelamiento (Cuestionario a Yanina García, 4 de junio de 2024).

En una línea similar, otra docente expresó que en las aulas, se presencian numerosas situaciones en las que los estudiantes comparten cómo la educación impacta sus vidas. Señaló que aunque es difícil determinar los efectos concretos en la biografía de cada uno, generalmente los docentes escuchan que asocian la educación con la oportunidad de expandir sus horizontes de pensamiento, sentirse realizados, aprender algo nuevo, encontrar un espacio para expresarse, percibirse como más valiosos para sus familias, establecer nuevos vínculos con sus hijos, ganar una sensación de libertad incluso en contextos de encierro y aprovechar el tiempo de encarcelamiento (Cuestionario a María José Rubin, 29 de mayo de 2024).

A su vez, la posibilidad habilitada por la educación, de una nueva identificación de los estudiantes en contextos de encierro alejada de sus historiales delictivos puede apreciarse de lo expresado por una de las profesoras consultadas, quien sostuvo que la educación impacta muy positivamente en las personas privadas de su libertad, ya que les permite encontrarse con materiales, conocimientos y disciplinas no ligados a su situación de encierro. También agregó que esto les ofrece la posibilidad de verse en otros marcos fuera de esa circunstancia (como estudiantes, futuros escritores o profesionales). En ese sentido, añadió que la educación les habilita a conocerse subjetivamente y crecer en aspectos distintos a los promovidos por la cárcel y los prejuicios sociales hacia las personas encarceladas (Cuestionario a Julia Satlari, 24 de julio de 2024).

De manera similar a lo mencionado anteriormente, docentes entrevistados, al referirse al impacto de la educación en contextos de encierro, afirmaron lo siguiente:

Un primer efecto fundamental tiene que ver con la posibilidad de subjetivarse de un modo distinto al que [...] impone el Servicio Penitenciario. En segundo lugar, que va de la mano con esto, la dimensión discursiva, [...] me parece que el espacio de formación educativa lo que ofrece es una especie de refugio que implica también la posibilidad de una mediación, donde ellos tienen ahí un tiempo para elaborar, pensar, reflexionar. Y en tercer lugar, [...] la habilitación de un imaginario de futuro distinto, [...] un horizonte de futuro distinto (Entrevista a Diego Caramés, 18 de agosto de 2024).

Lo que se genera ahí es un espacio de potenciación subjetiva, donde la gente puede tomar la palabra, puede explorar sus reflexiones, sus pensamientos, su creatividad, su imaginación. Y esas son, bueno, habilidades y

potencias humanas que justamente un dispositivo como la cárcel y en las condiciones de nuestro país que son terroríficas, es como justamente lo contrario, ¿no? Es un dispositivo de trituración de la subjetividad, de extrema opresión, de tortura. [...] Cuando vos enseñás a escribir, enseñás a tomar la palabra, enseñás a estructurar el pensamiento y enseñás a potenciar o ejercitar la imaginación (Entrevista a Carolina Ramallo, 6 de agosto de 2024).

A su vez, de las fuentes secundarias consultadas (procedentes de los docentes y coordinadores participantes de las actividades académicas, de investigación y extensión organizadas por la FFyL), resulta que sus autores sostienen que las actividades relacionadas con la lectura, la escritura, la literatura y, en general, la formación y la producción artística y cultural en contextos de privación de libertad impactan de manera significativa a las personas y los espacios en los que tienen lugar, provocando transformaciones en la interpretación de significados, redefiniendo contextos y relaciones, y desafiando las estructuras institucionales vigentes. Esto genera nuevos horizontes y oportunidades para el desarrollo de identidades individuales y colectivas, con un impacto potencial en las esferas cultural y social (Bustelo et al., 2021, p. 54; Parchuc et al., 2020, pp. 21-22).

En la obra de Charaf et al. (2022), se menciona el impacto subjetivo que la experiencia en el CUE tiene tanto para docentes como para estudiantes. También se reflexiona sobre cómo estas prácticas pedagógicas son cuestionadas y reevaluadas en ese entorno, destacando el compromiso que supone "llevar la universidad a la cárcel" y de "conectar la cárcel con el afuera" (p. 82).

A su vez, las profesoras Charaf y García, destacan la importancia de los talleres de lectoescritura en contextos de encierro, resaltando que contribuyen a que los participantes puedan acceder a una formación vinculada a las prácticas del lenguaje. También indican que en estos espacios, desarrollan habilidades de lectura y escritura, adquiriendo herramientas que les permiten una reflexión crítica sobre la literatura y la cultura, así como una mayor capacidad para desarrollar y comunicar sus propias experiencias (Parchuc et al., 2020, p. 115).

Los docentes del Taller de Lectura y Escritura Académicas para Estudiantes Principiantes indicaron que las actividades de lectoescritura impactan en una amplia variedad de dimensiones, tanto académicas como subjetivas. Además, subrayaron los siguientes logros alcanzados a través de esta experiencia educativa:

... el proceso pedagógico que llevamos a cabo el grupo de docentes y estudiantes fue muy positivo. Pudimos notar cómo los estudiantes se fueron apropiando de los saberes, las prácticas y las herramientas que trabajamos en clase de forma colectiva. Notamos también un impacto en su subjetividad, dado que algunos estudiantes comenzaron el taller con dudas o expectativas inciertas y, a medida que avanzó la cursada, fueron posicionándose como estudiantes y lectores/escriitores universitarios, expresando opiniones y demandas hacia el taller (Parchuc et al., 2020, p. 180).

Al referirse a los talleres que se desarrollan en contextos de encierro, Bustelo y Parchuc (2023) señalan que “permiten nuevos modos de subjetivación no basados en la carencia o la falta, sino en las potencias singulares y colectivas” (p. 32).

CAPÍTULO IV: Impacto de la educación en contextos de encierro a la luz de las obras literarias, ilustraciones y/o audios

Este capítulo presenta un análisis de diversas producciones literarias, ilustraciones y audios creados por personas privadas de la libertad que participan como estudiantes en las carreras de grado y cursos de extensión brindados por la FFyL en el marco del Programa UBA XXII. Las producciones abarcan una variedad de formatos, como libros, revistas y podcasts, y representan un medio para superar las barreras físicas del encierro.

El objetivo principal del análisis es explorar el impacto transformador que la educación universitaria y las prácticas de escritura tienen en los estudiantes detenidos, tanto en su desarrollo personal como social. Se busca determinar cómo estas experiencias educativas los interpelan y en qué medida pueden servir como herramientas de cambio, contribuyendo a su reintegración social y al empoderamiento individual. Además, se examinan las trayectorias personales y académicas de los autores, las temáticas recurrentes en sus producciones y las preocupaciones que emergen de sus escritos, los cuales suelen estar atravesados por la violencia, el abandono y la vulnerabilidad. Las trayectorias académicas, por su parte, se caracterizan por ser fragmentadas, pero encuentran en la educación universitaria un espacio de resistencia y libertad.

1. La visibilización de las producciones generadas en contextos de privación de la libertad

Existe una multiplicidad de producciones que se llevan a cabo en contextos de encierro por las personas detenidas que son motorizadas por los docentes y coordinadores de la FFyL tanto en las carreras de grado como en los cursos de extensión. Muchas de ellas tienen que ver con la escritura, fundamentalmente como iniciativa del Departamento de Letras y otras se encuentran vinculadas a contenidos audiovisuales como los podcasts, las grabaciones de programas radiales emitidos por RadiOculto o dibujos producidos en contextos de encierro y publicados en diversos libros o revistas. Una particularidad que presenta la FFyL en cuanto al destino que imprime a las producciones generadas en contextos de encierro es su pretensión de que trasciendan los espacios intramuros, que sean accesibles a todos aquellos que pretendan conocer lo que se gesta y vive dentro de las cárceles. La publicación de estas obras es un modo de asignarles relevancia, permitirles el ingreso al circuito universitario para que no queden ocultas tras las rejas. De este modo, llegan a un público más vasto y diverso, ampliando así el diálogo más allá de los límites del campo académico tradicional. Este proceso no solo enriquece el ámbito académico al incorporar voces y experiencias diferentes, sino

que también fortalece el tejido social al incluir narrativas que, de otro modo, permanecerían marginadas y sin representación (Bustelo, 2021, p. 14).

María José Rubín, editora de las revistas producidas en contextos de encierro (“Desatadas”, “Los Monstruos Tienen Miedo” y “La Resistencia”) y publicadas por la Editorial de la FFyL, al referirse a la actividad editorial en las cárceles señala que “se configura como una práctica político-pedagógica que convoca las voces silenciadas de las personas privadas de su libertad con el objetivo de promoverlas e inscribirlas como parte de una agenda pública de interés para toda la sociedad” (Rubin, 2020, p. 92).

Sobre las posibilidades de escribir y publicar que tienen las personas detenidas, el director del PEC, al ser entrevistado, señaló que quienes se encuentran privados de libertad tienen una serie de barreras materiales y simbólicas que se van interponiendo; desde conseguir papel y lápiz para escribir hasta conservar su producción y que no sea robada o destruida en una requisita, por ejemplo, en el pabellón. Además, deben atravesar una serie de limitaciones que tienen que ver con un silenciamiento estructural de esas voces (Entrevista a Juan Pablo Parchuc, 11 de septiembre de 2023).

Las publicaciones, además de permitir que las producciones realizadas en contextos de encierro trasciendan los muros de la cárcel, permiten la circulación de la información intramuros, la cual se encuentra restringida en el marco de las instituciones totales. Este efecto redundante en beneficios para las personas privadas de libertad, porque les brinda herramientas para el ejercicio de derechos. Así, en una revista producida en contextos de encierro, pueden encontrar desde un modelo de hábeas corpus hasta números telefónicos de organismos públicos que reciben denuncias para los casos de violación de los derechos humanos de las personas privadas de la libertad.

2. Trayectorias personales y académicas de los estudiantes privados de la libertad

Las trayectorias de las personas privadas de libertad, en su dimensión personal y educativa, se caracterizan por experiencias de vida profundamente adversas y desafíos significativos para acceder a la educación. La educación dentro de las cárceles se presenta como un proceso fundamental para la valorización personal y la integración social, actuando como un medio para romper con ciclos de exclusión y marginalización.

La desvalorización es una constante en la vida de las personas privadas de libertad, con trayectorias atravesadas por la falta de recursos, la violencia y el estigma. Muchas provienen de familias inmersas en el delito y la drogadicción, lo que refuerza aún más las barreras que enfrentan para integrarse plenamente en la sociedad (Parchuc et al., 2020, p. 57). Este entorno contribuye a reforzar un sentido de incapacidad y desvalorización. Sin embargo, recordar y enfatizar que son estudiantes les permite sentirse valorados y reconocidos en un ambiente donde el desprecio es predominante (Menéndez et al., 2022, p. 111).

Un ejemplo de lo antes mencionado es el relato colectivo que obra en una de las revistas editadas por el TCE en la que los detenidos manifiestan un aspecto compartido de sus historias personales al afirmar: “Es que la vida nunca fue fácil, si uno nace en un lugar donde nunca sobró nada. Y más cuando es la calle la que debe formar a un pibe: aparecen la violencia, el alcohol, las drogas” (¿Quiénes somos?. La Resistencia somos todos, 2013, p. 2)

En un sentido similar “Bárbara Sanguínea”⁴⁰ al referirse a su historia personal relató lo siguiente:

Les resumo los causantes de mi desgraciada realidad, ya que me encuentro privada de mi libertad. Fui raptada por una red de prostitución infantil desde muy temprana edad, tenía apenas seis añitos cuando me arrebataron lo más importante de un niño, que es la infancia e inocencia, ahí empezó todo. A los nueve años me rescató Prefectura junto a otras diez nenas más... En resumen, el Estado me abandonó y nunca más pude soñar con ser una persona que encaje en la sociedad, fui creciendo sola, aprendiendo de lo que llamamos la peor escoria en la sociedad. La necesidad de criar a mis cuatro hermanos me llevó a robar una y otra vez y hoy en día sigo pagando, sin saber hasta cuándo... (Sanguínea, 2023, p. 6).

El dispositivo penitenciario también forma parte del presente y en el caso de los detenidos reincidentes, del pasado, de los trayectos personales de los estudiantes privados de la libertad. La cárcel los moldea y profundiza la fatalidad en sus vidas. Las obras literarias dan cuenta de esto. Un ejemplo de lo dicho puede leerse en el relato de Liliana Barrionuevo cuando describe la experiencia en el sistema carcelario como profundamente perversa y opresiva. Relata que el sistema es inherentemente injusto y está plagado de problemas adicionales como la corrupción, los maltratos, los destratos, el abuso de poder, la violencia institucional y la violación de derechos humanos. Finalmente agrega que este ambiente de opresión reduce a los individuos a la nada, afectando gravemente su autoestima, dignidad, lazos familiares, amistades, salud y, en última instancia, sus vidas (Otasó et al., 2022, p. 35).

Por su parte, Graciela Vessella describe su experiencia en la cárcel como profundamente deshumanizadora y devastadora para el alma. En su relato, destaca que el encarcelamiento no solo implica la pérdida de la libertad física, sino también una anulación de la esencia personal. La experiencia carcelaria transforma a las personas en meros entes, lejos de quienes eran antes. Según explica, este proceso de despersonalización se manifiesta en la incapacidad para llorar, comer, hablar y, lo más doloroso, soñar (Otasó, et al., 2022, p. 56). En sentido similar a la caracterización ofrecida en el marco teórico sobre las instituciones totales, el relato deja entrever que la cárcel destruye no

⁴⁰ Del relevamiento de las distintas obras literarias, se advierte que en muchas de estas sus autores utilizan pseudónimos o prenombrados en sus producciones, sin mencionar sus apellidos. A pesar de que en muchos casos las autorías no se pueden determinar razonablemente, se optó por utilizar esos modos de identificación en lugar de referenciar las producciones como si no tuvieran autor (según lo indican las Normas APA). El sentido de tal decisión fue evitar desconocer los autores que estaban tras esas formas de denominación.

solo la libertad física, sino también la espiritual, erosionando lentamente la identidad y la humanidad de los individuos.

En cuanto a las trayectorias académicas, la mayoría de los detenidos son la primera generación en sus familias en acceder a la educación secundaria o universitaria. Estos estudiantes enfrentan problemas inherentes a la incursión en una nueva cultura, habiendo sufrido exclusión social y educativa a lo largo de sus vidas, con voces que históricamente han sido negadas o ignoradas (Parchuc et al., 2020, p. 165).

Esta realidad se encuentra exteriorizada en diversas obras literarias generadas en contextos de encierro. Tal es el caso de la historia de vida de “Dani Literario” contenida en el libro “Relatos de Segunda. Narraciones pedagógicas sobre experiencias de formación en contextos de encierro”. Al narrar su experiencia, Dani explica que enfrentó múltiples obstáculos en su intento de acceder a la educación. A los 19 años, estando encarcelado, comprendió la importancia del estudio para obtener un trabajo digno y evitar la discriminación. Sin embargo, durante su infancia y adolescencia, su entorno familiar no pudo proporcionarle el apoyo necesario para su aprendizaje, ya que sus padres no habían completado sus estudios y no entendían el contenido escolar. Además, en la escuela, Dani luchaba para prestar atención debido a la preocupación, el hambre y el miedo constante al castigo intrafamiliar. Su experiencia escolar estuvo marcada por el rechazo y el maltrato debido a su apariencia, comportamiento y falta de recursos (Otasó et al., 2022, pp. 30-31).

A su vez, Parchuc (2015) sostiene que las trayectorias educativas previas de estos estudiantes suelen ser conflictivas y “dañadas por la ausencia, la falta de atención y el maltrato” (p. 28).

A pesar de que en los centros universitarios las diferencias en la formación de base de los estudiantes es notable con respecto a los estudiantes del medio libre, las dificultades suelen estar más vinculadas a la “imposibilidad de garantizar espacios y tiempos adecuados en las unidades penitenciarias” (Diez et al., 2022, p. 121), que a las capacidades personales de los alumnos. Las complicaciones para estudiar se amplifican por las condiciones del encierro, que limitan los espacios y tiempos adecuados para el aprendizaje. Este contexto resalta la necesidad de políticas educativas inclusivas y adaptadas a las realidades de las personas privadas de libertad.

El acceso a la educación en contextos de encierro se presenta como un proceso de restitución de derechos vulnerados, afectando positivamente las trayectorias de vida y las identidades de las personas. Aunque paradójico, la cárcel se convierte en el lugar donde muchos alcanzan por primera vez el derecho a la educación obligatoria. Antes de ser detenidos, la situación de pobreza y la falta de contención han obstaculizado el ejercicio de este derecho humano y debido a la situación de encierro logran acceder a la educación (Umpierrez, 2016, pp. 6, 12).

Lo indicado precedentemente se encuentra reflejado en el relato de Daniel Calafell, cuando expresa: “Realmente, el día de hoy me siento sorprendido de estar cursando una carrera en el peor momento

de mi vida. Yo creo que, si no hubiera sido detenido, esta oportunidad no la habría tenido como opción ...” (Calafell, 2018, p. 6).

A su vez, una docente, al ser entrevistada, expresó lo siguiente:

Las trayectorias académicas suelen ser, en términos generales, historias de interrupciones. Paradójicamente, y mediante la utilización de los trayectos de educación como objetivos del tratamiento penitenciario, la cárcel tiende a favorecer la escolarización de las personas privadas de la libertad y, así, posibilita su llegada a la universidad, una realidad que en el medio libre pudo haber estado fuera de sus horizontes (Cuestionario a María José Rubín, 29 de mayo de 2024).

En resumen, las trayectorias personales y educativas de las personas privadas de libertad están marcadas por una combinación de adversidades personales, exclusión social y educativa, y desafíos específicos del entorno carcelario. Sin embargo, la educación se presenta como una herramienta poderosa para la transformación y la restitución de derechos, proporcionando un sentido de valor y esperanza para el futuro. La integración de estos individuos en el sistema educativo requiere un enfoque sensible y adaptado a sus necesidades particulares, garantizando espacios y tiempos adecuados para el aprendizaje y fomentando un entorno de inclusión y respeto.

3. El sentido de estudiar y de la universidad en la cárcel

Al explorar diversas obras literarias, así como ilustraciones y audios producidos en contextos de encierro, se observa una amplia gama de motivaciones que impulsan a las personas privadas de libertad a iniciar una carrera universitaria o a participar en talleres de extensión. Las razones que estas personas expresan sobre el sentido de acercarse a la universidad son diversas y reflejan la multiplicidad de sus experiencias y expectativas. Sin embargo, en las producciones existen manifestaciones reiteradas y concordantes sobre el sentido de estudiar en la cárcel y el significado del CUD y el CUE para los estudiantes detenidos, las cuales se plasman en el siguiente esquema:

Figura n° 3: Sentidos de estudiar y de la universidad en la cárcel



Fuente: Elaboración propia

1) Espacio de libertad y resistencia:

Los detenidos se encuentran motivados para estudiar en contextos de encierro porque la universidad se convierte en un espacio de libertad y resistencia frente a la lógica carcelaria. Los centros universitarios dentro de los establecimientos penales ofrecen un entorno donde los estudiantes privados de la libertad pueden resistir las condiciones del encierro y cuestionar la violencia y moral que sustentan el sistema penitenciario. Una parte muy significativa de las obras producidas en contextos de encierro incluye denuncias contra los abusos y la violencia dentro de las cárceles.

Estos espacios permiten la organización del tiempo y el espacio de otra manera, facilitando nuevos tipos de diálogos y relaciones (Charaf, et al., 2022, p. 71; Decembrotto, 2020, p. 163).

2) Expresión y recuperación de la palabra:

En los centros universitarios los estudiantes privados de la libertad encuentran un espacio en el que se pueden expresar libremente. La participación en actividades educativas y prácticas de escritura ofrece a quienes se encuentran detenidos la posibilidad de expresar sus pensamientos y sentimientos, recuperando la palabra y la historia propia y colectiva. Estas prácticas no solo funcionan como herramientas pedagógicas, sino también como medios de autoexploración y transformación de la identidad, permitiendo confrontar silencios, violencias y privaciones (Herrera y Fretjman, 2010, p. 125; Parchuc, 2015, p. 27; Parchuc, et al., 2020, p. 146).

3) Desarrollo personal y reintegración social:

Una de las razones por las que las personas detenidas se acercan a la universidad es para beneficiarse de las oportunidades significativas que ésta ofrece para el crecimiento personal y como herramienta de reintegración social. Las personas privadas de libertad pueden adquirir conocimientos y habilidades que les faciliten la futura inserción laboral, promoviendo así un crecimiento personal que va más allá de la forma en que los define la institución penitenciaria. La educación en este contexto instaura un paradigma opuesto al penitenciario, donde los estudiantes se reconocen como sujetos de derecho (Charaf, et al., 2022, p. 71; Parchuc, et al., 2020, p. 164).

4) Humanización:

Las personas privadas de la libertad manifiestan que en los espacios educativos se reconoce la dignidad y derechos inherentes a todo ser humano y se establecen relaciones de respeto e igualdad, a la vez que se los reconoce como sujetos autónomos. Asimismo, se sienten apoyados por los docentes y coordinadores.

5) Socialización y construcción de lazos:

Los centros universitarios en prisión también funcionan como espacios de socialización y encuentro, donde los estudiantes privados de la libertad pueden establecer nuevas relaciones interpersonales y construir una comunidad. Estos espacios se transforman en encuentros tanto académicos como

afectivos, facilitando el intercambio, la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de lazos afectivos y sociales (Charaf, et al., 2022, p. 82).

6) Empoderamiento y garantía de derechos:

Las personas detenidas encuentran en la universidad una herramienta de empoderamiento, ya que les proporciona los conocimientos necesarios para defender sus derechos y enfrentar los obstáculos del sistema penal. En los espacios educativos en entornos de encierro se favorece el pensamiento crítico y la capacidad de análisis de las personas privadas de libertad. Al desarrollar la autonomía intelectual, se vuelven más conscientes de sus derechos y capaces de exigir su cumplimiento.

7) Desafío intelectual y disfrute:

La educación en prisión no solo proporciona una excusa para salir del pabellón y descansar de la violencia, sino que también ofrece un espacio de desafío intelectual y una fuente de disfrute, donde los detenidos pueden aprender, cuestionar y desarrollar sus capacidades cognitivas en un entorno que estimula el pensamiento crítico (Charaf, et al., 2022, p. 82).

8) Reducción de la pena y cercanía familiar:

El denominado estímulo educativo que prevé el art. 140 de la ley 24.660 constituye un aliciente para que quienes se encuentran en contextos de encierro se acerquen a los centros universitarios, bajo la expectativa de obtener una reducción de los plazos de la condena. A su vez, el Convenio celebrado entre la UBA y el SPF, así como la resolución 1527/09 disponen, aunque con ciertas reservas, la permanencia de los estudiantes universitarios en las unidades penitenciarias donde se encuentran alojados. De esta manera, las normas mencionadas pueden reducir las posibilidades de traslados de las personas privadas de libertad a lugares distantes y consecuentemente permitir la cercanía de sus familias.

En el siguiente cuadro, se plasman algunas de las expresiones obrantes en las producciones relevadas que dan cuenta de las motivaciones aludidas precedentemente:

Tabla n° 1: Expresiones de personas privadas de la libertad sobre el sentido de la educación y de la universidad en la cárcel.

Producción literaria, imagen y/o audio	Sentido de la educación y de la universidad en contextos de encierro
(Vissale, 2018, pp. 2-4).	La gran mayoría que ingresa al CUD como alumno universitario lo hace por dos motivos: el primero es sostener la cercanía familiar [...] la condición de alumno universitario permite tener a la familia cerca; el segundo, reducir la condena con estímulo educativo [...]. Luego de ingresar al CUD este objetivo se potencia... Una de las formas de lograr que la reja pegue lo menos posible es poder acceder a sentirse útil dentro del CUD, uno empieza a sentir que puede encontrar una nueva versión de uno mismo, compartir con compañeros, abrir su mente, desarrollar relaciones y lograr lo más importante, que es buscar reducir la condena con los estímulos que brinda el estudio [...]

	El CUD es un espacio clave, ya que nos brinda la posibilidad todos los días, de 9 a 18 h, de desarrollar actividades, generar compromisos, responsabilidades, buscar continuamente una mejora [...] es un lugar inédito que puede lograr una mejora continua en las personas privadas de la libertad. [...] En el CUD [...] hay influencia social y poder: es un espacio de poder para lograr continuamente mejoras a las condiciones de detención [...] a cada uno que asiste a este espacio se le despierta una pasión, ya que produce en nosotros un desarrollo inesperado de nuestras capacidades.
(MaiKel [XTB, P.V.C.], 2019, p. 24)	... escribir, estudiar y, por sobre todas las cosas, aprender, me hacen totalmente libre. Porque hoy es una circunstancia y a futuro quisiera ser profesor, buen padre, buen compañero y darles a los chicos mi experiencia, volcada sobre autores que gracias a la UBA me los presentaron y fui tratando de aprender día a día.
(Hardcastle, 2019, p. 12)	Descubrí un mundo nuevo en la Universidad [...]. Me cuesta un poco el estudio, pero le pongo lo mejor de mí, hay mucha contención de parte de los profesores que integran el programa UBA XXII, a los cuales les agradezco que nos apoyen en la lucha para tomar un rumbo diferente ...
(Bustelo y Parchuc, 2023, pp. 56-57)	...el CUE, un lugar oxigenado, con gente que trae aire nuevo. Conocemos ese espacio solo nuestro, sin rejas [...] Tiemblo de emoción cuando voy al CUE. Nuestros profes llegan trayendo Libertad, llegan mirándonos. Vienen creyendo en nosotrxs antes de llegar [...]. Entonces empezamos a leer, escribir, a adueñarnos de nuestros pensamientos.
(Abrach et al, 2016, p. 9)	Para nosotros la literatura es poder expresarse, imaginar, fantasear, contar experiencias nuestras y de otros. Es poder hablarles a aquellos que no quieren o no pueden escucharnos. Es ser libres en todo sentido y poder vivir sin tantos límites. Es poder sobrevivir y narrar nuestra propia realidad.
(Bustelo y Parchuc, 2023, p. 62)	... ¡Hoy es día de CUE! ¡Allá todo brilla! ¿Será por las amplias ventanas o es que el sol se agranda? Primera clase, presentaciones, charlas y risas al regreso, despedidas felices con las compañeras: “¡Hasta el lunes!” Otra vez mi celda y la oscuridad.
(Bustelo y Parchuc, 2023, pp. 69-70)	... ahí realmente nos sentíamos libres, los profes nos trataban como personas, algo que adentro no ocurría [...] El CUE era como un complejo vitamínico que nos llenaba de energía y nos inmunizaba para bancarnos los días sin CUE [...] Mi vida en el penal cambió en el momento en que conocí el CUE. No solo aprendí de literatura, carrera que amo, también aprendí que en los momentos más oscuros puedes encontrar un pequeño oasis. Eso para mí fue el CUE.
(J21, 2014, p. 24)	Bienvenidos a esta villa perdida, villa perdida donde la realidad

	es mucho más fría donde los callejones no tienen salida acá la consigna es sobrevivir día a día y resistir a esta agonía por una pena establecida donde la igualdad es una utopía y protestar un acto suicida pero no importa yo pido vía y la educación es la salida ...
(Otasó et al, 2022, pp. 88-89)	... Al poco tiempo de estar encerrada, descubrí que había un centro universitario y, un día, me autorizaron a ir. La misma sensación que sentí hace muchos años al entrar en la biblioteca fue la que me produjo atravesar las puertas del CUE [...]. Empecé a estudiar, a compartir tiempo con los profes, a disfrutar sus ganas de enseñar, su dedicación hacia nosotras. Volvíamos a ser personas [...]. Aprendí que, por más encerrada que estés, abrir un libro es como abrir una puerta: la libertad está ahí.
(Anónimo, 2023, 0m23s)	...vine [...] a salir un poco del contexto de encierro y [...] a darle para adelante.
(Otasó et al, 2022, p. 72)	...lo más lindo fue poder comprender que escribir te libera, te da valor y deja que tus emociones se vayan por las miradas de todos y se liberen.
(El Santia, 2022, p. 35)	Mi historia en el CUD comenzó en el 2015 con varios de los talleres, todos muy interesantes. Hay veces que uno, en el lugar menos pensado, encuentra en su interior la tranquilidad, lo que realmente le gusta o lo apasiona, se siente libre de expresar. Encontré un lugar donde uno aprende a escuchar, a razonar, a opinar y a respetar la opinión de las personas. Cada vez que participo de estos talleres, me gusta porque es una puerta muy interesante que se abre, que siempre me llamó, me interesó; y ojalá en el afuera pueda continuar cruzándome con gente como la que se encuentra en este taller.
(Ponce, 2022, p. 39)	Vivo día a día enriqueciendo mis sentidos, agradecido de la vida por poder fortalecer ese músculo maravilloso del cual fuimos dotados, llamado “cerebro”. Feliz de poder experimentar en un ambiente universitario dentro de la cárcel, emocionado de poder llevar a la tumba dentro de mí después de haber diseminado tan hermosa experiencia.
(Rodríguez Alcantara, 2023, p. 21)	¡Hola! Me llamo Ezequiel y quiero contarles las cosas buenas que me están pasando aquí: estoy comprendiendo más las clases y participando más, entrego los trabajos y cumplo con el horario. Me siento tan orgulloso de mí por enfocarme en estudiar y trabajar. Quiero darles el ejemplo a mis hijos de que nunca es tarde para aprender y para valorar las cosas buenas, pero también las que no son tan buenas.

(Parchuc et al., 2020, pp. 238-239).	Muchas veces, las diferentes vivencias que tengo las reinterpreto a partir de la escritura y de esta nueva forma de pararme que tengo en la vida. Entonces para mí muchas veces escribir es poder pensar y meditar sobre esas cosas, y poder reinterpretarlas desde otro lugar. [...] Hay muchos temas de los que he podido hablar recién a partir de la escritura. Mismo la violencia, el modo de manejarse, la posibilidad de crear otro tipo de relación con las personas... a mí me hizo mucho bien escribir, pude ver las cosas de otra manera
(El Feo, 2022a, p. 9)	Solo en este lugar soy libre de poder expresarme a mi manera, y gracias a los profesores y profesoras del Taller Universitario de Filosofía y Letras.
(El Feo, 2022b, p. 17)	... vale la pena luchar y recibirse de algún oficio, ganar un título, una carrera, aprovechar el espacio de libertad que nos brindan los pibes, coordinadores, los profes de diferentes materias o cursos del CUE. En el poco tiempo que llevo asistiendo al curso de Filosofía y Letras, doy gracias a las profes Sabrina, Yanina, Majo y todos los pibes que le ponen una re onda y fuerza, alentando a todos los compañeros a que vale la pena luchar por este espacio.
(Anónimo, 2024, 0m3seg)	... Vine por curiosidad [...] me invitó un compañero del pabellón y también vine para zafar un poco del pabellón.
(Anónimo, 2023, 4m55s)	Empecé a estudiar [...]. Me ayuda obvio [...] como beneficio que me han dicho que puedo ganar estímulo y si no me brinda estímulo al menos me brinda poder aprender para poder, aunque sea, hablar con mis hijas de otros temas.
(M.S.G, 2022, p. 24)	El CUE es el Centro Universitario de Ezeiza. Fue creado por la Universidad de Buenos Aires para brindarle a la comunidad privada de la libertad un espacio en el cual podamos desarrollarnos libremente; donde tenemos las puertas abiertas para estudiar, compartir, crear vínculos y pensar en un futuro que pueda darnos un cambio positivo en nuestras vidas.
(Mirta, 2022, p. 25)	... Me ofrecieron venir al CUE, me ofrecieron la universidad [...] Y aquí estoy, encontrando parte de mi identidad, identidad que tiene relación con Letras, esta carrera que me sorprendió a la mitad de mi vida, que me hace pertenecer a una comunidad de compañeras, fuera y dentro de esta cárcel, con las que seguimos unidas y donde los profes son un vínculo y un apoyo. Nos enseñan el compañerismo y el amor por las letras, no solo del alfabeto; nos enseñan el amor por la lectura, los libros, y a hacernos escuchar, no solo por la voz oral, sino también la voz escrita, donde dejamos o encontramos testimonios muy importantes y muy hermosos para compartir y aprender de ellos. Yo le debo a la universidad un volver a vivir, encontrar la libertad en medio del encierro. Sinceramente, no miento, estoy viva, estoy aquí parada porque me dio un motivo y una finalidad para ocuparme y para seguir adelante. Esto es Letras, esto es la universidad y esto es el CUE.
(Jesi, 2022, p. 25)	Mi experiencia en el CUE es muy linda, no solo por el estudio o aprendizaje, sino también por el compañerismo que encontré en este lugar. Solo tengo palabras de agradecimiento hacia cada una de las personas y coordinadoras que hacen esto posible. El CUE es un lugar donde me siento con la LIBERTAD de expresar lo que siento.

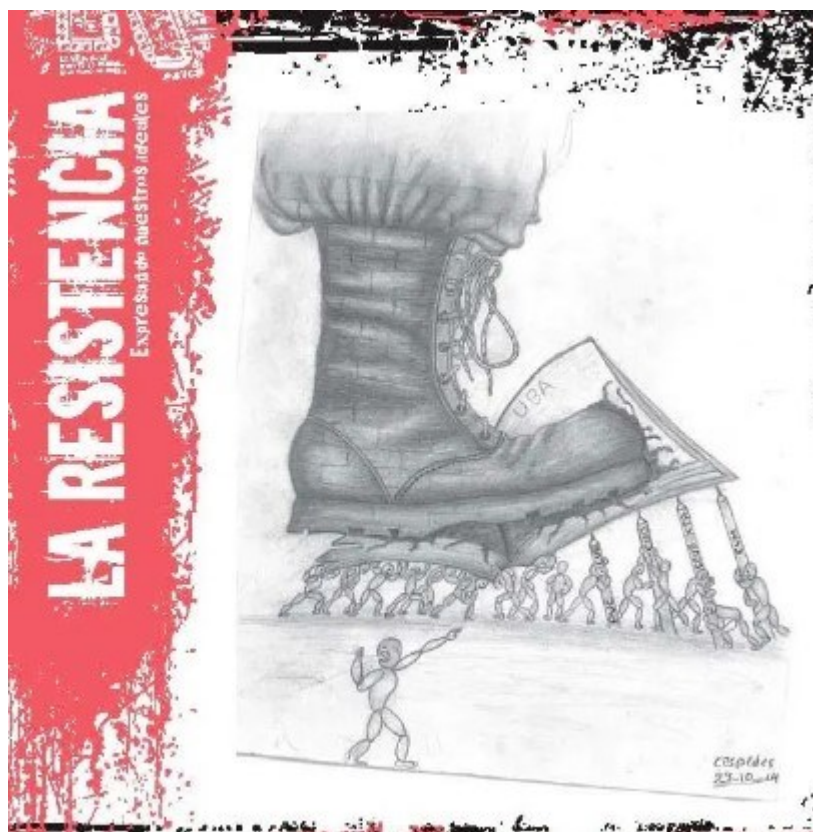
(De Mello, L y Woinilowicz, 2016, p. 27)	Eran las 7:15 de la mañana a los costados [sic] y ¡OH, DIOS MÍO, gracias por la vida y la salud! Y siguió hablando y diciendo un día más es un día menos para todos nosotros los que estamos viviendo en esta situación. Posteriormente, se preparó para tomar un café, comer un pan duro, y luego se dijo debo ir al CUD porque ahí me espera otro ambiente. Llegó al CUD, sí como es extranjero estuvo en una reunión en el Área de Extranjería. Y después se fue al taller de literatura en la cual [sic] compartió un cuento, junto a otros compañeros.
De Mello, L y Woinilowicz, 2016, p. 30)	... Está en cana hacinado en un galpón infame con ochenta monos más y los baños tapados por supuesto y las ventanas rotas y el muro que nunca se derrumba y la reja y todos los etcéteras. Y sin embargo ríe, se sonríe y silba. Parece que hoy ya nada se interpone entre el corazón y la alegría. Es que hoy vienen las pibas de los miércoles. es que hoy las palabras hoy la mesa redonda las lecturas Es que hoy escribir hoy los compañeros Hoy una pequeña fuga esta otra mirada sobre los mismos días. Hoy vienen las pibas de los miércoles hoy esta música de adentro esta cosquilla al alma.
(Abigail et al., 2022, p. 20).	Muchos queremos estudiar y nuestros carceleros no lo permiten. Me encuentro en un pabellón en el módulo de ingreso, donde somos 30 personas, pero solo yo tengo la posibilidad de estudiar. No porque el servicio penitenciario sea bueno conmigo, sino porque está obligado ya que soy un estudiante del CUE, que rinde materias del CBC y además participa de los talleres de Derechos Humanos y Edición. Gracias a esto es que no han podido quitarme la posibilidad de estudiar. Lo han intentado durante todo el año, trasladándome de módulo en módulo, de pabellón en pabellón, sin una explicación coherente. A pesar de todo lo que me ha pasado –y para ser sincero me han pasado bastantes cosas–, en ningún momento he bajado los brazos para rendirme. Eso, jamás. Veo a diario cómo muchos de los que se encuentran junto a mí tienen el deseo, las ganas de poder estudiar y no se les permite porque, lamentablemente, en este módulo la educación es un privilegio solo de algunos, los que se encuentran en los denominados pabellones de conducta ...

(Trapanesi, 2019, pp. 15-16)	Gracias a las personas que generaron la creación del taller colectivo de edición, que dicta la facultad de filosofía y letras [sic], y a los compañeros que participaron de esto [...]. Acá volcamos de todo: [...] cómo se maneja el SPF, cómo es el trato que recibimos, lo que se roban y los derechos que deben respetar y no lo hacen.
(Pola ST, 2019, p. 18)	...estoy haciendo la diplomatura de Filosofía y Letras. No tengo visitas desde el día en que estoy detenido. Me levanto a las 6 de la mañana, de lunes a viernes, todas las semanas, y bajo al CUD, haga frío, calor o esté deprimido por no ver a mi hija [...]. El CUD, a pesar de estar preso (algo que no le deseo ni a mi peor enemigo), parece que no, pero te ayuda a abrir la mente, a aprender, a despejarte, y a no meterte en la cárcel.
(Fuentes, 2024, p. 5)	... las personas privadas de libertad encontramos en el programa UBA XXII, iniciado allá por los 80, un bálsamo de libertad, de sentido de comunidad, la posibilidad de encontrar en el estudio la promesa de un futuro mejor, y formar mejores personas para una sociedad más justa.
(Albornoz, 2023, p. 31).	Figura n° 4: Ilustración: Libro rompiendo una cadena  Fuente: Albornoz (2023, p. 31)

(Céspedes,
portada).

2014,

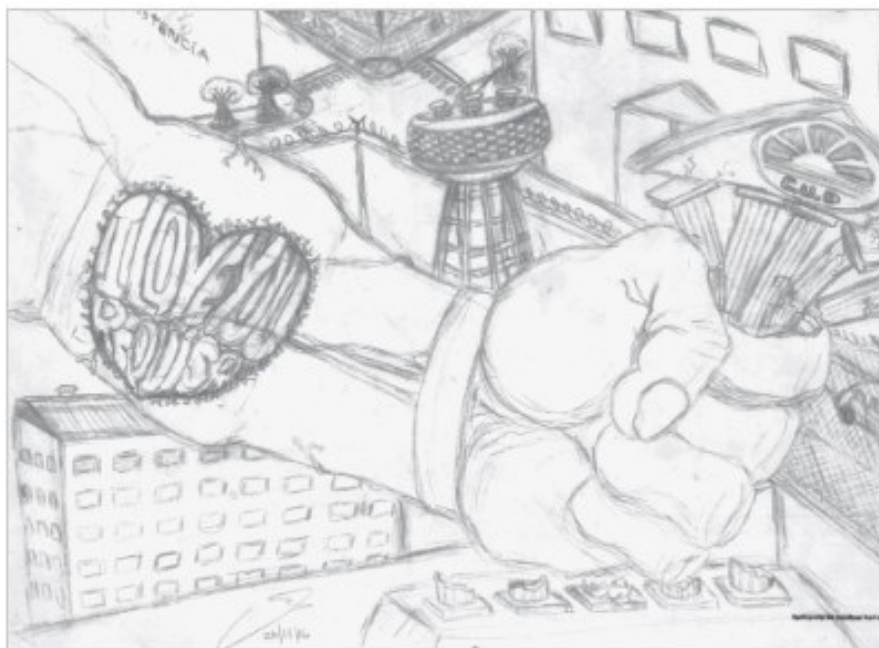
Figura n° 5: Ilustración: Borceguí pisando un libro y personas resistiendo



Fuente: Céspedes (2014, portada)

(Ibarra, 2016, pp. 16-17).

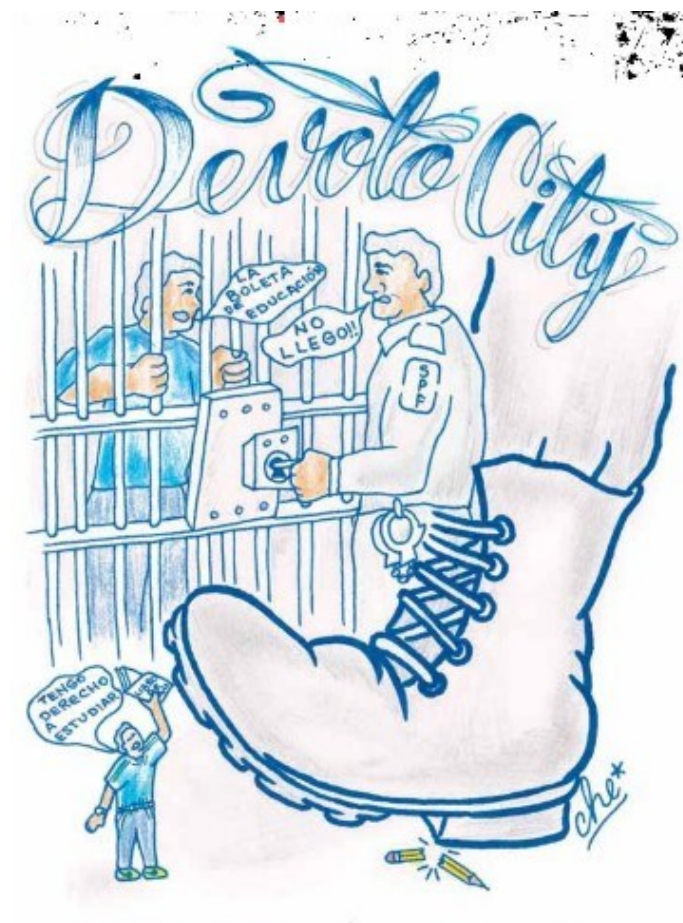
Figura n° 6: Ilustración: Puño destruyendo al CUD



Fuente: Ibarra (2016, pp. 16-17)

(La Resistencia, 2019, portada)

Figura n° 7: Ilustración: Preso reclamando la boleta de educación



Fuente: Revista la Resistencia (2019, portada)

Fuente: Elaboración propia en base a producciones literarias, ilustraciones y/o audios generados en contextos de encierro

Las últimas cuatro producciones realizadas en contextos de encierro que obran al final del cuadro precedente corresponden a ilustraciones de la revista “La Resistencia”, editada en el TCE que dicta la FFyL en el CUD. En la primera imagen (libro rompiendo una cadena), puede observarse el sentido liberador que las personas privadas de la libertad le asignan a la educación. Por su parte, la segunda imagen, contiene un borcegú que se encuentra pisando un libro que lleva la sigla de la Universidad de Buenos Aires, el cual, a su vez es apuntalado por personas que sostienen lápices. Esta imagen puede interpretarse como la resistencia contra la violencia del poder penitenciario que las personas detenidas construyen a través de la educación universitaria; o bien, el interés del SPF por dismantelar esta experiencia educativa, frente a la resistencia organizada de los estudiantes privados de libertad. Cualquiera de las dos interpretaciones resultan aplicables en el contexto de producción de los dibujos. A su vez, puede observarse el tamaño colosal del borcegú (imagen representativa del SPF), similar al tamaño del libro que simboliza a la UBA, aunque extraordinariamente más grande que las personas

que lo sostienen, las cuales, sin embargo, se encuentran resistiendo de manera organizada. Parece ser una lucha desigual en la que el SPF se presenta como omnipotente.

La tercera imagen contiene una protesta frente a la arbitrariedad y violencia del SPF que se manifiesta a través de los procedimientos de requisa, mecanismo a través del cual la fuerza penitenciaria se inmiscuye en el CUD y produce destrozos, en franca violación de la autonomía universitaria. En este caso, puede verse un brazo poderoso, el cual representa al SPF, con un tatuaje cuya leyenda reza “*I love you requisa*” y un puño oprimiendo al CUD.

Finalmente, la cuarta ilustración contiene una denuncia en contra del SPF relacionada a los obstáculos que este impone al pleno ejercicio del derecho a la educación de las personas privadas de la libertad.

4. Hacia un nuevo horizonte

La educación universitaria dentro del sistema penitenciario ha demostrado ser un motor de transformación profundo para las personas privadas de su libertad, tanto en términos de reinserción social como de desarrollo personal e intelectual.

La tasa de reincidencia entre detenidos que han participado en cursos universitarios es notablemente baja, no superando el 2,15%, en comparación con una media que supera el 30% en las cárceles federales argentinas, según estadísticas del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (Laferriere, 2006, p. 23). Este impacto cuantitativo subraya el valor de la educación como una herramienta clave en la reducción de la criminalidad y la reincidencia.

A su vez, al analizar el contenido de las producciones de los estudiantes en situación de privación de libertad, desarrolladas en el contexto de las actividades académicas y de extensión organizadas por la FFyL, se han podido identificar reflexiones sobre los distintos aspectos de la vida que resultan impactados por la educación universitaria y que en muchos casos se encuentran vinculados a los sentidos que encuentran para estudiar en la cárcel.

En cuanto a los cambios aludidos, pueden señalarse los siguientes: en primer lugar, el acceso a la educación universitaria en centros penitenciarios crea un entorno que favorece el desarrollo intelectual y personal de los estudiantes detenidos. Esta modalidad educativa desafía las creencias tradicionales en el contexto penitenciario, promoviendo una mayor capacidad de argumentación y una perspectiva crítica más desarrollada (Decembrotto, 2020, pp. 159-160). La participación de quienes se encuentran detenidos en actividades académicas y de extensión mejora la autoestima y el sentido de logro personal favoreciendo una reconfiguración de la identidad, al permitir que se identifiquen menos con sus antecedentes delictivos y más como estudiantes o futuros profesionales.

En segundo lugar, la participación de las personas privadas de la libertad en el Programa UBA XXII genera márgenes de autonomía que difícilmente se logran en otros espacios de la cárcel. Este programa ofrece a las personas detenidas oportunidades para desarrollar habilidades y herramientas

personales que son fundamentales para gestionar sus actividades laborales y económicas una vez que han cumplido su condena (Decembrotto, 2020, pp. 159-160). En los centros universitarios ubicados en contextos de encierro, los estudiantes desarrollan capacidades de autogestión y autodisciplina. Además, la preparación para exámenes y la participación en talleres fomentan un sentido de responsabilidad y compromiso, evidenciando una disciplina que trasciende el entorno carcelario. La formación universitaria introduce una lógica diferente a la resocialización tradicional, facilitando una reconfiguración de la identidad y la perspectiva de quien se encuentra privado de la libertad. Los estudiantes detenidos no solo adquieren conocimientos, sino que también reconstruyen su subjetividad y dignidad, proyectándose hacia un futuro más esperanzador (Laferriere, 2019, p. 35). En tercer lugar, la educación universitaria actúa como un vehículo que amplifica los horizontes de oportunidades para las personas privadas de su libertad. Esta educación resiste los procesos de degradación inherentes al encarcelamiento, ayudando a combatir la lógica de la desigualdad y la exclusión social. La universidad ofrece una mirada posibilitadora, habilitadora de potencialidades, en contraste con la mirada restrictiva del sistema penitenciario. Un taller o curso dentro de la cárcel abre una puerta hacia otros mundos posibles, redefiniendo relaciones y contextos (Bustelo et al., 2021, p. 55).

Por último, las distintas actividades que conforman al Programa UBA XXII, implementadas por la FFyL en cárceles facilitan la integración social de las personas detenidas. La formación con otros dentro del marco universitario promueve la construcción de nuevas relaciones y redes que son esenciales para la reintegración exitosa. Estos espacios educativos actúan como mecanismos protectores frente a la vulnerabilidad, ofreciendo a las personas privadas de libertad una nueva narrativa para sus vidas post-encierro. No resulta un dato menor que quienes han completado estos programas muestran un muy bajo índice de reincidencia, reflejando una política efectiva de paz y seguridad (Laferriere, 2008, p. 3).

En resumen, la educación universitaria en contextos carcelarios no solo reduce significativamente la reincidencia, sino que también promueve el desarrollo de habilidades y capacidades críticas, aumenta la autonomía de las personas privadas de libertad y amplía sus horizontes de oportunidades. La transformación de las personas detenidas en estudiantes y futuros profesionales ofrece una verdadera inclusión social, demostrando que la educación es el camino más eficaz para reconstruir la humanidad que el encarcelamiento aniquila. A su vez, la práctica de la escritura y las artes ayuda a que las personas encarceladas puedan encontrarse detrás del trauma de la vida en la cárcel y construir nuevas subjetividades (Parchuc, 2021, p. 15). La universidad no llega a la cárcel desde una perspectiva piadosa, sino como una herramienta política poderosa que facilita la construcción de nuevas realidades y la dignidad personal (Laferriere, 2006, p. 12).

Finalmente, es importante destacar que los resultados obtenidos a través de la triangulación de diversas fuentes de datos (entrevistas, cuestionarios y publicaciones de los docentes, así como producciones literarias, ilustraciones y audios de los estudiantes de la FFyL) coinciden en señalar que el Programa UBA XXII contribuye de manera significativa tanto al desarrollo académico como personal de los estudiantes en contextos de encierro.

A continuación se transcriben algunas de las expresiones de estudiantes en contextos de encierro presentes en producciones publicadas por la FFyL, muchas de ellas gestadas en el marco de actividades académicas y de extensión llevadas a cabo en entornos carcelarios, de las cuales resulta el potencial transformador de las mismas.

Tabla n° 2: Experiencias de cambio a través de la UBA en cárceles

(Bustelo y Parchuc, 2023, p. 75)	...En cada libro que entra con una maestra, hay una invitación a buscar el horizonte.
(Bustelo y Parchuc, 2023, p. 63)	...Trabajo práctico: “invitación a escribir”. ¿No será mucho? Es como edificar una casa, ir a la luna, o dar la vuelta al mundo en 80 días. ¡Imposible para mí! pero lo intento. ¡Y todo se ilumina! [...] ¡Me traje un pedacito del CUE! Mi lámpara: Cuadernillo de Extensión Universitaria.
(Parchuc et al. 2020, p. 253)	... es mi sueño ganar el Premio Nobel. Sería la punta del iceberg en cuanto a la literatura. Pero yo creo que el Premio Nobel quisiera que me lo den no por la literatura que hago sino por la vida que tuve. Porque ellos van a ver mi literatura, pero no van a ver mi vida, mi cambio, todo lo que yo le puse para cambiar. Venir de algo tan malo y tratar de cambiar.
(Otasó et al., 2022, p. 12)	...Manifiesto que hoy soy otra Manifiesto que hoy puedo manifestarme ¿pero qué utopía es esta? Manifiesto que hoy soy una escritora de relatos de segunda ...
(Illescas et al., 2022, pp. 138-139).	Eran tan lindas las otras actividades que se desarrollaban: grupo de estudio, cafés literarios. Cada actividad nos permitía crecer desde lo intelectual, lo creativo, lo lúdico, nos permitía interactuar entre nosotras dejando de lado la realidad que estábamos viviendo, nos permitía trascender los muros, nos unía para algo muy distinto a tener que enfrentar diariamente el encierro, la carencia material y afectiva, para volver a sentirnos libres, aunque sea por un rato [...] GRACIAS a todo el equipo de la UBA a cargo de este programa porque es fundamental para las personas en contexto de encierro que exista la posibilidad de hacer una carrera en dichas condiciones, no solo por la importancia de tener una herramienta para

	cuando llegue el momento de salir en libertad sino porque permite en el mientras tanto recuperar al ser humano que está ahí dentro y que muchas veces es olvidado cuando no destruido por un sistema perverso que no cuenta o no quiere contar con los medios para reinsertar a las personas que por distintas razones terminamos en una cárcel.
(Otasó et al., 2022, p. 56)	Pasados unos meses de encierro, tuve la oportunidad de ir al CUE. El lugar que de a poco cambió mi vida [...] me estimulaban a hablar, a escribir, a seguir con mi vida de una forma distinta, a querer intentarlo otra vez.
(Ledesma, 2023, p. 1).	... Cambiamos la manera de pensar, la manera de actuar, la manera de desenvolvernó, la manera de escribir, la manera de expresar, la manera de sentir. Ahora, en vez de gritar, escribimos.
(Maikel P.V.C., 2023, p. 5)	Cuánto hace que al CUD lo quieren eliminar, en cuanto y en tanto hay un porcentaje de personas a las que el CUD les dio otra personalidad y una nueva perspectiva de vida al formarse como abogados, hablo de abogados recibidos, y también en otras carreras como Filosofía, Letras, Psicología, Administración de Empresas, Sociología, etc.
(Parchuc et al, 2020, p. 242)	... Muchas veces, en el penal, el diálogo se pierde porque somos un montón; muchas veces prima la fuerza por sobre los diálogos, y está bueno eso de aprender a escuchar a un otro aun cuando no opina como yo. Eso es algo que veo mucho en los talleres. Muchas veces, cuando una sale del penal o de equis situación extrema, trae una carga de violencia que es muy difícil de contrarrestar. Y veíamos en todas un proceso, no solamente de paciencia, sino también de diálogo ...
(Sol de Atenas, 2022, p.15)	... Un nuevo comienzo para ti se presenta, lleno de amor, alegría y muchas bendiciones. Mujer guerrera, disfruta y aférrate a esta nueva etapa de aprendizajes que mucho te van a llenar. Es tu tiempo, tu lugar y tu futuro. ¡Vívilo!
(Machado, 2019, p. 16).	... agradezco al taller el permitirme esta integración en nuestra sociedad [...] agradezco nuevamente a todas las partes integrantes que hacen posible esto, generando en este ambiente de igualdad social, un espacio para la superación personal en el futuro.
(Anónimo, 2023, 8m51s)	Fui a parar a Marcos Paz, luché para entrar a la Facultad, no pude. Volví a caer en 2019. Salí en 2019; 2020 volví y mi objetivo era otra cosa, salir a estudiar y a donde no llegué, llegar; tratar de que [...] aunque me haya equivocado hay otro camino [...]. Entré a la Universidad, estoy en la Coordinación, ayudo a los profesores, estoy en la Radio, estoy en

	los cursos [...] a todo lo estoy superando [...]. Es algo bueno para la gente que quiere cambiar.
(Gómez, 2019, p. 1).	Estoy creciendo, estoy jugando Estoy queriendo, estoy saliendo Estoy aprendiendo, estoy caminando Estoy esperando y estoy sufriendo Pero estoy en el CUD, estoy soñando No cierren Devoto, no cierres mis cambios Déjame aprender, déjame crecer.
(Pettina, 2019, p. 1)	... Es mi primera vez en Devoto y poder pertenecer al CUD te da un montón de herramientas para poder defenderte cuando te llegue la libertad.
(García Gutiérrez, 2019, p. 1)	... el CUD es un lugar para ejercitar la cabeza, el gimnasio del cerebro, la única meta es la calle con una profesión junto a los seres que amamos.
(Sinclair, 2019, p. 1).	El futuro en Devoto es encontrar el camino perdido de hace años, encaminarse en un proyecto de estudio, de remarla para alcanzar los sueños, es encontrar compañeros y docentes que te impulsan a alcanzarlo. El futuro en Devoto es mi locura sabor a libertad, el sabor de saber que sí se puede.
(Cardozo, 2019, p. 1)	Lo que esperamos para esta unidad penitenciaria es que se mantenga, con esto me refiero a que se siga apoyando al CUD, ya que solo abre otras puertas [sic], sino que da posibilidades a las personas que quizás antes no tenían. Apoya el compañerismo, la educación de presos. Nacemos con <i>La Resistencia</i> para aprender a mirar dónde nos encontramos y qué podemos hacer para cambiarlo mediante el conocimiento adquirido.
(Coco, 2019, p. 15)	... Es bueno traer educación en la cárcel, es muy bueno, es progreso y también se puede salir con diplomas, recibirse.
(Fortón Salinas, 2019, p. 21)	Muchas cosas pasaron en Devoto, malas y buenas; de las malas diré que quedaron en el pasado, de las buenas diré gracias, por lo mucho que me enseñaste, me acompañaste con tus escaleras piso por piso al ir por tus caminos hacia la educación y al conocimiento de la superación y la libertad. Gracias coordinación de profesores, la educación es un derecho en cada rincón de Devoto, sabelo.
(Bustelo y Parchuc, 2023, pp. 65-66)	Recuerdo que fueron muchas clases de libros y charlas con docentes que me impulsaron y me alentaban diciendo que veían un potencial en mí, que lo aprovechara y lo usara para darle un giro a mi vida y a todo lo que ignoraba y me perdía de ella. A lo largo de un nuevo camino de aprendizajes, de comprensión, enriquecimiento, concientización, de apropiación de derechos humanos y de valoración de la vida, empecé a notar una nueva actitud en mí, un nuevo comportamiento y enfoque de propósitos [...]. El espacio de radio y el de literatura fueron los que me dieron el lugar de ser y decir lo que me pasó y pasaba en la vida, de opinar y contarla como yo la entendía [...]. Fue ahí, con esas experiencias que nació el Dany que ni yo me imaginaba que podía existir
(Bustelo y Parchuc, 2023, p. 58)	... cuando voy y vuelvo del CUE el entusiasmo es nafta y vitamina [...] es un viaje de placer: tanto que podés cambiar alguna adicción con flash por sentarte a estudiar.

(Otasó et al., 2022, pp. 90-91)	Y llegó el día. La mayoría de las chicas tenían un taller de sororidad, a mí no me dejaron asistir. Pero para mí ese día comenzó algo superior, con más fuerza, con más ganas, tanto, que dejó una marca registrada. Lxs que asistieron compartieron lo que habían aprendido, pero, por sobre todas las cosas, lo pusieron en funcionamiento. Pelearon con una sola voz las necesidades del pabellón en general y en particular. Las luchas empezaron a ser compartidas, dejaron de existir los cuestionarios de ingreso, los maltratos en nombre de la Señora. A mí me ayudaron a pelear por la inclusión en el CUE y por más asistencia médica. El aire de a poco comenzó a ser más puro. La solidaridad había tocado nuestros corazones. La discriminación entre nosotrxs había disminuido y así comenzamos a jugar, a bailar, a reírnos, a compartir el dolor de otrxs. Nos unimos en nombre de un bien mayor.
(Parchuc et al., 2022, p. 102)	El Programa UBA XXII hizo que progrese, que me transforme; cada docente y/o coordinador que me ha tocado conocer demostró que su objetivo no era un “sistema bancario”, ellos no pretendían que nosotros aprobemos simplemente para lograr, luego, recibírnos, sino más bien, pretendían, tal como menciona Phillipe, que nos proyectemos en un futuro, o como diría Alliaud, acompañarnos dentro y “fuera” del aula.
Liliana Cabrera (2013), citada por Parchuc et al., (2020, p. 48)	Yo fui todo lo que se me imputa y también las razones que no conocés fui cardo piedra en tu zapato corona de espinas lanzas en tu costado pero algo más que las letras en negrita de un expediente aunque no lo creas o ni siquiera lo imagines. Yo fui he sido ya no seré.
(González, 2024, p. 4)	La universidad es para mí algo sumamente importante que me llevó al crecimiento y al desarrollo personal, es una preparación para el futuro a través de una carrera. Esto te hace ser, también, totalmente independiente y responsable de tu propio tiempo, de descubrir tu potencial, de crecer y conocer otras cosas. Te enseña y te muestra todo aquello que no entendía, TE prepararás para un nuevo mundo... y para terminar, te permite fortalecerte en un ambiente de gran apoyo.
(Correa, 2022, p. 34)	Mi primera experiencia en el CUD fue como volver a nacer [...] me topé con la Facultad de Filosofía y Letras [...]. Gracias a los profes, nuestro conocimiento sigue nutriéndose. Gracias.

Fuente: Elaboración propia en base a producciones literarias, ilustraciones y/o audios generados en contextos de encierro.

En suma, el contenido de las producciones consultadas resulta revelador del impacto que las prácticas implementadas por la FFyL en contextos de encierro provoca en las personas privadas de libertad. De las obras citadas en los cuadros precedentes, se observa que la temática de un gran número de estas, gira en torno a denuncias y reclamos en contra de los tratos inhumanos, degradantes o torturas que reciben por parte del SPF, que al mismo tiempo se contraponen con trabajos que incluyen mensajes de agradecimiento hacia la UBA, los profesores y coordinadores del Programa por acercarles la universidad a la cárcel y por brindarles un espacio de libertad, de resistencia contra las lógicas penitenciarias, de habilitación de la palabra, de respeto, de desarrollo personal e intelectual, de socialización y ampliación de horizontes; en un contexto por demás hostil. A su vez, relatan cuestiones relacionadas a sus historias personales, en muchos casos atravesadas por situaciones de pobreza, maltrato, abandono, drogadicción y delincuencia.

Se advierte que los repasos sobre sus trayectos de vida se abordan desde un posicionamiento analítico, reflexivo y suelen ponderar los progresos, cambios y nuevas perspectivas que han alcanzado a partir de la incursión en actividades educativas organizadas por la FFyL en el marco del Programa UBA XXII. Resulta frecuente la exteriorización de emociones relacionadas a la sorpresa, cuando reflexionan sobre lo inesperado que ha sido para sus vidas, llegar a la universidad en la cárcel. A su vez, existen reiteradas manifestaciones de alegría por el cruce de esta experiencia educativa (que les confiere libertad, disfrute, empoderamiento, etc.), en un entorno adverso, inhumano y degradante como el carcelario.

CONCLUSIONES

En las conclusiones, se volverá a los dos ejes fundamentales que estructuran este trabajo, retomando el recorrido analítico desarrollado en los capítulos anteriores. El primer eje se centra en la implementación del Programa UBA XXII, destacando las particularidades de la intervención de la FFyL en contextos carcelarios y su interacción con el SPF. A partir del análisis documental, de las lógicas organizacionales de ambas instituciones y de los resultados de las entrevistas a docentes y coordinadores del Programa, se presentan las conclusiones sobre las preguntas de investigación relacionadas con la complejidad de la gestión del programa y las tensiones generadas en torno a la autonomía universitaria, derivadas de la influencia de las lógicas punitivas que predominan en el ámbito penitenciario.

El segundo eje es el relativo a la perspectiva pedagógica que guía las prácticas de los docentes de la FFyL dentro de contextos de encierro. En este sentido, se exponen las conclusiones sobre si este enfoque puede ser considerado adecuado no solo para la defensa del derecho a la educación, sino

también como un medio para promover la transformación de las vidas de las personas privadas de la libertad, facilitando su desarrollo personal y social.

En relación al primer eje propuesto, ha quedado demostrado que la intervención de la FFyL en contextos de encierro, mediante actividades académicas, de investigación y extensión implementadas a partir del Programa UBA XXII se ha extendido y diversificado desde los comienzos hasta la actualidad. La FFyL, además de ofertar las carreras de grado (Letras y Filosofía) y participar en proyectos de investigación en entornos carcelarios, dicta diversos talleres de extensión organizados por el PEC, orientados a promover los derechos humanos y fomentar la inclusión social de personas privadas de libertad. Al respecto, pueden mencionarse los talleres de Narrativa, Radio, Escritura, de Derechos Laborales y Organización Sindical, de Género y Derechos Humanos, Filosofía, así como el TCE, entre otros. La importancia del Programa UBA XXII se refleja no solo en la continuidad y crecimiento de la oferta educativa en contextos de encierro, sino también en la significativa participación estudiantil. Según el último informe elaborado por la FFyL, durante el año 2023, más de 500 personas privadas de la libertad asistieron a los diversos talleres dictados en los centros universitarios, mientras que casi 60 estudiantes se encontraban inscriptos en las carreras de grado.

Durante las entrevistas realizadas a los coordinadores del Programa UBA XXII por la FFyL y a su directora, se constató y valoró el enfoque estratégico situacional en la planificación de sus intervenciones. La designación de coordinadores internos entre los estudiantes privados de libertad ha demostrado ser una estrategia de gestión efectiva por parte de la UBA en el marco del Programa UBA XXII. Estos coordinadores facilitan la comunicación entre los estudiantes y el equipo de gestión externo, permitiendo una mejor circulación de información y una rápida respuesta a las necesidades emergentes. Además, su conocimiento del contexto carcelario favorece la adaptación del Programa a las dinámicas cambiantes del entorno penitenciario. Esta medida no solo optimiza los recursos y reduce la carga administrativa, sino que también fomenta el liderazgo estudiantil, fortaleciendo la cohesión grupal y promoviendo el compromiso con el proceso educativo. De este modo, la conformación de las coordinaciones internas ha potenciado tanto la gestión del Programa como el desarrollo integral de los estudiantes, consolidando su rol como protagonistas de su transformación educativa.

A su vez, el equipo de coordinación de la FFyL ha desarrollado diversas estrategias para garantizar la viabilidad de las actividades académicas, de investigación y extensión, adaptadas a las particularidades del entorno carcelario. Un ejemplo destacado es el Proyecto de Fortalecimiento de la carrera de Letras en el Programa UBA XXII, impulsado por el Departamento de Letras. Esta iniciativa ha facilitado la creación de grupos de estudio que fomentan la interacción entre los estudiantes de los centros universitarios en contextos de encierro y aquellos en el medio libre, además de fortalecer la gestión administrativa del programa, ofrecer apoyo pedagógico a los docentes en la

reflexión sobre la enseñanza en estos entornos, y acompañar a los estudiantes liberados en su proceso de reintegración social.

Por otro lado, la FFyL ha llevado a cabo un exhaustivo análisis sobre el grado de interés y compromiso de los diversos actores universitarios y extrauniversitarios en torno a los objetivos del Programa. Este proceso ha facilitado la creación de alianzas estratégicas con aquellos que, desde diferentes esferas, han ofrecido un respaldo fundamental, fortaleciendo así las acciones del Programa y ampliando su capacidad de intervención en contextos de encierro. Finalmente, la reflexión constante sobre las prácticas universitarias y la problematización de los obstáculos encontrados por el equipo de coordinación de la FFyL les permite realizar ajustes continuos en la planificación, afrontando así la complejidad y los cambios inherentes al entorno penitenciario.

En cuanto a las lógicas punitivas y los obstáculos impuestos por la agencia penitenciaria, la evidencia empírica recogida demuestra que estos factores no solo complejizan la gestión del Programa UBA XXII por parte de la FFyL de la UBA, sino que también generan tensiones en la autonomía universitaria.

A través de los testimonios de los docentes, coordinadores y la directora del Programa, junto con las expresiones reflejadas en las producciones literarias, ilustraciones y audios de los estudiantes privados de libertad, quedó demostrado que la intervención universitaria en contextos carcelarios presenta particularidades. Estas están vinculadas a la actuación en un espacio bajo el control del SPF, el cual funciona con criterios que distan de los universitarios y a la presencia de un alumnado sometido a la vigilancia, la segregación, el disciplinamiento, la opacidad y la deshumanización que caracterizan a esta institución total.

La intervención de la universidad en contextos carcelarios se enfrenta a un marco de lógicas contrapuestas entre la UBA y el SPF. Del análisis de las normas que regulan el funcionamiento de ambas instituciones resultó que, mientras el SPF se basa en principios de seguridad, control y disciplina, buscando someter a los detenidos a un régimen que prioriza el tratamiento penitenciario, la universidad promueve la formación integral, la libertad de pensamiento y la difusión de la cultura. En el contexto penitenciario, la educación se utiliza como un instrumento de control y regulación de conductas, lo que refleja la cultura de disciplina que predomina en estos entornos.

Las dinámicas del SPF limitan la autodeterminación de los detenidos a través de la restricción de la libertad, la regulación de la vida cotidiana y la dependencia del sistema para satisfacer necesidades básicas. Esto contrasta con la misión universitaria, que se centra en la promoción del derecho a la educación como un derecho humano fundamental, fomentando la curiosidad intelectual y el pensamiento crítico.

Del análisis de los datos obtenidos a partir de las diversas fuentes consultadas en el apartado 4.2 del capítulo II, segunda parte, se desprende con claridad que las lógicas punitivas implementadas por el

SPF constituyen un obstáculo permanente en la gestión de las actividades educativas del Programa UBA XXII. Estas lógicas, orientadas hacia el control, la disciplina y la seguridad, se materializan en múltiples dificultades operativas: la burocracia excesiva, las demoras injustificadas en los traslados de los estudiantes privados de libertad, las limitaciones para el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la limitada predisposición del SPF para colaborar con el funcionamiento de la universidad en estos contextos y las interferencias en la comunicación entre las autoridades penitenciarias y universitarias. Los resultados de esta investigación coinciden con los expuestos por los autores referidos en el estado de la cuestión, quienes también señalan cómo estas barreras logísticas y operativas afectan significativamente la implementación de proyectos educativos en contextos de encierro. Este escenario genera un ambiente operativo adverso que complica la implementación fluida del programa y socava el desarrollo efectivo de las actividades académicas.

Además, dichas prácticas no solo entorpecen el trabajo universitario, sino que también tensionan y limitan la autonomía de la UBA en su misión educativa. Casos concretos, como las requisas arbitrarias en los centros universitarios ubicados en los establecimientos penitenciarios, la destrucción de bienes que forman parte del patrimonio de la universidad, y las decisiones unilaterales del SPF que afectan la planificación educativa, ilustran claramente cómo la agencia penitenciaria se arroga facultades que corresponden exclusivamente a la universidad. En ocasiones, estas decisiones no solo generan fricciones en la coordinación, sino que directamente impiden el libre ejercicio de la autonomía universitaria, obligando a la UBA a adaptar sus decisiones a las condiciones restrictivas impuestas por el entorno carcelario.

Otra conclusión, derivada del análisis del Convenio firmado entre la UBA y el SPF, así como de la resolución 310/91 del Ministerio de Justicia, es que estas normas reguladoras de las relaciones interinstitucionales otorgan al SPF facultades que deberían ser exclusivas de la universidad en virtud de su autonomía. En particular, se observa que permiten la intromisión del SPF en la determinación del régimen de admisión y permanencia de los estudiantes, aspectos que son fundamentales para el ejercicio pleno de la autonomía universitaria.

Sobre este tema, se advierte que una renegociación del acuerdo entre la UBA y el SPF, así como la revisión exhaustiva del Reglamento Interno que regula los centros universitarios en contextos de encierro permitiría establecer pautas claras y consensuadas sobre aquellos aspectos que históricamente han generado tensiones y conflictos en la relación entre ambas instituciones. La redefinición de estas normas podría minimizar las acciones u omisiones arbitrarias por parte del SPF y reducir sus interferencias en el libre ejercicio de la autonomía universitaria, garantizando de este modo un entorno más favorable para el desarrollo de las actividades académicas y el respeto por el derecho a la educación en contextos penitenciarios.

En relación al segundo eje temático, el análisis de las intervenciones docentes en el marco del Programa UBA XXII revela que la perspectiva pedagógica adoptada por los docentes de la FFyL es fundamental tanto para la defensa del derecho a la educación como para la transformación de las vidas de las personas privadas de la libertad. Este enfoque, caracterizado por ser crítico y contextualizado, no solo promueve el aprendizaje académico, sino que también actúa como un motor de cambio social y personal dentro del sistema penitenciario.

Los docentes, en su rol de agentes de cambio, no se limitan a transmitir conocimientos; su compromiso ético y político desafía las dinámicas de exclusión propias del contexto carcelario. Al favorecer la inclusión, la participación activa y el aprendizaje colaborativo logran crear espacios de dignidad y libertad, contribuyendo al desarrollo personal y a la recuperación de la voz de los estudiantes detenidos. Este enfoque integral fomenta un ambiente donde la educación se convierte en una herramienta de empoderamiento y resistencia, brindando a los estudiantes nuevas oportunidades y horizontes.

Un aspecto clave de esta intervención docente es su alineación con los principios de la pedagogía crítica, como los postulados por Paulo Freire, donde los estudiantes son considerados sujetos activos de saberes, no simples receptores de información. Los docentes adoptan una postura que rompe con la verticalidad tradicional de la enseñanza, promoviendo una relación dialógica con los estudiantes. Esta horizontalidad es fundamental en contextos de encierro, donde la opresión y la deshumanización son experiencias cotidianas. El espacio universitario que se crea dentro de las cárceles actúa como un refugio de autonomía y libertad, permitiendo a los estudiantes verse a sí mismos no solo como detenidos, sino como seres humanos con capacidad de desarrollo personal, intelectual y social.

Las estrategias pedagógicas, como el uso de talleres, la lectura compartida, el análisis crítico y el trabajo grupal, están diseñadas para maximizar la interacción y el aprendizaje colaborativo, superando las restricciones impuestas por el entorno carcelario. Los docentes adaptan sus prácticas a las condiciones específicas de la cárcel, lo que demuestra una flexibilidad metodológica que facilita el aprendizaje en un contexto donde las limitaciones materiales, de tiempo y de acceso a recursos son evidentes. Este enfoque didáctico, orientado a la reflexión crítica, no solo les permite a los estudiantes adquirir conocimientos, sino que también los capacita para pensar su realidad de manera crítica, entender su lugar en el mundo y proyectarse más allá del encierro.

Las producciones literarias, imágenes y audios generados por los estudiantes detenidos, analizadas en el cuarto capítulo de la segunda parte, corroboran esta perspectiva al reflejar trayectorias personales marcadas por la violencia y la vulnerabilidad, pero también por la búsqueda de un sentido a través de la educación. Estas producciones no solo dan cuenta de un proceso educativo, sino de un proceso transformador, en el cual los estudiantes logran articular sus vivencias y resignificar su identidad. El análisis de estas expresiones se complementa con información obtenida de entrevistas

y publicaciones de los docentes, permitiendo una triangulación de datos que refuerza las conclusiones sobre el potencial transformador de la educación en contextos de encierro. A través de estas creaciones, los estudiantes encuentran un espacio de resistencia, donde pueden expresar sus experiencias de vida, su lucha por la dignidad y su capacidad de soñar con un futuro diferente.

Finalmente, la participación en el Programa UBA XXII no solo representa un desafío intelectual, sino que también ofrece beneficios prácticos, como la reducción de penas y la posibilidad de acercarse a sus familias. Estas motivaciones, sumadas al desarrollo personal e intelectual, refuerzan el papel de la educación como una herramienta clave para la reintegración social. Las narrativas obtenidas de los estudiantes revelan cómo el acceso a la educación universitaria ha transformado sus vidas, brindándoles no solo un espacio de libertad dentro de la cárcel, sino también un sentido de propósito y esperanza para el futuro.

El último informe anual de la PPN revela las situaciones de violencia y vulneración de derechos fundamentales a las que están sometidos los estudiantes detenidos. En contraste, las entrevistas a los docentes y obras producidas por las personas privadas de libertad muestran cómo los centros universitarios ubicados en los establecimientos penitenciarios pueden representar espacios de libertad y crecimiento personal. La universidad, a través de su intervención, se convierte en un agente de transformación que no solo desafía las dinámicas punitivas del sistema, sino que también ofrece un horizonte de dignificación y autonomía para quienes están privados de su libertad física.

En la presente investigación, se ha demostrado cómo un programa universitario, gestado al calor de los principios que sustentan las instituciones democráticas, puede inducir cambios significativos en las vidas de las personas privadas de libertad. Esto se logra mediante una intervención de actores universitarios que no se limita a ser neutral, sino que está profundamente comprometida con el derecho fundamental de cada individuo a acceder a la educación, a pesar de las dificultades de gestión que pueden resultar de la inevitable interacción con la agencia penitenciaria.

A lo largo del estudio, se ha evidenciado que la relación interinstitucional con el SPF complejiza la gestión del programa y tensiona la autonomía universitaria. Sin embargo, se ha resaltado la importancia de la perspectiva pedagógica crítica y situada adoptada por los docentes, la cual se ha mostrado como un enfoque eficaz para la defensa del derecho a la educación y la transformación de las vidas de las personas en contextos de encierro.

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. La imposibilidad de acceder a la cárcel para realizar observaciones directas restringió la recopilación de datos, lo que puede haber influido en la profundidad del análisis, aunque se han utilizado diversas fuentes de información.

Con base en los hallazgos y limitaciones identificadas, se recomienda que futuras investigaciones se enfoquen en ampliar la participación de las personas privadas de libertad, incorporando sus voces y

experiencias a través de metodologías participativas. También sería valioso explorar el impacto a largo plazo de la educación en la reintegración social de estas personas para proporcionar información destinada a mejorar las políticas educativas en el ámbito penitenciario.

Finalmente, a partir de este estudio, se espera haber realizado una contribución significativa a la comunidad educativa, permitiendo identificar áreas de mejora en la formación universitaria en contextos de encierro y en las relaciones interinstitucionales con la agencia penitenciaria.

FUENTES DE REFERENCIA

Acín, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista interamericana de educación de adultos*, 31(2), 63-83. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545097003.pdf>

Alliaud, A. (2023). Enseñar hoy. Paidós.

Andrade, J. C. y Fernández, D. (Directores). (2008). *No ser dios y cuidarlos* [Película]. INCAA. Argentina.

Arroyo, M. (2020). Desafíos del trabajo de enseñar en la escuela secundaria: tensiones entre la matriz selectiva y el mandato de inclusión. *Revista Alquimia Educativa*. 6 (II). 1-24. Recuperado de: https://baseseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0890_03.pdf

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. (25 de octubre de 2010). *Repudio a la acción del Servicio Penitenciario Federal en el Centro Universitario Devoto*. Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Recuperado de: [Repudio a la acción del Servicio Penitenciario Federal en el Centro Universitario Devoto | APDH \(apdh-argentina.org.ar\)](http://www.apdh.org.ar/Repudio-a-la-accion-del-Servicio-Penitenciario-Federal-en-el-Centro-Universitario-Devoto)

Barukel, G. (2015). Los alcances del castigo. Exploraciones sociológicas sobre los efectos del encarcelamiento en el retorno a la vida en libertad. In *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://cdsa.aacademica.org/000-061/570.pdf>

Benavides, M. O., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.

Brancaforte, A. (2020). Políticas educativas en contexto de encierro: el caso de la Universidad Nacional de San Martín. *En Espacios en blanco*. (edición especial). pp. 2263-2278.

Bravo, O. A. (2017). La cárcel como institución social límite. *Precedente Revista Jurídica*, (11), 83-99. Recuperado de <https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/precedente/article/view/2619>

Bustelo, C. (2020). Decidir el lenguaje estrategias de subjetivación y supervivencia a través de experiencias de arte y cultura en contextos de encierro. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(15). Recuperado de: <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.553>

Bustelo, C. E. y Decembrotto, L. (2020). La universidad y la comunidad en diálogo: La experiencia de una acción transformadora en una cárcel de Argentina. *Educazione Aperta*, 7, 86-103. Recuperado de: <http://dspace5.filo.uba.ar/handle/filodigital/12817>

Bustelo, C.E. (2021). Experiencia de formación y producción cultural en cárceles de Argentina una reflexión sobre el Programa de Extensión en Cárceles; Universidad de Vale do Rio dos Sinos; *Educação*; 25; 1-19. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/12815>

Bustelo, C. E.; Charaf, S.; Parchuc, J. P. y Rubin, M. J. (2021). Robando tiempo al encierro: intervenciones pedagógicas y modos de organización de la Universidad en cárceles; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras; *Espacios de Crítica y Producción*; 57; 47-63.

Bustelo, C. y Parchuc, J.P. (2023). La escritura en movimiento 3. Una antología para desarmar. Universidad Nacional de Rosario Editora.

Caetano Grau, F. (2022). Adolescencia y prisionización en tiempos de pandemia. Un estudio de caso sobre la mediación de lo digital y su potencial terapéutico en cárceles. *Desvalimiento Psicosocial*, 9(2), 13-34.

Campolieti, F. (2021). Las oscilaciones de la autonomía universitaria. *Revista Jurídica De La Universidad De San Andrés*, (11), 61–82. Recuperado de <https://revistasdigitales.udesar.edu.ar/index.php/revistajuridica/article/view/56>

Castro, C. (2020). La educación y la producción artística en contextos de privación de libertad. En *Espacios en blanco*. (edición especial). pp. 2167-2183.

Ceballos, F. (2022). El impacto de la universidad en el gobierno carcelario: las experiencias del “CUD” de Devoto y el “CUSAM” de San Martín. *Prisiones. Revista electrónica del Centro de Estudios de Ejecución Penal (CEEP)*, Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires, Nro. 2, Vol. 1, 157-187. Recuperado de: [Revista Prisiones - CEEP](https://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3793)

Charaf, S.; García, Y., Molina, M. L. y Navarro, L. (2022). Introducción. Voces y recorridos de la carrera de Letras en el Centro Universitario Ezeiza. *Exlibris*, (11), 69-85. Recuperado de: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3793>

Clark, B. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Nueva Imagen, Universidad Futura, México.

Claverie, J. (2013). La universidad como organización: tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión. *Gestión y Gerencia*, 7(1), 4-27.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2011). *Informe sobre los derechos humanos de las personas privadas de libertad en las Américas*. Organización de los Estados Americanos. Recuperado de: <https://www.oas.org/es/cidh/ppi/docs/pdf/ppi2011esp.pdf>.

Coordinación Interna de Estudiantes (FFyL, CUD). (2016). La autogestión es viable, posible y exitosa. *Espacios de crítica y producción*, (52), 9-14. Recuperado de: Espacios de crítica y producción.

Cosachov, N. (2021). Educación universitaria en contexto de encierro: Programa UBA XXII. *Revista Comunicación, Política y Seguridad*, (3). Recuperado de: Educación universitaria en contexto de encierro: Programa UBA XXII | Cosachov | Revista Comunicación, Política y Seguridad

Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. NARI, Marcela; FABRÉ, Andrea (comps). Voces de mujeres encarceladas. Buenos Aires: Catálogos. Recuperado de: <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina35342.pdf>

Daroqui, A.; Fridman, D.; Maggio, N.; Mouzo, K.; Cesaroni, C.; Anguillesi, C. y Rangugni, V. (2006). Voces del encierro: mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación sociojurídica. Repositorio Digital Institucional Facultad de Ciencias Sociales-UBA. Recuperado de: <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/645>.

Daroqui, A.; Motto, C.; Bouilly, M. del R.; López, A. L.; Andersen, M. J.; Maggio, N., y Motta, H. (2014). *Castigar y gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos (GESPyDH), Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: GESPyDH

Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. *Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf>

Decembrotto, L. (2020). Ricerca educativa e carcere: l'esperienza dei docenti e tutor universitari del Centro Universitario Devoto a Buenos Aires. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 147-164. doi: 10.14605/ISS1912013. Recuperado de: Ricerca educativa e carcere: l'esperienza dei docenti e tutor universitari del Centro Universitario Devoto a Buenos Aires (unibo.it)

Delfino, S. y Parchuc, J. P. (2017). Narrar para reescribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro. En Gerbaudo, A. y Tosti, I. (Eds.), *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte* (pp. 109-142). Universidad Nacional del Litoral.

De Piano, R. (2015). Choques entre saberes profesionales y saberes en situación. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Facultad de Ciencias de la Educación.

Dicker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós.

- Diez, V.; Hattori, P. H.; Charaf, S.; Molina, L.; Bosio, M. E. y Lopex, E. (2022). La comunidad de Letras. *Exlibris*, (11), 120-135. Recuperado de: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3796>
- Di Próspero, C. E., Lombrana, A. N., y Ojeda, N. S. (2023). Las cárceles de la democracia: Experiencias de gestión penitenciaria en la Argentina contemporánea. *Papeles de Trabajo*, (17) 70-79. Recuperado de: <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/papdetrab/article/view/1511>
- Echegaray, M. N. (2018). Educación en contextos de encierro: Análisis de los problemas de gobernabilidad. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, (20), 7-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6370958>
- Faierman, F. (2021). Los sentidos de la autonomía universitaria en Argentina. Un recorrido por la trayectoria académico-política de Rolando García. *Espacios de crítica y producción*, 56(1), 22-35. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/10319>
- Fava, J. y Parchuc, J. P. (2016). Coordinadores, docentes, talleristas y alumnos del Programa UBA XXII. *Espacios de crítica y producción*, (52), 15-78. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2287>
- Finocchiaro, A. (2004). UBA c/Estado Nacional. Un estudio sobre autonomía universitaria. Prometeo.
- Freire, P. (1985). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI editores.
- Frondizi, R. (1971). La universidad en un mundo de tensiones. Paidós.
- García, M.; Pascolini, J. y Zapata, N. R. (2020). La experiencia de enseñar y aprender en la cárcel: el caso de la Extensión Áulica Unidad Penitenciaria 9 de la UNLP. En *III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*. Recuperado de: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105623>
- Goffman, E. (2001 [1961]). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorrortu Editores.
- Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós.
- Gutiérrez Gallardo, N. P. y PÉREZ, C. (2019). Currículum y cárcel: la potencia del arte como plataforma de encuentro y reconfiguración de las identidades. *Revista Alquimia Educativa*. V.1 (6), 40- 53. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/160878>
- Gutiérrez Silva, J. M.; Romero Borré, J.; Hernández Fernández, L. y Vega Jaramillo, F.Y. (2021). Planificación estratégica situacional: Un proceso metódico-práctico. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(94), 762–783. Recuperado de: <https://doi.org/10.52080/RVGLUZV26N94.17>

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003) Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill (SELECCIÓN).

Herrera, P. y Fretjman, V. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004348.pdf>

Huertas, B. F. (2006). Planificar para gobernar: El método PES: Entrevista a Carlos Matus. Universidad Nacional de La Matanza. Recuperado de: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/fernando_huertas_el_metodo_pes_entrevista_a_carlos_matus.pdf

Ichaso, I. (2021a). Entre la cárcel y la universidad: encuentros y debates. *Prácticas Docentes en juego*, 1(1), 85-94. Recuperado de: <https://edicionesfhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/pdej/article/view/455>

Ichaso, I. (2021b); El aula de Letras en el Centro Universitario Devoto: Un abordaje etnográfico; Universidad de la República; *Fermentario*; 15 1) 106-122. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/196338>

Illescas, R.; Topuzian, M.; Cristina, O. y Di Pascua, A. (2022). A través de la pandemia y hacia el futuro. *Exlibris*, (11), 136-142. Recuperado de: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3797>

Kouyoumdjian, L. y Poblet, M. (2010). Un punto de fuga: La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social*, (58), 1-7. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3314454>

Laferriere, M (2006 a). La universidad en la cárcel. Libros del Rojas.

Laferriere, M. (2006 b). Programas de la Universidad de Buenos Aires en centros del Servicio Penitenciario Federal Argentino. *Decisio*, (14), 34-37. Recuperado de: https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_14/decisio14_saber7.pdf

Laferriere, M. (2008). *UBA XXII, Programa de Estudios de la UBA en el Servicio Penitenciario Federal: Un desafío con más de 20 años de historia*. En: *Encrucijadas*, no. 43. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires](#)

Laferriere, M. (2019). Programa UBA XXII: Herramienta para la construcción de ciudadanía. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 9(17). 33-35 Recuperado de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/debatepublico/article/view/8462/7123>

López, Y. (2020). Leer y escribir en contextos de encierro: repensar los procesos de enseñanza/aprendizaje. *En Alquimia educativa* 7(1). pp. 55–75. Recuperado de: https://www.academia.edu/44769248/Leer_y_escribir_en_contextos_de_encierro_repensar_los_procesos_de_ense%C3%Blanza_aprendizaje

Marano, M. (2007). De eso no se habla: La apertura de sedes universitarias: políticas académicas y lógicas de mercado en la actual expansión universitaria argentina: El caso de la UNLP. Tesis de posgrado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Memoria Académica. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1613>

Marradi, N.; Archent, N. y Piovani, J.I. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Emecé Editores.

Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

Menéndez, M.; García, Y.; Molina, L.; Quereilhac, S., de Mendonça, I. y Cabo, J. (2022). Experiencias que crecen. *Exlibris*, (11), 105-119. Recuperado de: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3795>

Motta, H. (2015). La coordinación de las secciones reclusa y seguridad interna en el gobierno de las cárceles federales. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://cdsa.aacademica.org/000-061/1170.pdf>

Naishtat, F.; Raggio, A. M. G.; Schuster, F. y Villavicencio, S. (1996). Filosofía política de la autonomía universitaria. *Perfiles Educativos*, 18(73). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13207301.pdf>

Navarro, A. (2009). Las investigaciones con entrevistas cualitativas: carácter flexible y emergente de los diseños. *Capítulos*, 3(4), 5. Recuperado de: <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Navarro.-Las-investigaciones-con-entrevistas-cualitativas.pdf>

Nicastro, S. y Greco, B. (2012). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homo Sapiens Ediciones.

Nosiglia, M. C. (2010). Perspectivas sobre la autonomía universitaria. *Políticas Educativas–PolEd*, 3(2). Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/22726/13211>

Ojeda, N. (2015). La administración del castigo: El sentido de las lógicas burocráticas en el Servicio Penitenciario Federal Argentino. *Dilemas - Revista de Estudios de Conflicto e Controle Social*. 8(4), 761-786. Recuperado de: [Redalyc.‘La administración del castigo’: El sentido de las lógicas burocráticas en el Servicio Penitenciario Federal Argentino](https://www.redalyc.org/pdf/132/13207301.pdf)

Ossorio, A. (2003). Planeamiento Estratégico. Oficina Nacional de Innovación de Gestión e Instituto Nacional de la Administración Pública. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/inap/20171117042438/pdf_318.pdf

Parchuc, J. P. (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes De Extensión*, (1), 18-36. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>

Parchuc, J. P. (2018). Escribir en la cárcel como proyecto. *Cuestiones Criminales*, 1(2), 169-181. Recuperado de: [21\) Escribir en la carcel como proyecto | Juan Pablo Parchuc - Academia.edu](https://www.academia.edu/38111111/Escribir_en_la_carcel_como_proyecto)

- Parchuc, J.P.; Bustelo, C. E.; Molina, L. y Sarsale, C. (2018). Saberes en diálogo. Experiencias de formación y gestión sociocultural en la cárcel. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Parchuc, J. P.; Bustelo, C.; Ichaso, I.; Charaf, S.; García, S.; Rubin, M. J.; Molina, M. L.; Moris, J. P.; Gareffi, F.; Camarda, A.; Sbdar, J. y Adur, L. (2020). Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro. Colección Saberes. FFyL, UBA. Recuperado de: [Escribir en la carcel.pdf \(uba.ar\)](#)
- Parchuc, J. P. (2021). Un hilito de luz: usos de la literatura y otras formas de arte y organización en la cárcel. Educação Unisinos. Recuperado de [Academia.edu](#)
- Parchuc, J. P., Delfino, S., Charaf, S., Navarro, L., Cerrano, V., Averbach, M., y Abeledo, M. (2022). Los primeros tiempos. *Exlibris*, (11), 86-104. Recuperado de: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3794>
- Parchuc, J. P. (2024). Testimonio. Una teoría escrita en el margen. *Exlibris*, (13), 343-349. Recuperado de: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/viewFile/4226/355>
- Pérez, C. (2022). Contra las violencias del encierro punitivo: Estrategias pedagógicas situadas de un taller de alfabetización ubicado en una cárcel bonaerense. *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales*, (33), 53-74.
- Procuración Penitenciaria de la Nación. (2017). Informe Anual 2016. *La situación de los Derechos Humanos en las cárceles federales de la Argentina*. Procuración Penitenciaria de la Nación. Recuperado de: [Informe-anual-2016.pdf \(ppn.gov.ar\)](#)
- Procuración Penitenciaria de la Nación. (2024). Informe Anual 2023. *La situación de los Derechos Humanos en las cárceles federales de la Argentina*. Procuración Penitenciaria de la Nación. Recuperado de: [Informe Anual 2023.pdf \(ppn.gov.ar\)](#)
- Rinesi, E. (2015). Filosofía (y) política de la Universidad. Colección Educación, Serie Universidad. 1ed. Los Polvorines. UNGS-IEC. Buenos Aires.
- Rinesi, E. (2020). Universidad y Democracia. Red CLACSO de posgrados. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14688/1/Universidad-democracia.pdf>
- Roca Pamich, M. B. (2018). Sociología general en cárceles: sistematización de la experiencia educativa en contexto de encierro. *Cuestiones De Sociología*, (19), e068. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23468904e068>
- Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. (61), 201-223. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18058>

- Rubin, M. J. (2019). ¿Quiénes somos y a quién le queremos hablar? El trabajo del Taller Colectivo de Edición. *Alquimia Educativa*, 1(6) 54-67. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. issn 2618-1789. Recuperado de: <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%20N%206%20I/Rubin.pdf>
- Rubin, M. J. (2020). Editando Desatadas, la revista del Centro Universitario de Ezeiza. *El Cardo*, (16), 90–102. Recuperado de <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/975>
- Rubin, M. J. (2023). Papeles y cuadernos de la cárcel: editar la escritura en el en-cierro. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1532. Recuperado de: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-002).
- Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Panapo. Recuperado de: http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf
- Salinas, R. (2008). Servicio Penitenciario Federal y modelo militarizado. Políticas de seguridad y justicia penal en la Argentina. *INECIP*. Recuperado de: <https://inecip.org/wp-content/uploads/Inecip-Salinas-Ensayo-Servicio-Penitenciario-Federal.pdf>
- Sarmiento, J. E. C.; Barrios, J. J. T. y Jiménez, W. A. J. (2015). Los efectos de Prisionalización y su relación con el Trastorno Adaptativo. *Enfoques*, 1(2), 54–82. Recuperado de: <https://doi.org/10.24267/23898798.166>
- Scarfó, F. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires* (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.400/te.400.pdf>
- Scarfó, F. J.; Inda, M. A.; Preafán, M. y González, B. (2007). El rol del educador de adultos en las cárceles. *Decisio*. 31-36. Recuperado de: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/158206>
- Scarfó, F. J.; Pérez Lalli, F. y Montserrat, I. (2013). Avances en la Normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina. *Educação & Realidade*, 38(1), 71-92. Recuperado de: scielo.br/j/edreal/a/vynqQRNMGsXxq3dNLqhQXdR/?format=pdf&lang=es
- Scarfó, F.; Inda, M. y Dappell, V. (2014). Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos. EN: A.M Rodino, G. Tosi, M. de N.T. Zenaide, M.B. Fernandez (Orgs.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. João Pessoa: UFPB. pp. 419-434. En Memoria Académica. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5791/pm.5791.pdf>
- Scarfó, F. y Castro, J. M. (2016). Estado, educación y cárceles. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, Universidad Nacional de La Plata, (46), 409-425. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58165>

- Scarfó, F. J., Cuellar, M. E. y Mendoza, D. S. (2016). Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cadernos Cedes*, 36(98), 99-107.
- Televisión Pública. (24 de septiembre de 2016). *Científicos Industria Argentina. Programa UBA XXII* [Archivo de video]. Recuperado de: Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=aAXOt8DCeA0>
- Torres Cabrereros, D. (4 de agosto de 2015). *Los treinta años de una embajada de la UBA*. Página 12. Recuperado de: [Página/12:: Universidad :: Los treinta años de una embajada de la UBA \(pagina12.com.ar\)](http://pagina12.com.ar)
- Traver, J. A.; Sales, A.; Doménech, F. y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista iberoamericana de educación*, 36(8), 1-19. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2781>
- Umpierrez, A. (2016). La Universidad entra a la cárcel, la cárcel entra a la Universidad. *Revista Fermentario*. Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República y Faculdade de Educação, UNICAMP. N. 10. (1). 1-15. Recuperado de: https://www.academia.edu/29622108/La_Universidad_entra_a_la_c%C3%A1rcel_la_c%C3%A1rcel_entra_a_la_Universidad
- Umpierrez, A. (2020a). Aulas y estudiantes universitarios organizados en la cárcel: un territorio en tensión. *Revista Educação E Cultura Contemporânea*. 17(48). pp. 104 – 123. Recuperado de: [Aulas y estudiantes universitarios organizados en la cárcel: un territorio en tensión | Revista Educação e Cultura Contemporânea \(periodicoscientificos.com.br\)](http://periodicoscientificos.com.br)
- Umpierrez, A. (2020b). Trazas de una propuesta artística y educacional en prisiones. *Revista Temas em Educação*. 29 (2). 228-248. Recuperado de: [\(PDF\) Trazas de una propuesta artística y educacional en prisiones \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/354111111)
- Umpierrez, A. (2021). Arte y educación, claves/llaves en la construcción de ciudadanía. En *Educação Unisinos*. 25. pp. 1 – 14. Recuperado de: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/21262>
- Umpierrez, A. y SOSA, R. (2023). Alcances de la presencia de la universidad en la cárcel. *Sinéctica*, (61). Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2023000200201&script=sci_arttext
- Vaccarezza, L. (2006). Autonomía universitaria, reformas y transformación social. *VESSURI, H.(Comp.) Universidad e investigación científica*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 33-49.
- Valles, M. S. (2007). Entrevistas cualitativas (Vol. 32). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2006) Estrategias de investigación cualitativa. GEDISA (Selección).

Zapata, N.; Vivas Arce, V.; Pascolini, J., y Maloman, Y. (2021). Voces que liberan: una experiencia extensionista en contexto de encierro. *Actas De Periodismo Y Comunicación*, 6(2). Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/6982>

Zapata, N. (2022). El derecho a la Universidad en la cárcel: Una mirada comunicacional sobre el Programa EduCa de la FPyCS-UNLP (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/149008>

Obras literarias, ilustraciones y/o audios producidos en contextos de encierro

Abigail ... [et al.]. (2022) Nos paramos de manos con las palabras: escritura en-desde-contra-a pesar del encierro durante la pandemia (2020). Taller Colectivo de Edición, Programa de Extensión en Cárceles (FFyL, UBA). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [Libros | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

Abrach, L.; Charf, S.; García, Y. (2016). Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contexto de encierro. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://publicaciones.filo.uba.ar/expresos-literarios>

Albornoz, J.L. (2023). [Ilustración de libro rompiendo una cadena] [Ilustración]. *La Resistencia*. (n° 23), p. 31. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [La Resistencia #23 – Julio de 2023 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

Anónimo. (Presentador). (mayo de 2023). Estudiando en la cárcel (N° 11). [Episodio de Pódcast]. En RadiOculto. Spotify. Recuperado de: <https://open.spotify.com/episode/6r6pQmtG75BHdknkStiP7f>

Anónimo. (Presentador). (mayo de 2024). ¿Por qué venimos al taller de radio? (N° 21). [Episodio de Pódcast]. En RadiOculto. Spotify. Recuperado de <https://open.spotify.com/episode/7yU2pweC5XexblZKHQJCU>

Calafell, D. (2018). Cómo llegué a estudiar en el CUE. *La Resistencia* (n° 19) p. 6. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2019/03/01/la-resistencia-19-diciembre-de-2018/>

Cardoso, J.M. (2019). Futuro en Devoto. *La Resistencia*. (n° 21), p. 1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [La Resistencia #21 – Diciembre de 2019 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

Céspedes. (2014). [Ilustración: borceguí pisando un libro y personas resistiendo]. [Ilustración]. *La Resistencia*. (n° 11), portada. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2015/02/03/la-resistencia-11/>

Coco (2019). Educación. *La Resistencia* (n° 21), p. 15. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [La Resistencia #21 – Diciembre de 2019 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

Correa, K.J. (2022). Primeros días en el CUD. *La Resistencia*. (n° 22), p. 34. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: https://issuu.com/laresistenciacud/docs/la-resistencia-22_interactivo

De Mello, L. y Woinilowicz, M. E. (2016). Ninguna calle termina en la esquina. Historias que se leen y escriben en la cárcel. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de: [Ninguna calle termina en la esquina | Publicaciones - Filo:UBA](#)

El Feo (2022a). Acróstico. *Los Monstruos Tienen Miedo*. (n° 15) p. 9. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [Los Monstruos Tienen Miedo #15 – Agosto de 2022 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

El Feo (2022b). Vale la pena luchar. *Los Monstruos Tienen Miedo*. (n° 15) p. 17. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [Los Monstruos Tienen Miedo #15 – Agosto de 2022 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

El Santia (2022). Primeros días en el CUD. 2015. *La Resistencia*. (n° 22) p. 35. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: https://issuu.com/laresistenciacud/docs/la-resistencia-22_interactivo

Fortón Salinas (2019). *La Resistencia*. (n° 21), p. 21. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [La Resistencia #21 – Diciembre de 2019 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

Fuentes, N. (2024). Atropello. *Los Monstruos Tienen Miedo* (n°17), p. 5. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2024/08/12/los-monstruos-tienen-miedo-17-julio-de-2024/>

García Gutiérrez, A. (2019). Futuro en Devoto. *La Resistencia*. (n° 21), p. 1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [La Resistencia #21 – Diciembre de 2019 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

Gómez, C. (2019). Futuro en Devoto. *La Resistencia*. (n° 21), p. 1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [La Resistencia #21 – Diciembre de 2019 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

González, J. (2024). Mi pensamiento sobre el tema universitario. *Los Monstruos Tienen Miedo*. (n° 17), p. 4. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2024/08/12/los-monstruos-tienen-miedo-17-julio-de-2024/>

Hardcastle, E. (2019). Otra vez en cana. *Desatadas*. (n° 2), p. 12. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2019/12/06/desatadas-2-diciembre-de-2019/>

Ibarra, J. (2016). [Ilustración: puño destruyendo al CUD]. [Ilustración]. *La Resistencia*. (n° 15), pp. 16-17. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2017/06/16/la-resistencia-15-diciembre-de-2016/>

J21. (2014). Villa perdida. *La Resistencia*. (n°10) p. 24. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2015/02/03/la-resistencia-10/>

Jesi (2022). Café literario. Mi experiencia en el CUE. *Desatadas*. (n° 3), p. 27. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2023/04/25/desatadas-3-diciembre-de-2022/>

Ledesma, C. (2023). Desatadas. La nueva generación. *Desatadas* (n° 4), p. 1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [Desatadas #4 – Noviembre de 2023 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2023/11/01/desatadas-4-noviembre-de-2023/)

Machado, I. (2019). Carta de agradecimiento. *Los Monstruos Tienen Miedo*. (n° 13), p. 16. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: https://issuu.com/laresistenciacad/docs/lmtm13_web

Maikel (XTB, P.V.C.). (2019). La libertad la transporte en una hoja. *Los Monstruos Tienen Miedo*. (n° 14) p. 24. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2019/12/06/los-monstruos-tienen-miedo-14-diciembre-de-2019/>

Maikel P.V.C. (2023). La mala información. Lo mediático ¿y lo político?. *La Resistencia*. (n° 23), p. 5. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [La Resistencia #23 – Julio de 2023 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2023/07/01/la-resistencia-23-julio-de-2023/)

Mirta (2022). Café literario. CUE. *Desatadas*. (n° 3), p. 27. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2023/04/25/desatadas-3-diciembre-de-2022/>

Molina, C.E. (2018). Sin título. *Los Monstruos Tienen Miedo* (n° 11), p. 32. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de: [Los Monstruos Tienen Miedo #11 – Julio de 2018 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2018/07/01/los-monstruos-tienen-miedo-11-julio-de-2018/)

M.S.G (2022). Café literario. El CUE. *Desatadas*. (n° 3), p. 26. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2023/04/25/desatadas-3-diciembre-de-2022/>

Otasó, B. ... [et. al]. (2022). *Relatos de segunda: Narraciones pedagógicas sobre experiencias de formación en contextos de encierro*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [Relatos de Segunda | Publicaciones - Filo:UBA](#)

Pettina, P. (2019). Futuro en Devoto. *La Resistencia*. (n° 21), p. 1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [La Resistencia #21 – Diciembre de 2019 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

Pola S. T. (2019). Buscando la libertad. *La Resistencia* (n° 20), p. 18. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2019/08/29/la-resistencia-20-julio-de-2019/>

Ponce, R. (2022). Vivo día a día. *La Resistencia*. (n° 22) p. 39. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: https://issuu.com/laresistenciadocs/docs/la-resistencia-22_interactivo

¿Quiénes somos?. La Resistencia somos todos. (2013). *La Resistencia* (n° 9) pp. 2-3 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [La Resistencia #9 – Diciembre de 2013 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

Revista la Resistencia (2019). [Ilustración: preso reclamando la boleta de educación]. [Ilustración]. *La Resistencia*. (n° 21), Portada. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [La Resistencia #21 – Diciembre de 2019 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

Rodríguez Alcantara, E. (2023). Pensando para el futuro. *La Resistencia*. (n° 23) p. 21. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2023/08/21/la-resistencia-23-julio-de-2023/>

Rodríguez Céspedes, H. (2014). [Ilustración: borceguí pisando un libro y personas resistiendo]. [Ilustración]. *La Resistencia*. (n° 11). Portada. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [La Resistencia #11 – Diciembre de 2014 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

Sanguínea, B. (2023). La historia de Barbi. *Desatadas*. (n° 4) p. 6. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [Desatadas #4 – Noviembre de 2023 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

Sinclair, M.F. (2019). Futuro en Devoto. *La Resistencia*. (n° 21), p. 1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [La Resistencia #21 – Diciembre de 2019 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](#)

Sol De Atenas (2022). Un nuevo sol. *Desatadas*. (n° 3), p. 15. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2023/04/25/desatadas-3-diciembre-de-2022/>

Trapanesi, D. (2019). Llegamos a la Resistencia 20. Al que le gusta bien y al que no también. *La Resistencia* (n° 20), p. 15. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2019/08/29/la-resistencia-20-julio-de-2019/>

Vissale, P. (2018). Pasión CUD. *La Resistencia*. (n° 19) pp. 2-3. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [La Resistencia #19 – Diciembre de 2018 | TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN \(wordpress.com\)](https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/2018/12/01/la-resistencia-19-diciembre-de-2018-taller-colectivo-de-edicion/)

Documentos normativos y de recomendación consultados

Consejo Superior – Universidad de Buenos Aires (1986). Resolución nro. 63.

Consejo Superior – Universidad de Buenos Aires (1988). Resolución nro. 344.

Consejo Superior – Universidad de Buenos Aires (1993). Resolución nro. 4950.

Consejo Superior – Universidad de Buenos Aires (2013). Resolución nro. 7349.

Constitución de la Nación Argentina. (1994).

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (18 de diciembre de 1979, entrada en vigor 3 de septiembre de 1981). Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 34/180.

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948). Organización de los Estados Americanos (OEA).

Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 217 A (III).

Decreto 303/96. Reglamento General de Procesados. Publicado en el Boletín Oficial, 1 de abril de 1996. Argentina.

Decreto Reglamentario 18/1997. Reglamento de Disciplina para Internos. Publicado en el Boletín Oficial, 14 de enero de 1997.

Decreto Reglamentario 1136/97. Reglamento de Comunicaciones de los Internos. Publicado en el Boletín Oficial, 5 de noviembre de 1997.

Decreto Reglamentario 396/99. Reglamento de Modalidades básicas de Ejecución. Publicado en el Boletín Oficial, 5 de mayo de 1999.

Ley 20.416. Ley Orgánica del Servicio Penitenciario Federal. Publicada en el Boletín Oficial, 14 de junio de 1973. Argentina.

Ley 24.195. Ley Federal de Educación. Publicada en el Boletín Oficial, 5 de mayo de 1993. Argentina.

Ley 24.521. Ley de Educación Superior. Publicada en el Boletín Oficial, 10 de agosto de 1995. Argentina.

Ley 24.660. Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. Publicada en el Boletín Oficial, 16 de julio de 1996. Argentina.

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Publicada en el Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006. Argentina.

Ley 26.995. Ley de Ejecución de la Pena Privativa de a Libertad. Modificación. Publicada en el Boletín Oficial, 29 de agosto de 2011. Argentina

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (16 de diciembre de 1966, entrada en vigor 3 de enero de 1976). Asamblea General de la ONU, Resolución 2200A (XXI))

Procuración Penitenciaria de la Nación (6 de diciembre de 2010). Recomendación nro. 730.

Recuperado de: <https://ppn.gov.ar/index.php/documentos/171-recomendaciones/educacion/1642-recomendacion-n-730>

Procuración Penitenciaria de la Nación. (24 de agosto de 2017). Recomendación nro. 865/17.

Recuperado de: <https://ppn.gov.ar/index.php/documentos/175-recomendaciones/requisa/1669-recomendacion-n-865>

Resolución n° 310. Ministerio de Justicia. (4 de julio de 1991). Argentina

Resolución n° 1527. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos. (17 de diciembre de 2009). Argentina

Resolución n° 2925. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos. (25 de octubre de 2010). Argentina

ANEXO I



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Buenos Aires, 18 de febrero de 1986.-

Expte. nº15.559/68 A-1

VISTO el convenio suscripto entre el Rector de esta Universidad y el Director Nacional del Servicio Penitenciario Federal por el que se dispone que los internos (procesados o condenados) alojados en Unidades del Servicio Penitenciario mencionado, podrán iniciar y/o completar los estudios universitarios en esta Casa de Estudios si mantienen las condiciones que se fijan, y

CONSIDERANDO:

Lo dispuesto por la resolución (CS) nº 338/82.

Lo aconsejado por la Comisión de Investigación y Post-Grado, y

en uso de las atribuciones conferidas por la Ley 23.068.

EL CONSEJO SUPERIOR PROVISORIO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES,

R e s u e l v e :

ARTICULO 1º.- Ratificar el convenio suscripto entre el Rector de esta Universidad y el Director Nacional del Servicio Penitenciario Federal, cuyo texto forma parte de la presente resolución.

ARTICULO 2º.- Regístrese, comuníquese, notifíquese a la Dirección de Despacho y de Títulos y Planes. Cumplido, archívese.

RESOLUCION Nº 63.-

amg.

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO

En la ciudad de Buenos Aires a los 17 del mes de diciembre del año
mil novecientos ochenta y cinco, reunidos por una parte, el señor Rec
tor Normalizador de la Universidad de Buenos Aires, Doctor Francisco
José DELICH, en adelante U.B.A. y, por otra al señor Director Nacio
nal del Servicio Penitenciario Federal, Doctor Carlos Angel DÁRAY en
adelante S.P.F., acuerdan en celebrar el presente convenio conforme

a las cláusulas que se detallan a continuación: -----

ARTICULO 1°.- Los internos (procesados y condenados) alojados en Uni
dades del S.P.F., sin ningún tipo de discriminación, podrán iniciar y/o
completar los estudios universitarios objeto del presente si reúnen y
mantienen las condiciones explicitadas.-----

ARTICULO 2°.- Los estudios se referirán a carreras que no requieran
trabajos prácticos que sean imposibles de realizar dentro de las Uni
dades del S.P.F.-----

ARTICULO 3°.- Los internos que así lo deseen podrán hacer llegar por
escrito su solicitud de inscripción, re-inscripción o transferencia a
la U.B.A., por intermedio de alguno de los miembros de la Comisión
U.B.A. -S.P.F., que tendrá sede tanto en las Unidades dependientes
del S.P.F. como en las unidades académicas de la U.B.A.-----

ARTICULO 4°.- La Comisión U.B.A. -S.P.F., estará integrada por seis
miembros: tres representantes de la U.B.A. presididos por su señor

Rector y otros tres por el S.P.F., presididos por el señor Director

...ir las solicitudes de los internos; evaluar los méritos de los pos-
...ulantes de acuerdo con los criterios de calificación académica comu-
...nes a la inscripción; reevaluar al término de cada período lectivo a
...os internos, a fin de mantenerlos en la condición de alumnos de acuer-
...do con su rendimiento académico no menor a dos materias aprobadas por
...año (salvo caso de fuerza mayor a ser considerado por la propia Comi-
...sión U.B.A. -S.P.F.).-----

ARTICULO 6°.- La U.B.A. por medio de sus unidades académicas asistirá
a los alumnos en los establecimientos del S.P.F. dentro del área co-
rrespondiente a la Sección Educación del INSTITUTO DE DETENCION DE LA
CAPITAL FEDERAL (U.2); todo ello, sin perjuicio que en el futuro se
extienda la enseñanza universitaria a otros establecimientos, de a-
uerdo con las posibilidades de la U.B.A. y el S.P.F.-----

ARTICULO 7°.- La U.B.A. atenderá a los alumnos por medio de docentes
quienes administrarán sus cursos conforme a distintas modalidades y
metodologías, con frecuencia por lo menos quincenal. Asimismo, en la
medida de lo posible, la U.B.A., por medio de sus Editoriales y/o Ser-
vicios de Publicaciones, proveerá a los alumnos de material biblio-
gráfico sin cargo, a los fines de cubrir los programas de las distin-
tas materias impartidas.-----

ARTICULO 8°.- El S.P.F. permitirá y arbitrará los medios para que los
alumnos internos en sus Unidades, mantengan entre sí encuentros, con
una frecuencia no menor a dos semanales, a los fines de estudio contin-
uo para posibilitar un mayor rendimiento académico. Asimismo implemen-

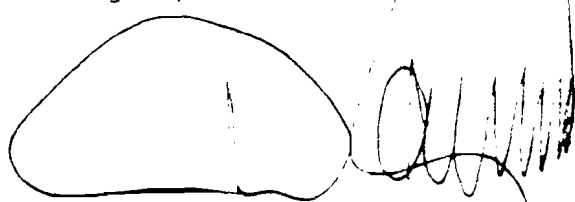
tará un sistema de monitorías que consistirá en que aquellos alumnos que hayan cursado y aprobado una materia brinden ayuda pedagógica a los alumnos que la estén cursando.-----

ARTICULO 9°.- El S.P.F., salvo razones de tratamiento y/o seguridad, evitará traslados de los internos mientras duren sus estudios.-----

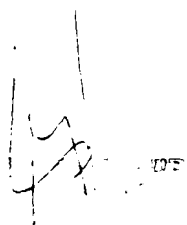
ARTICULO 10°.- Anualmente, el S.P.F. extenderá credenciales a los docentes designados por la U.B.A. para permitir su ingreso en la Unidad y dar clases y egresar en las mismas condiciones y trato que el Personal Superior (Escalafón Profesional Subescalafon Docente).-----

ARTICULO 11°.- El S.P.F., en la medida de lo posible, proveerá de aulas, pupitres, pizarrones y útiles necesarios para el normal desempeño de los cursos.-----

Se firman dos ejemplares de un mismo tenor y a un solo efecto, en el lugar y fecha señalados más arriba.-----

A large, stylized handwritten signature is written over a circular official stamp. The signature is in dark ink and appears to be 'J. M. ...'. The stamp is mostly obscured by the signature.

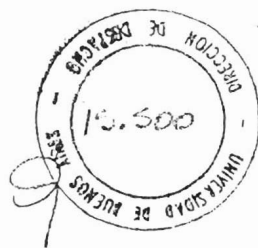
Jun-11-1971

A small, handwritten mark or signature, possibly initials, located at the bottom left of the page.

ANEXO II



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



Buenos Aires, 27 MAY 1986

Expte. 15.559/68 A - 1

VISTO el convenio suscripto entre el ex-Rector Normalizador de la Universidad de Buenos Aires y el Director Nacional del Servicio Penitenciario Federal ratificado por resolución (CSP) n° 63/86 a los fines de posibilitar el acceso al nivel universitario de los internos que están bajo jurisdicción del mencionado Servicio, y

CONSIDERANDO:

Que esa experiencia se está desarrollando en forma exitosa desde su puesta en práctica a comienzos del ciclo lectivo 1985.

Que este programa exige una coordinación organizativa y académica que excede el marco de una Facultad o Carrera determinada e incluye el Ciclo Básico Común como primer año de todas la carreras.

EL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES,

Resuelve:

ARTICULO 1°.- Disponer que el Programa de estudios universitarios que resulta del Convenio suscripto entre la Universidad de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Federal dependa de la Secretaría de Asuntos Académicos.

ARTICULO 2°.- Regístrese, comuníquese, notifíquese a la Dirección de Despacho. Cumplido, archívese.

RESOLUCION N° 344

oag.

OSCAR S. ...
RECTOR

SECRETARIO DE ASUNTOS ACADÉMICOS

ANEXO III



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Buenos Aires, 15 de Diciembre de 1993.

Expte. n° 15.559/68 Anexo 2.-

Visto la resolución (LSP) 63/86 por la cual se aprueba el convenio entre esta Universidad y el Servicio Penitenciario Federal, que tiene como objetivo implementar un Programa de estudios universitarios en las unidades penitenciarias dependientes del Servicio Penitenciario Federal:

la resolución (R) 344/86 por la cual se dispone que este Programa de estudios dependa de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad:

la resolución (H.J.) 310/91 por la cual se aprueba el "Reglamento Interno" que regula la actividad estudiantil que se desarrolla en el Instituto de Detención (U.2) del Servicio Penitenciario Federal en la Capital Federal, y

CONSIDERANDO:

el informe elevado por la Coordinadora del Programa, Lic. Marta Laferrriere, en el cual se describen las actividades desarrolladas, tanto en el campo de la docencia como en el de la investigación y la extensión universitaria, y que como Anexo 1 forma parte de la presente resolución:

que en dicho informe se manifiesta el notable crecimiento que este Programa ha tenido desde sus inicios en 1985 hasta nuestros días:

que este crecimiento implica un aumento considerable del número de estudiantes internos y, correlativamente, de docentes adscriptos al Programa, así como una diversificación de las actividades, todo lo cual indica que es imprescindible dotarlo de una estructura de dirección acorde con sus necesidades administrativas y académicas:

que en ese sentido es necesario diseñar un organigrama institucional que garantice un desempeño eficiente, como se viene manifestando, pero que posibilite, además, mantener su nivel de crecimiento sin perjuicio de la calidad académica que lo caracteriza:

Lo aconsejado por la Comisión de Enseñanza,

por ello, y en uso de las atribuciones que le confiere el



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Expte nº 15.559/68 A 2.-

-2-

Estaduto Universitario.

EL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

RESUELVE

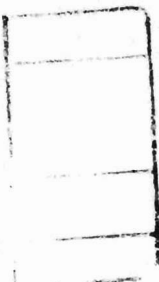
Artículo 19.- Crear, en el ámbito de la Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, el Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en el Servicio Penitenciario Federal (Programa UBA XXII)

Artículo 20.- Aprobar las misiones y funciones de la unidad de dirección del Programa, que forman parte de la presente resolución como Anexo II, y cuyos miembros serán designados por el Rector.

Artículo 30.- Regístrese, comuníquese, notifíquese a las Direcciones de Despacho Administrativo, de Asuntos Académicos, de Personal y de Títulos y Planes. Cumplido, archívese.

RESOLUCION Nº 4950

DIRECCION GENERAL
ASUNTOS BUENOS AIRES



OSCAR J. SHUBEROFF
RECTOR

GUSTAVO FERNANDO LOPEZ
SECRETARIO GENERAL



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

ANEXO I

Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires
en el Servicio Penitenciario Federal (UBA XXII)

INTRODUCCION

El presente informe es una versión resumida de las actividades desarrolladas en el marco del Programa de Estudios de la Universidad en el Servicio Penitenciario Federal y constituye un avance de la memoria de los nueve años de gestión que se presentará finalizando el año lectivo 1993.

ORIGEN

Historia del PEUS

El 17 de diciembre de 1985 se firma un convenio entre el entonces Rector de la Universidad y el Director Nacional del Servicio Penitenciario Federal, por el cual "...los internos (procesados y condenados) alojados en Unidades del Servicio Penitenciario Federal, sin ningún tipo de discriminación, podrán iniciar y/o completar los estudios universitarios..." Este convenio es ratificado por el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires por resolución nº 63 del 18 de febrero de 1986.

El acuerdo celebrado deroga anteriores resoluciones de diversas autoridades universitarias (dictadas durante regímenes autoritarios) que determinaban la suspensión automática de todo alumno condenado o procesado por delito doloso hasta la resolución definitiva de la situación procesal o el cumplimiento de la condena.

Nace pues un proyecto inédito en el país, que tiene como propuesta básica "llevar" la Universidad a la cárcel, ampliando de este modo los roles de ambas instituciones con el propósito de gestar aportes sustanciales a la efectivización de consagrados derechos humanos con vigencia constitucional.

En el primer cuatrimestre de 1985 el Programa se implementó en la Unidad 2, (cárcel de Devoto) con tres alumnos que cursaban las dos materias comunes obligatorias del CBC: Introducción al Conocimiento Científico e Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado.

Hasta fines del primer cuatrimestre de 1993, han participado

GUSTAVO FERNANDO LOPEZ
SECRETARIO GENERAL



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

///.
en el Programa 415 alumnos detenidos en las unidades peni-
tenciarias 2 de Villa Devoto y 16 de Caseros.
Se dictan las materias del Ciclo Básico Común -en su modalidad
presencial y UBA XXI- y las carreras de Abogacía, Psicología,
Sociología y Licenciatura en Sistemas de Información.
La Facultad de Ciencias Exactas y Naturales coordina los
cursos de Informática y desarrolla una importantísima agenda
de actividades extracurriculares como seminarios, conferen-
cias, cursos, etc.

Unidades del Servicio Penitenciario Federal afectadas al
programa

Unidad Nro.2 (Sede Centro Universitario Devoto)

Unidad Nro.16 (Centro de Informática Aplicada)

Actualmente, la Dirección del Programa se encuentra trabajando
en un proyecto de extensión a la Unidad Nro. 3 (Sección Educa-
ción de la Cárcel de Mujeres).

Secretarías de la U.B.A. intervinientes

Secretaría de Asuntos Académicos

El Programa depende institucionalmente de esta Secretaría, la
cual establece los lineamientos generales de la actividad
académica.

Secretaría de Ciencia y Técnica

Las áreas de Investigación y Desarrollo del Programa han sido
subsidiadas por la Secretaría de Ciencia y Técnica mediante el
otorgamiento de fondos para la adquisición de equipamiento
para la investigación.

Secretaría de Extensión Universitaria

A través de sus Direcciones de Deportes y de Cultura, esta
Secretaría ha desarrollado una activa participación organizan-
do torneos y competencias en el Centro Universitario Devoto,
así como auspiciando diversas actividades académicas y cultu-
rales en el marco del PEUS.

///.

GUSTAVO FERNANDO LÓPEZ
SECRETARIO GENERAL



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

///.

Unidades Académicas intervinientes

Ciclo Básico Común

Se inicia en el año de 1985 y continúa sus actividades habiendo participado hasta el momento 317 estudiantes.

UBA XXI

Se inicia en el año de 1985 y continúa sus actividades habiendo participado hasta el momento aproximadamente 245 estudiantes.

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Se inicia en el año de 1986 y continúa sus actividades.

Actualmente cursan la carrera de Abogacía aproximadamente 32 alumnos.

Se han graduado 4 estudiantes. 2 antes de recuperar su libertad y los otros 2 concluyeron sus estudios en la Facultad. Durante 1993 finalizarán sus estudios de Abogacía otros 5 estudiantes.

Facultad de Psicología

Se inicia en el año de 1987 y continúa sus actividades.

Actualmente cursan la Carrera de Psicología 24 alumnos.

Se prevé la graduación de 3 de ellos en el transcurso del corriente año lectivo, y 4 en el próximo.

Facultad de Ciencias Sociales

Se inicia en el año de 1988 y continúa sus actividades.

Actualmente cursan la Carrera de Sociología 37 alumnos.

Se prevé la graduación de 1 de ellos en el transcurso del próximo año lectivo.

Facultad de Ciencias Económicas

Se inicia en el año de 1986 y continúa sus actividades.

Actualmente cursan la Licenciatura en Sistemas de Información 22 alumnos.

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

Desde el año 1989 se desarrollan actividades extracurriculares (Seminarios, conferencias, etc.)

Desde el año 1991 se desarrollan cursos de Capacitación en Sistemas de Información y trabajos de investigación en el CINAP (Centro de Informática Aplicada)

///.

GUSTAVO FERNANDO LOPEZ
SECRETARIO GENERAL



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Docentes participantes

Desde el año 1985 hasta la fecha aproximadamente 500 docentes pertenecientes a las Unidades Académicas mencionadas fueron convocados por el Programa.

Dichos docentes concurren semanalmente a los fines de dictar clases teóricas, prácticos y talleres, tomar los exámenes correspondientes y todas las actividades necesarias para garantizar el normal desenvolvimiento académico.

Alumnos y egresados

Los internos adscriptos al programa son alumnos regulares de la U.B.A., con los mismos derechos y obligaciones. Participan de las elecciones que realizan los centros de estudiantes de las respectivas Facultades, y 6 de ellos han sido designados como Auxiliares Docentes "Ad Honorem" de las materias del U.B.A. en reconocimiento a su permanente labor docente en el seno del Programa.

Los egresados de las Unidades Penitenciarias continúan en su mayoría los estudios en las diferentes Facultades, habiéndose integrado sin ninguna dificultad a la vida universitaria.

Más del 50% de los estudiantes universitarios del PEUS han terminado el bachillerato dentro de la cárcel. El Programa tuvo un efecto multiplicador y generó una demanda por estudios secundarios, que culminó con la firma de un convenio entre el S.P.F. y la Dirección de Enseñanza Media que posibilitó la organización de un Bachillerato Acelerado Para Adultos para los internos de las distintas unidades.

Investigación

El PEUS ha integrado las tareas de investigación en la formación universitaria de los estudiantes, dando lugar a una producción significativa.

Los trabajos de investigación se desarrollaron en diferentes direcciones:

a) Trabajos en las cátedras:

Por un lado, los estudiantes colaboraron a lo largo de estos años con trabajos de investigación realizados por diferentes cátedras de las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales.

GUSTAVO FERNANDO LOPEZ
SECRETARIO GENERAL



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

7

...

Psicología y Ciencias Sociales, produciendo publicaciones y artículos que en algunos casos pasaron a integrar el material bibliográfico de la materia.

b) Beca de investigación:

Otra de las tareas de investigación estuvo a cargo de un estudiante del programa que obtuvo una beca para investigación de la Universidad, para desarrollar un estudio sobre "La cárcel, factores de criminalización y reincidencia".

La dirección de la beca correspondió al Prof. Juan Pegoraro, y la unidad académica es la Facultad de Ciencias Sociales.

Se han presentado dos solicitudes de becas que están a consideración de la Comisión Evaluadora correspondiente.

c) Subsidio para investigación:

Mediante un subsidio otorgado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, se desarrolló un programa de investigación en Informática aplicada a las Ciencias Sociales. Los estudiantes nucleados en el LIHAP trabajan desde hace más de dos años en investigación y desarrollo en sistemas de Hipertext y CBI (entrenamiento asistido por computadora).

Servicios Publicaciones:

Servicios

Asesoría Jurídica.

En el marco del LUD funciona, desde 1988, un espacio para realizar asesorías jurídicas a cargo de estudiantes del programa que cursan la carrera de Derecho. La labor realizada por estos alumnos en términos de consulta, asesoramiento, confección de escritos, etc., traducida en una atención promedio de 200 internos por mes es una tarea de calidad reconocida por las propias autoridades del Colegio de Abogados.

Asesoría institucional

Se brinda asesoramiento en forma permanente a otras Universidades, Fundaciones, Ministerios y organismos nacionales e internacionales, en materia de educación e implementación de programas similares en institutos penitenciarios.

GUSTAVO FERNANDO OPEZ
SECRETARIO GENERAL



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

///.

Se confeccionaron Proyectos de legislación para reforma del sistema penal y penitenciario en el ámbito nacional y provincial. Se realizó el proyecto de reestructuración de todo el Sistema Penal de la Provincia de Buenos Aires y cálculo de reubicación de personal, a pedido del Ministerio de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Apuntes

En virtud de un convenio suscripto entre la Facultad de Ciencias Sociales, el Centro de Estudiantes y el CINAP, se ha cedido a este último la rediagramación del material de estudio de diferentes cátedras y su reedición e impresión.

Las cátedras de las diferentes carreras nucleadas en esa facultad cuentan ahora con la posibilidad de que su material de estudios se edite con una diagramación e impresión de excelente calidad, al mismo costo para los estudiantes que las ya conocidas fotocopias de apuntes.

Esto ha permitido no sólo mejorar la calidad del material de estudio, sino que implica un trabajo conjunto de los estudiantes del CINAP y de los integrantes de la cátedra para la diagramación, selección del material, corrección, etc.

Esto le ha permitido al CINAP contar con una fuente de recursos genuinos, lo que permite el financiamiento de la obra del Centro de Estudios y la inversión en equipamiento.

La totalidad del material se comercializa a través del Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales.

También se ha incorporado el procesamiento del material de algunas materias del Ciclo Básico Común, el cual se comercializa por intermedio de la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA).

Se está realizando la edición de material bibliográfico para el proyecto "PsicoComp" de la Facultad de Psicología.

Los recursos obtenidos han permitido la compra financiada de una fotocopidora, una anilladora, con lo que se está organizando un pequeño taller de impresión que incluye desde la diagramación hasta la impresión y anillado del material, y del cual participan todos los estudiantes (mayores y menores, universitarios y secundarios).

Parte del dinero obtenido se destinó a la refacción de sectores de la cárcel indispensables para los internos. Se remodeló el consultorio odontológico y se están construyendo

///.

GUSTAVO FERNANDO LOPEZ
SECRETARIO GENERAL



9



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

///.

las habitaciones para el régimen de visitas íntimas de los detenidos y sus esposas. Los estudiantes que participan de esta tarea sienten que su esfuerzo contribuye a la realización de estas obras.

Se realizan trabajos de edición e impresión gratuitos para diversos Organismos Defensores de Derechos Humanos.

Desgrabaciones, traducciones.

En el CINAP se realizan trabajos de desgrabación de teóricos y conferencias y traducciones del inglés y francés.

Esto permite la publicación de trabajos inéditos en nuestro medio. Está próximo a concretarse una ampliación del convenio con la Facultad de Ciencias Sociales, para proceder a la desgrabación de todo el material de seminarios conferencias de los cursos de posgrado, y realizar una edición del material en forma periódica.

Se han realizado trabajos de traducción de artículos de informática, de criminología y de sociología. Algunos de ellos para la publicación en la revista Delito y Sociedad y otros para uso interno de los estudiantes.

Cursos a profesores y personal del Servicio Penitenciario Federal

Los estudiantes avanzados de las carreras de informática dictan cursos de operación de computadoras personales a los profesores que dictan clases en el marco del PEUS.

Los cursos de operadores de PC son extensivos al personal penitenciario de las unidades Nro.1 y 16. Asimismo, se realizan servicios de procesamiento estadístico y graficación para investigadores de la Universidad y CONICET.

Publicaciones

El PEUS ha generado -como parte de su actividad universitaria- una serie de publicaciones que se van consolidando año a año:

Cárcel y Democracia

Este libro reúne las ponencias presentadas al Seminario Interdisciplinario "Reflexiones sobre la cárcel y la democracia, realizado en Buenos Aires del 13 al 15 de diciembre de 1988. Fue editado por el Centro Editor de América Latina en 1990.

///.

GUSTAVO GONZALEZ
SECRETARIO GENERAL



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

///.

Revista Delito y Sociedad

Así surgió en colaboración entre el CINAP y la cátedra Delito y Sociedad de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales. la revista que lleva por nombre "Delito y Sociedad" dirigida por el Prof. Juan Pegoraro y con un consejo de redacción en el cual participan dos estudiantes del CINAP.

Esta revista intenta crear un ámbito de discusión sobre temas de derecho penal y criminología desde la perspectiva sociológica, y difundir trabajos de inéditos de estudiantes y jóvenes investigadores.

Actualmente está en preparación el 4to. número de esta revista-libro de 200 páginas, que se edita con una tirada de 1000 ejemplares.

Esta publicación está totalmente financiada por el CINAP y la cátedra Delito y Sociedad y ha agotado las dos tiradas anteriores.

La diagramación y edición se realizan íntegramente en el CINAP con equipamiento propio, y a partir de este número se realizará también la impresión.

Revista Conceptos

Por iniciativa de uno de los estudiantes surgió en el año 1991 en el C.U.D. la revista Conceptos. Un órgano de promoción y difusión y expresión para ser distribuido entre los más de 1.500 internos alojados en la cárcel de Villa Devoto. Una revista que intenta prestar servicios a la población penal, informaciones útiles, consejos jurídicos, reglamentaciones y derechos, vías de reclamación y, fundamentalmente un espacio de expresión literaria y artística para los detenidos.

Esta revista se sostiene con el aporte de los detenidos y sus familiares, y a partir del 3er. número el CINAP colaborará con la edición e impresión.

La revista Conceptos tiene la particularidad de que a pesar de haber surgido en el CUD, como una iniciativa de los estudiantes, ha sido apropiada por el resto de la población penal, y se ha constituido en el órgano de expresión de la cárcel.

Artículos periodísticos

El CINAP posee un espacio permanente en periódicos y revistas especializadas en informática.

///.



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Los investigadores del CINAP publican con regularidad trabajos sobre desarrollos propios o análisis de temas de informática aplicada en el Diario Página 12 y en la revista CompuMagazine. Estas publicaciones son permanentes y pagas. Los recursos obtenidos se invierten en equipamiento, materiales de construcción o elementos de primera necesidad para los estudiantes. Todos los trabajos se realizan bajo la supervisión técnica del Profesor Raul Cúrtolo, Director del área Informática del CINAP.

Se efectuaron publicaciones de trabajos de investigación en el área de Ciencias Sociales para la Organización No-Gubernamental CIPIE (Centro de Investigaciones para Iberoamérica y Europa).

Seminarios y conferencias

Participación del programa:

Iras. Jornadas Interprovinciales Penitenciarias (1986) en la Ciudad de Paraná - Entre Ríos.

Homenaje a Michel Foucault (1988) en el Centro Cultural Ricardo Rojas.

Congreso latinoamericano de Derecho Penal (1988) Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Seminario "Reflexiones sobre la cárcel y democracia (1988) Centro de Estudios Avanzados.

Conferencia Mundial de Trabajadores Sociales (1990) Facultad de Ciencias Sociales.

Congreso Internacional de Psicología Institucional (1991) Colegio Nacional Buenos Aires

Congreso Iberoamericano de Psicología (1992) Universidad de Madrid.

Conferencia sobre la "Experiencia del PEUS" (1991) Club de Cultura Socialista José Aricó.


GUSTAVO FERRNANDO LOPEZ
SECRETARIO GENERAL



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

111.
se han presentado numerosos trabajos escritos en diversos congresos, seminarios y jornadas.

Presencia en los medios

El Programa ha tenido una importante presencia en los medios de comunicación masivos (prensa escrita, radio, televisión).

Edificación, infraestructura y equipamiento

En el año de 1986 se inicia la construcción del Centro Universitario Devoto, sobre una superficie de 1.500 m², en el predio de la Unidad Nro.2, que cuenta actualmente con 2 dormitorios comunes, cocina, comedor, capilla, salón de actos, sala de profesores, escuela de informática, 8 aulas, oficinas. Posee además una biblioteca computarizada que cuenta con 4.000 volúmenes, y un importante archivo en diskettes. El trabajo de construcción lo realizaron los propios estudiantes internos y los materiales fueron donados por diversas empresas.

En 1992 se inicia la construcción del Centro de Informática Aplicada, sobre una superficie de 500 m² en la Unidad 16. Actualmente se están edificando 4 aulas, un centro de cómputos, una imprenta, una biblioteca, oficinas, etc.

En este caso, toda la obra está financiada con los ingresos que genera el CINAP.

Equipamiento distribuido en las dos unidades:

32 Computadoras Personales
2 Fotocopiadoras
1 scanner
10 Impresoras

Este equipamiento se obtuvo mediante aportes de Organismos No-Gubernamentales de la Comunidad Económica Europea; la Fundación "Educar Para Ser Libre"; la Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.B.A.; y como contraprestación de servicios a terceros.

GUSTAVO FERNANDO LÓPEZ
SECRETARÍA GENERAL



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

ANEXO 2

De la Dirección

Misiones

1. Asistir a la Secretaría de Asuntos Académicos en todo lo concerniente a la planificación y organización del Programa.
2. Velar por el cumplimiento del convenio firmado entre la Universidad y el Servicio Penitenciario Federal en todo lo que respecta a esta Casa de Estudios.

Funciones

1. Representar a la Universidad ante el Servicio Penitenciario Federal en todo lo concerniente al Programa.
2. Entender en todo lo relativo a la planificación, organización, supervisión y evaluación de las actividades curriculares y extracurriculares.
3. Intervenir en la regulación de la organización académica.
4. Convocar y presidir las reuniones de Coordinadores.
5. Entender en todo lo relativo a la organización, sistematización y almacenamiento de la información del Programa.
6. Elevar a la Secretaría de Asuntos Académicos el programa académico que se desarrollará en cada período lectivo.
7. Propiciar las tareas de investigación universitaria a través de proyectos interdepartamentales, interfacultades e interinstitucionales.
8. Coordinar con las unidades académicas intervinientes todos los asuntos académicos y administrativos que hacen al funcionamiento del Programa.
9. Promover las relaciones institucionales con universidades y organismos públicos y privados del país o del extranjero.
10. Entender en el diseño, planeamiento y ejecución de los

///.


GUSTAVO FERNANDO LOPEZ
SECRETARIO GENERAL



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

///.

convenios de desarrollo y producción de bienes y servicios que pueda realizar el Programa

11. Autorizar ante el Servicio Penitenciario Federal y en cumplimiento de las reglamentaciones vigentes en la Universidad de Buenos Aires y de acuerdo con lo establecido en la resolución 310/91 del Ministerio de Justicia el ingreso y permanencia de los alumnos en el Programa, así como el ingreso de los docentes y los coordinadores de las unidades académicas intervinientes en los establecimientos donde funciona el Programa.

12. Intervenir en el diligenciamiento de los expedientes y actuaciones.

13. Difundir los actos y acciones realizados por el Programa, en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires y en los medios masivos de comunicación.

De la Secretaria Técnica

Funciones

Asistir a la Dirección en:

Area académico-administrativa

1. la planificación implementación y seguimiento de la actividad académica

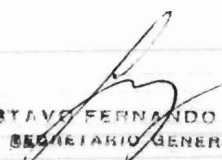
2. la creación de un sistema de estadísticas que sirva a una evaluación permanente del Programa.

3. la coordinación de las tareas de organización de jornadas, seminarios y conferencias que se realicen en el marco del Programa.

Area de Relaciones Institucionales

4. las relaciones con: organismos oficiales y gubernamentales -Ministerios, Servicio Penitenciario Federal, Cámaras Legislativas, etc.- fuerzas políticas, instituciones académicas - universidades y centros de estudios nacionales e internaciona

///.


GUSTAVO FERNANDO LOPEZ
SECRETARIO GENERAL



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

...
les-, asociaciones civiles empresas etc

Area de Prensa y Difusion

5. las actividades de difusión, tanto en el ámbito de la Universidad como en los medios masivos de comunicación.

Area de planificación estratégica

6. el diseño y gestión de nuevos proyectos y convenios intra-institucionales, de acuerdo con los lineamientos de la Secretaría de Asuntos Académicos.

Area administrativa

7. la tramitación de expedientes referidos a los alumnos del Programa: inscripción a la Universidad, a las carreras, a las materias, etc.

8. la elaboración de la memoria de gestión reglamentos internos, informes institucionales, etc.

De los Coordinadores por Unidad Académica

Funciones

1. Oficiar de enlace entre la Dirección del Programa y su respectiva facultad en relación con todos los asuntos académico-administrativos que surgen de la participación de dicha unidad académica en el Programa.

2. Diligenciar, en el ámbito de su facultad, todos los trámites administrativos que se relacionen con la actividad de docentes y alumnos del Programa.

Del asistente administrativo

Funciones

1. Supervisar todo lo relativo al desarrollo de los cursos asistencia de los docentes y alumnos, seguimiento de los

...

GUSTAVO FERNANDO LOPEZ
SECRETARIO GENERAL



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

111.

expedientes en trámite, etc.

2. Asistir a la Dirección en todos los asuntos administrativos que hacen al funcionamiento de los centros de estudio en las diferentes unidades penitenciarias.


GUSTAVO FERNANDO LOPEZ
SECRETARIO GENERAL

ANEXO IV



Universidad de Buenos Aires

EXP-UBA 23.338/2013

Buenos Aires, 28 AGO. 2013

VISTO la Resolución (CS) N° 63/86 mediante la cual se aprobó el convenio entre esta Universidad y el Servicio Penitenciario Federal, y

CONSIDERANDO

Que a través de la Resolución (CS) N° 4950/93 se creó el Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal (UBA XXII).

Que resulta necesario contar con un cuerpo normativo para el adecuado funcionamiento del Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal (Programa UBA XXII).

Lo aconsejado por la Comisión de Enseñanza.

Por ello, y en uso de sus atribuciones

EL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Aprobar el Reglamento del Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal (Programa UBA XXII) que como Anexo forma parte de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2º.- Derogar toda norma que se oponga a la presente.

ARTÍCULO 3º.- Regístrese, comuníquese y notifíquese a todas las Unidades Académicas, al Ciclo Básico Común, a las Secretarías del Rectorado y Consejo Superior, a la Dirección General de Títulos y Planes a la Coordinación del Programa UBA XXII. Cumplido, archívese.

RESOLUCIÓN N° 7349

DIRECCION GESTION CONSEJO SUPERIOR	FA

RUBEN EDUARDO HALLU
RECTOR

CARLOS ESTEBAN MAS VELEZ
SECRETARIO GENERAL



Universidad de Buenos Aires

EXP-UBA: 23.338/2013

- 1 -

ANEXO

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES EN ESTABLECIMIENTOS DEL SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL (UBA XXII)

I. DE LA FINALIDAD DEL PROGRAMA

ARTÍCULO 1º.- El Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal (UBA XXII) tiene como finalidad planificar, coordinar, organizar, supervisar y evaluar las acciones correspondientes a las propuestas educativas de la Universidad de Buenos Aires en este ámbito destinadas a personas privadas de la libertad ambulatoria.

ARTÍCULO 2º.- Las carreras -tecnicaturas y de grado- y las actividades educativas que se impartan no podrán contemplar la realización de trabajos prácticos, actividades preprofesionales y de prácticas profesionales supervisadas imposibles de realizar dentro de las Unidades Penitenciarias.

II. DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS DEL PROGRAMA

ARTÍCULO 3º.- Las propuestas educativas podrán ser:

- a) Carreras universitarias: tecnicaturas y carreras de grado que se dictan en la Universidad de Buenos Aires, según lo determine cada Unidad Académica.
- b) De Extensión Universitaria: actividades culturales, recreativas, artísticas y cursos de capacitación o formación. Podrán participar de las mismas todas aquellas personas privadas de su libertad ambulatoria, previa autorización de las autoridades universitarias competentes. Estas actividades pueden ser organizadas por Unidades Académicas o por estudiantes de la universidad externos al programa con el acuerdo de los Coordinadores y el Director del Programa según corresponda.

ARTÍCULO 4º.- Las actividades se dictarán en forma presencial y se podrá adoptar la modalidad de educación a distancia, cuando estén previstas en las ofertas de las respectivas Unidades Académicas y resulte viable su implementación en las Unidades Penitenciarias. Las mismas deberán ajustarse a lo establecido en la Resolución (CS) N° 4239/08.

ARTÍCULO 5º.- El Programa se regirá por las normas vigentes en la Universidad, la presente reglamentación y los convenios suscriptos por esta casa de estudios y aprobados por el Consejo Superior.


CARLOS ESTEBAN MAS VELEZ
Secretario General



Universidad de Buenos Aires

EXP-UBA: 23.338/2013

- 2 -

ARTÍCULO 6º.- Se realizará una propuesta anual de las actividades de acuerdo con las posibilidades de recursos humanos y financieros de la Universidad y sus respectivas Unidades Académicas. Cada cuatrimestre se presentarán las actividades académicas –asignaturas y actividades de extensión- previstas por cada Unidad Académica.

III. DE LA DEPENDENCIA INSTITUCIONAL Y ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA

ARTÍCULO 7º.- Es competencia y responsabilidad de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad, la organización, coordinación y supervisión del funcionamiento del Programa UBA XXII, sin perjuicio de las propias e inherentes de las Unidades Académicas.

ARTICULO 8º.- El Programa UBA XXII estará dirigido por un Director, designado por el Rector de la Universidad.

ARTÍCULO 9º.- Son funciones del Director del Programa UBA XXII:

- a) Representar a la Universidad ante el Servicio Penitenciario Federal en todo lo concerniente al Programa.
- b) Entender en todo lo relativo a la planificación, organización y supervisión de las actividades curriculares y extracurriculares, sin perjuicio de las competencias propias e inherentes de las Unidades Académicas.
- c) Intervenir en la regulación de la organización académica.
- d) Convocar y presidir las reuniones de Coordinadores de las Unidades Académicas.
- e) Entender en todo lo relativo a la organización, sistematización y resguardo de la información del Programa.
- f) Elevar a la Secretaría de Asuntos Académicos la propuesta anual de actividades que se desarrollará en cada período lectivo.
- g) Propiciar las tareas de investigación universitaria a través de proyectos interdepartamentales, interfacultades e interinstitucionales.
- h) Coordinar con las Unidades Académicas intervinientes todos los asuntos académicos y administrativos que hacen al funcionamiento del Programa.

CARLOS ESTEBAN MAS VELEZ
Secretario General



Universidad de Buenos Aires

EXP-UBA: 23.338/2013

- 3 -

- i) Promover las relaciones institucionales con otras universidades y organismos públicos y privados del país o del extranjero.
- j) Entender en el diseño, planeamiento y ejecución de los convenios de desarrollo y producción de bienes y servicios que puedan realizarse en el Programa.
- k) Autorizar el ingreso y permanencia de los alumnos universitarios en el Programa ante el Servicio Penitenciario Federal de acuerdo con las reglamentaciones vigentes en la Universidad de Buenos Aires.
- l) Intervenir en el diligenciamiento de los expedientes y actuaciones.
- m) Difundir los actos y acciones realizados por el Programa en el ámbito de la Universidad y en los medios masivos de comunicación.

ARTÍCULO 10.- Cada Unidad Académica que ofrezca alguna actividad académica en contextos de privación de la libertad deberá designar un Coordinador.

ARTÍCULO 11.- Son funciones del Coordinador de la Unidad Académica:

- a) Implementar las acciones académicas y administrativas de la Dirección del Programa y las referidas a la respectiva Unidad Académica.
- b) Diligenciar en el ámbito de su Unidad Académica, todos los trámites administrativos que se relacionen con la actividad de docentes y estudiantes del Programa.
- c) Planificar, organizar, implementar y evaluar, conjuntamente con la Dirección del Programa, las acciones de enseñanza de las carreras que dicte la respectiva Unidad Académica y las actividades de extensión.
- d) Comunicar y coordinar con la Dirección del Programa la ejecución de las acciones previstas.
- e) Organizar y comunicar el respectivo plan cuatrimestral del dictado de las diferentes asignaturas y/u otras actividades que se desarrollen en el marco del Programa.
- f) Autorizar el ingreso a las unidades penitenciarias de profesores y docentes auxiliares para la realización de las actividades académicas de las carreras y cursos que se desarrollen en el marco del Programa.

CARLOS ESTEBAN MAS VELEZ
Secretario General



Universidad de Buenos Aires

EXP-UBA: 23.338/2013

- 4 -

IV. DE LA INSCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA

ARTÍCULO 12.- Los aspirantes a cursar la/s carrera/s incorporada/s al Programa deberán cumplir con los requisitos establecidos en las normas vigentes en esta Universidad.

ARTÍCULO 13.- Se podrá participar en el Programa:

- a) Como estudiante de la Universidad o como ingresante condicional para el cursado de las tecnicaturas o de las carreras que se dictan en el marco del Programa. Se considerarán estudiantes de la Universidad a aquellos que han formalizado su inscripción al Ciclo Básico Común. Se considerarán ingresantes condicionales a los estudiantes que estén cursando el penúltimo o último año del nivel secundario, último ciclo de la modalidad de estudios secundarios para adultos, a aquellos aspirantes que acrediten estar concluyendo sus estudios secundarios por programas especiales de terminalidad de este nivel y/o quienes no cuenten con la totalidad de la documentación exigible de acuerdo con las normas vigentes de la Universidad. En estos casos se le otorgará una constancia del cursado y/o aprobación de las asignaturas que tendrá carácter provisorio hasta tanto cumplimente los requisitos de la inscripción definitiva.
- b) Como participantes de actividades de extensión, todas las personas privadas de su libertad ambulatoria, previa autorización de las autoridades universitarias competentes.

ARTÍCULO 14.- Las solicitudes de inscripción serán tramitadas por el Coordinador del Ciclo Básico Común y/o los Coordinadores de la Unidad Académica según corresponda.

ARTÍCULO 15.- La inscripción definitiva al Programa como estudiante se formalizará con la confección del legajo correspondiente el que deberá contener la documentación pertinente de acuerdo con los requisitos de admisión. La no presentación de la documentación implica la baja automática del Programa que será comunicada al interesado y a la Unidad Académica cuando corresponda.

ARTÍCULO 16.- Los ingresantes condicionales tendrán derecho a cursar y ser evaluados en las respectivas asignaturas de las carreras que se dictan y se confeccionarán registros provisorios de las inscripciones y evaluaciones realizadas hasta tanto completen los requisitos de admisión definitiva y se confeccione el legajo al que se hace referencia en el artículo anterior.

CARLOS ESTEBAN MAS VELEZ
Secretario General



Universidad de Buenos Aires

EXP-UBA: 23.338/2013

- 5 -

ARTÍCULO 17.- Si un ingresante condicional formalizase la inscripción a la Universidad de Buenos Aires, cumpliendo todos los requisitos que la reglamentación fije a tal efecto, las asignaturas aprobadas en el marco del Programa serán reconocidas en forma automática, siempre que, entre la fecha de aprobación y la fecha de inscripción como estudiante regular de la Universidad, no medie un lapso mayor de TREINTA Y SEIS (36) meses. Vencido dicho plazo perderá la condición de ingresante condicional y la validez de las actividades académicas aprobadas.

ARTÍCULO 18.- Para cada actividad de extensión se confeccionará una nómina de los participantes.

ARTÍCULO 19.- Los aspirantes extranjeros deberán cumplimentar los requisitos establecidos en la Resolución (CS) N° 3836/11.

ARTÍCULO 20.- No serán admitidos como estudiantes o ingresantes condicionales al Programa quienes estén comprendidos en el régimen establecido por la Resolución (CS) N° 5079/12.

ARTÍCULO 21.- Los estudiantes o ingresantes condicionales del Programa sólo podrán cursar las asignaturas correspondientes al Ciclo Básico Común que estén contempladas en el plan de estudios de la/s carrera/s en que se inscriban.

V. DE LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

ARTÍCULO 22.- Todas las evaluaciones obligatorias -parciales y/o finales- de las asignaturas curriculares serán efectuadas de acuerdo con el régimen establecido en cada Unidad Académica y lo establecido por el convenio aprobado por Resolución (CS) N° 3411/11 y la Resolución (CS) N° 4239/08.

VI. DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 23.- Anualmente el Programa deberá presentar a la Secretaría de Asuntos Académicos el Plan Anual de actividades a realizar y el Informe de Gestión que deberá incluir el grado de cumplimiento de las actividades planificadas y el rendimiento académico de los estudiantes.

CARLOS ESTEBAN MAS VELEZ
Secretario General

ANEXO V



*Ministerio de Justicia, Seguridad
y Derechos Humanos*

BUENOS AIRES, 17 DIC 2009

VISTO, las presentes actuaciones N° 90776 del registro de este MINISTERIO DE JUSTICIA, SEGURIDAD Y DERECHOS HUMANOS, y

CONSIDERANDO:

Que en el Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, funciona desde el año 1986 el Centro Universitario Devoto, que tiene por objeto promover y organizar el acceso a la educación universitaria de las personas privadas de su libertad, alojadas en aquél.

Que dicho Centro ha surgido a raíz del Convenio celebrado entre la UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES y el SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL, en fecha 17/12/85 y ratificado por Resolución N° 63 del Consejo Superior Provisorio de dicha Alta Casa de Estudios en fecha 18/02/1986 (B.P. N° 1700 y 1712).

Que originado en dicho convenio la Universidad de Buenos Aires ha creado el Programa UBA XXII, destinado a satisfacer



*Ministerio de Justicia, Seguridad
y Derechos Humanos*

los requerimientos de estudios universitarios y de actividades extracurriculares para las personas alojadas en establecimientos dependientes del SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL.

Que transcurridos veinticuatro años de funcionamiento, las actividades de dicho programa se implementan también en los demás penales de la zona metropolitana a saber; Complejo Penitenciario Federal I de Ezeiza, Complejo Penitenciario Federal II de Marcos Paz, Instituto Correccional de Mujeres (U.3), Centro Federal de Detención de Mujeres "Nuestra Señora del Rosario de San Nicolás" (U 31), Colonia Penal de Ezeiza (U 19) y Complejo Federal de Jóvenes Adultos (U 24).

Que a los fines de reglar su actividad, debido a su incesante desarrollo motivado por los resultados obtenidos, se aprobó, mediante Resolución N° 310/1991 del entonces MINISTERIO DE JUSTICIA, el Reglamento Interno del Centro Universitario Devoto (CUD), que determina y regula la labor académica que se desarrolla en dicho ámbito.

Que resulta necesario, atento el Programa UBA XXII, realizar algunas especificaciones al régimen imperante.



*Ministerio de Justicia, Seguridad
y Derechos Humanos*

Que ha tomado intervención el servicio permanente de asesoramiento jurídico de este MINISTERIO DE JUSTICIA, SEGURIDAD Y DERECHOS HUMANOS, expidiéndose favorablemente.

Que la presente se dicta en ejercicio de las facultades otorgadas por los artículos 4° inciso b), apartado 9, y 22 inciso 13 de la Ley de Ministerios N° 22.520 (T.O. por Decreto N° 438/92) y sus modificatorias;

Por ello,

EL MINISTRO DE JUSTICIA,
SEGURIDAD Y DERECHOS HUMANOS

RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Las personas inscriptas al Programa UBA XXII permanecerán alojadas en la unidad que desarrollen sus actividades académicas siempre que se cumplan las siguientes condiciones:

- 1) Que no medie decisión judicial en sentido contrario.
- 2) Que no medie petición en contrario del propio interno.

DM



*Ministerio de Justicia, Seguridad
y Derechos Humanos*

- 3) Que el interno apruebe por lo menos dos materias de la carrera por año lectivo.
- 4) Que el interno no registre sanciones graves durante el último semestre.
- 5) Que el interno no haya participado en un hecho de agresión física a otros internos o personal.

ARTÍCULO 2º.- Los internos que se encuentren debidamente inscriptos en las carreras que hayan solicitado, y siempre que las mismas no se dicten en el establecimiento penitenciario donde se encuentren alojados, podrán solicitar a la administración penitenciaria su traslado al establecimiento que cuente con el dictado de la carrera. Para que el solicitante tenga derecho a este beneficio, deberán cumplirse –a su respecto- las previsiones de los incisos 1), 4) y 5) del artículo anterior.

La administración penitenciaria deberá arbitrar los medios para garantizar dicho traslado. En caso contrario deberá dar fundamento de su rechazo por escrito.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'A' followed by a horizontal line and a small flourish.

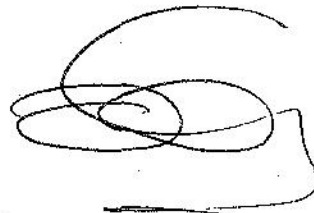


*Ministerio de Justicia, Seguridad
y Derechos Humanos*

ARTICULO 3º.- El Director del establecimiento autorizará en los casos en que las fechas de las mesas examinadoras coincidan con el tiempo de cumplimiento de una sanción, que los internos sancionados que así lo solicitaren puedan rendir los respectivos exámenes.

ARTICULO 4º.- Comuníquese, publíquese, y pase a la Dirección Nacional de SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL, a su conocimiento e intervención.

RESOLUCIÓN 1527



Dr. JULIO ALAK
Ministro de Justicia, Seguridad
y Derechos Humanos

ANEXO VI



*Ministerio de Justicia, Seguridad
y Derechos Humanos*

BUENOS AIRES, **25 OCT 2010**

VISTO el Expediente N° 202.507/2010 del registro de este Ministerio, las investigaciones judiciales que se llevaron adelante en el marco de una causa penal por "secuestros virtuales", en el COMPLEJO PENITENCIARIO FEDERAL de la CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, y

CONSIDERANDO:

Que los días 16 y 23 de septiembre de 2010, por orden del JUZGADO NACIONAL DE ROGATORIAS, se realizaron sendos allanamientos, secuestrándose en el Centro Universitario Devoto DIECISIETE (17) teléfonos celulares, ONCE (11) tarjetas SIM y CINCO (5) MODEM para Internet inalámbrica; y en el Pabellón Celular 2° del Módulo Residencial V, SESENTA Y OCHO (68) teléfonos celulares y TREINTA Y CINCO (35) tarjetas SIM, ambos alojamientos destinados a internos estudiantes universitarios.

Que la Resolución N° 310/1991 del entonces MINISTERIO DE JUSTICIA, estableció en sus artículos 31 y 32 del Título IV, Capítulo II, la dotación mínima permanente de DIEZ (10) internos estudiantes residentes en el Centro Universitario Devoto, conforme a la requisitoria prescripta para acceder a tal condición.

Que ese régimen especial, controlado a través de un sistema atenuado de vigilancia, tenía como objetivo brindarle a los internos un mayor nivel de libertad y autonomía, con el fin de llevar adelante sus carreras Universitarias y su vida dentro



*Ministerio de Justicia, Seguridad
y Derechos Humanos*

del establecimiento penitenciario, a condición de que realicen una autogestión de la misma que sea respetuosa de las normas de convivencia establecidas, y fundamentalmente de las leyes que regulan la vida intramuros.

Que el artículo 9º del Convenio celebrado el día 17 de diciembre de 1985 entre la DIRECCIÓN NACIONAL DEL SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL y la UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA), autoriza a la administración penitenciaria al traslado de internos que estén estudiando en el Centro Universitario Devoto (CUD) por razones de seguridad y tratamiento.

Que para asegurar un adecuado cumplimiento de las obligaciones de la administración penitenciaria, es necesaria la revisión del régimen establecido por la Resolución M.J. Nº 310/1991.

Que el artículo 15 la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad Nº 24.660 contempla la incorporación del interno condenado al Período de Prueba de la Progresividad del Régimen Penitenciario, y este, a la obtención de salidas transitorias, las que contribuyen a acrecentar el ingreso de elementos prohibidos, los cuales, como en este caso, son utilizados para cometer ilícitos desde el interior de un establecimiento penitenciario.

Que el artículo 10 del aludido Convenio, prevé que el SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL extienda credenciales a los docentes designados por la UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, para permitir su ingreso y llevar a cabo el dictado de la materia a su cargo, en las mismas condiciones y trato que el personal superior de dicha repartición, como así también se establece en la Resolución M.J. Nº 310/1991, en el Título II del Capítulo III de los artículos 12 y 13 respectivamente.



*Ministerio de Justicia, Seguridad
y Derechos Humanos*

Que en consecuencia, y con el objeto de lograr mejores estándares de seguridad, corresponde ejercer un apropiado control y supervisión de las actividades en general del citado Centro, de manera que no afecten el normal desarrollo del dictado de las diferentes cátedras propuestas por la UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.

Que con el presente decisorio se asume el indelegable rol del ESTADO NACIONAL, de disponer las medidas tendientes, no sólo a evitar las acciones ilícitas de los alojados en los establecimientos penitenciarios, sino también, de aquellos eventos que concurran a perturbar el orden público; garantizando de una manera ecuaníme los derechos fundamentales de los ciudadanos en su totalidad.

Que ha tomado intervención la DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS de este Ministerio.

Que la presente se dicta en el marco de las facultades conferidas por el artículo 4º, inciso b), apartado 9 de la Ley de Ministerios (t.o. Decreto Nº 438/1992) y sus modificatorias.

Por ello,

EL MINISTRO DE JUSTICIA, SEGURIDAD Y DERECHOS HUMANOS

RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Suspéndase provisoriamente la aplicación de los artículos 31 y 32 del Capítulo II, Título IV, de la Resolución Nº 310/1991 del registro de este Ministerio.



*Ministerio de Justicia, Seguridad
y Derechos Humanos*

ARTICULO 2º.- Instrúyase a la DIRECCION NACIONAL DEL SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL, a efectos de que proceda al traslado de aquellos internos del Complejo Penitenciario Federal de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se encuentren incorporados al Período de Prueba de la Progresividad del Régimen Penitenciario, con salidas Transitorias y que se encuentren cursando alguna de las carreras propuestas por la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el Centro Universitario Devoto (C.U.D).

ARTICULO 3º.- La Administración Penitenciaria garantizará el derecho a la educación, asegurando los mecanismos necesarios para que los internos inscriptos en la UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES puedan continuar sus carreras. A tal fin deberá trasladar a estos internos al Centro Universitario de Devoto, cada vez que sea requerido por los internos con suficiente antelación, para rendir las materias en modalidad de alumno libre, en las fechas en que la UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES designe.

ARTICULO 4º.- Instrúyase a la DIRECCION NACIONAL DEL SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL, a efectos de dotar a las instalaciones del Centro Universitario Devoto (CUD) de una infraestructura que permita la supervisión directa de las actividades académicas, recreativas y de convivencia de los internos estudiantes.

ARTÍCULO 5º.- Instrúyase a la DIRECCION NACIONAL DEL SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL, a fin de regularizar, con intervención de la UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA), la correspondiente acreditación



*Ministerio de Justicia, Seguridad
y Derechos Humanos*

de los docentes designados por esa alta casa de estudios, a los fines de llevar a cabo sus tareas específicas, conforme lo prevé el artículo 10 del Convenio celebrado el día 17 de diciembre de 1985 entre la DIRECCIÓN NACIONAL DEL SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL y la UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA), en concordancia con los artículos 12 y 13, Título II del Capítulo III, de la Resolución M.J. N° 310/1991.

ARTICULO 6°.- Instrúyase a la DIRECCIÓN NACIONAL DEL SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL, con el fin impartir directivas al personal penitenciario del Escalafón Profesional- Subescalafón Docente que cumpla funciones en el Centro Universitario Devoto, a efectos de limitar la concurrencia de internos que no se encuentren contemplados en el Convenio referido en el artículo precedente y a observar en continuas recorridas por todo el sector del citado Centro, que se cumplan las actividades dentro del marco de lo normado.

ARTICULO 7°.- Regístrese, comuníquese y archívese.

RESOLUCION N°

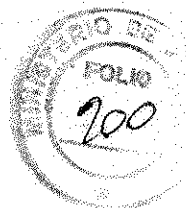
2925

Dr. JULIO ALAK
Ministro de Justicia, Seguridad
y Derechos Humanos

ANEXO VII



Ministerio de Justicia



BUENOS AIRES, 4 de julio de 1991.-

VISTO lo actuado en el Expediente Nº 78.538/91 Corresponde 01/91 Ministerio de Justicia, y

CONSIDERANDO:

Que con el dictado de la resolución nº 24/91 de la Subsecretaría de Justicia se instrumentaron medidas tendientes a dar respuesta adecuada a diversos hechos ocurridos en el ámbito de la Unidad 2 (Villa Devoto) del Servicio Penitenciario Federal, donde se imparte enseñanza universitaria a los internos.

Que a fin de conjurar la situación creada se dispuso instruir una información sumaria y a su turno, crear en sede de la Subsecretaría de Justicia, la denominada "Comisión de Estudios de Centros Universitarios en Unidades Penitenciarias" que tendría como objeto elaborar y proponer un proyecto de reglamento para la organización y funcionamiento de la actividad aludida en el Considerando precedente.

161
Que dicha comisión integrada por las personalidades indicadas en el artículo 4º de la resolución citada ut supra, luego de sucesivas sesiones dio cumplimiento a su cometido elevando a consideración del suscripto sus conclusiones.



Ministerio de Justicia



Que las mismas se han materializado en un reglamento interno que habrá de determinar y regular todo lo concerniente a la actividad estudiantil de los internos alojados en dicho instituto penal.

Que examinado dicho cuerpo de disposiciones se estima que el mismo responde adecuadamente a la finalidad propuesta por lo que procede aprobarlo, sin perjuicio de las eventuales modificaciones que las distintas alternativas de realidad tan rica y compleja, vaya haciendo menester.

Por ello,

EL MINISTRO DE JUSTICIA

RESUELVE:

ARTICULO 19.- Aprobar el conjunto de disposiciones que bajo la denominación de "Reglamento Interno", forma parte de la presente resolución como anexo, las cuales determinarán y regularán la actividad estudiantil que se desarrolla en el Instituto de Detención (U.2) en la Capital Federal del Servicio Penitenciario Federal.

bes
ARTICULO 22.- Poner en conocimiento de lo resuelto a los señores miembros de la "Comisión de Estudios de Centros Universitarios en Unidades Penitenciarias" creada por la resolución n2 24/91 de la Subsecretaría de Justicia.



Ministerio de Justicia



ARTICULO 32.- Comuníquese, publíquese, dese a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese.

RESOLUCION Nº 310

LEON CARLOS ARSLANIAN
MINISTRO DE JUSTICIA



Ministerio de Justicia

ANEXO RESOLUCION M.J. N° 310/91

203

A N E X O I

REGLAMENTO INTERNO DEL CENTRO UNIVERSITARIO "DEVOTO" (C.U.D.)

TITULO I - OBJETO Y FUNCION DEL CENTRO UNIVERSITARIO "DEVOTO"

CAPITULO I - OBJETO:

ARTICULO 1º.- EL CENTRO UNIVERSITARIO "DEVOTO" tiene por objeto impartir enseñanza universitaria a los internos alojados en el ámbito del Instituto de Detención de la Capital Federal (Unidad 2), siendo susceptible la extensión de este objeto a otras Unidades dependientes del Servicio Penitenciario Federal, cuando existan razones suficientes que lo justifiquen.

La aprobación de los diversos cursos universitarios por los estudiantes será tenida en cuenta a los fines del cumplimiento de la Progresividad del Régimen Penitenciario.

CAPITULO II - FUNCION:

ARTICULO 2º.- El CENTRO tiene como función contribuir a la readaptación social -mediante la enseñanza universitaria y la autogestión- de los internos que, voluntariamente, deseen iniciar o proseguir estudios universitarios siempre que reúnan los requisitos establecidos en el Convenio UBA-SPF, los del presente Reglamento y se ajusten a las normas vigentes en el C.U.D.

TITULO II - ORGANIZACION TECNICA Y ADMINISTRATIVA DEL CENTRO UNIVERSITARIO "DEVOTO"

CAPITULO I - DEL ORDENAMIENTO Y DISTRIBUCION DE LAS FUNCIONES

ARTICULO 3º.- El CENTRO estará a cargo de un Oficial Jefe del Escalafón Cuerpo General, quien será designado como "Director del Centro Universitario", por la Dirección General del Cuerpo Penitenciario y dependerá directamente del Director del Instituto de Detención de la Capital Federal (Unidad 2).

ARTICULO 4º.- Del Director del Centro Universitario dependerá el Jefe de Estudios Universitarios, cargo que cubrirá un Oficial Jefe u Oficial del Escalafón Profesional - Subescalafón Docente.

ARTICULO 5º.- Del Director del Centro Universitario dependerá

*Ministerio de Justicia*

el Jefe de Planta, cargo que cubrirá un Oficial del Escalafón Cuerpo General, quien tendrá la responsabilidad del control interno.

ARTICULO 62.- De la Jefatura de Estudios Universitarios dependerá la Biblioteca del Centro Universitario "Devoto".

ARTICULO 72.- El Servicio Penitenciario Federal dictará las Resoluciones internas que fijen el ordenamiento técnico y administrativo del personal destinado al C.U.D.

ARTICULO 82.- El S.P.F. mantendrá informada a la población penal acerca de las posibilidades y ofertas de estudios superiores existentes dentro de cada Unidad. A tal fin, se proveerá a cada interno, al momento de su ingreso, de un folleto informativo sobre el tema, donde constarán los requisitos de inscripción.

CAPITULO II - DE LA JEFATURA DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

ARTICULO 92.- El Jefe de Estudios Universitarios será el responsable de la coordinación con la UBA de las actividades académicas en general y, en especial, de:

- a) Convenir con la UBA la diagramación y horarios de las actividades académicas y de otro tipo, relacionadas con las mismas;
- b) Garantizar el traslado de los internos a clase y su permanencia en los sectores de estudio, incentivando la autodisciplina;
- c) Ejercer su función de nexo con los representantes de la UBA.
- d) Llevar debidamente actualizado el registro y documentación de todos los alumnos del Centro, en cuanto a los cursos que efectúan, calificaciones que obtienen, exámenes rendidos y evolución general de los cursantes, tanto para la evaluación penitenciaria del comportamiento, o la conducta y concepto de los internos como a los fines estadísticos y para responder a pedidos del Poder Judicial. A tal efecto, solicitará a la UBA la información que fuere menester.
- e) Controlar que los internos que deseen incorporarse como alumnos del C.U.D. reúnan estrictamente los requisitos reglamentarios.
- f) Organizar y proponer programas culturales, recreativos y/o deportivos para los internos, alumnos del Centro, y recep-



Ministerio de Justicia

ANEXO RESOLUCION M.J. Nº 310/91



tar, asimismo, las iniciativas emanadas de la UBA y de los propios internos.

ARTICULO 10.- La Biblioteca estará a cargo de un Oficial del Escalafón Profesional - Subescalafón Docente, quien será designado como Jefe de la misma, debiendo realizar las tareas propias de la función, acorde con lo prescripto en las reglamentaciones internas del S.P.F., debiendo velar por el orden, patrimonio y uso adecuado de los libros allí reunidos.

ARTICULO 11.- El funcionamiento de la Biblioteca estará a cargo de un interno o grupo de internos, hasta el número de tres. Deberán ser alumnos del C.U.D., elegidos por sus pares inscriptos y durarán un año en su gestión. Sus funciones serán las de colaborar con el Jefe de la Biblioteca, llevando adelante un trabajo en equipo.

CAPITULO III - DE LA DIRECCION ACADEMICA, COORDINADORES Y PROFESORES DE LA UBA

ARTICULO 12.- Los Profesores designados por la UBA y acreditados por ante el S.P.F., que concurren al C.U.D., en este caso específico, o a otras Unidades del S.P.F., dictarán la materia a su cargo conforme con los respectivos programas de la UBA.

ARTICULO 13.- Se deberá extender a la Dirección Académica, Coordinadores y Profesores de la UBA, por intermedio de la Dirección General de Régimen Correccional, las correspondientes credenciales que los habiliten como tales, a fin de facilitar su ingreso para llevar a cabo sus tareas específicas.

TITULO III - ACTIVIDADES EDUCATIVAS DEL C.U.D.

CAPITULO I - NIVELES Y MODALIDADES:

ARTICULO 14.- En las instalaciones del C.U.D. los internos estudiantes podrán cursar:

- a) Ciclo Básico Común;
- b) Carreras universitarias que, de acuerdo con el Convenio UBA-SPF sean factibles de desarrollo dentro del Instituto de Detención de la Capital Federal (Unidad 2);
- c) Programa de Educación a Distancia UBA XXI.



Ministerio de Justicia

ANEXO RESOLUCION M.J. Nº 310/91



ARTICULO 15.- El Ciclo Básico Común (CBC) y las carreras universitarias que se establezcan se ajustarán a las normas vigentes en la UBA.

ARTICULO 16.- Al Programa de Educación a Distancia UBA XXI tendrán acceso solamente los internos estudiantes que se encuentren cursando el último año del bachillerato libre para adultos o que, habiendo finalizado el ciclo secundario, no posean aún el certificado correspondiente.

ARTICULO 17.- Los internos estudiantes a que se refiere el Artículo anterior, una vez obtenido su certificado de estudios, podrán inscribirse como alumnos regulares de la UBA, siéndoles reconocidas las materias aprobadas en el Programa UBA XXI.

CAPITULO II - DE LA ADMISION Y PERMANENCIA:

ARTICULO 18.- Todo interno alojado en las distintas Unidades dependientes del S.P.F. tendrá derecho a solicitar su admisión al C.U.D. en la medida en que cumpla con los requisitos fijados en el Convenio U.B.A.-S.P.F., las exigencias del presente Reglamento y demás normas que rijan en el Centro, y siempre que exista, al momento de su solicitud, la posibilidad de ser alojado y/o trasladado al Instituto de Detención de la Capital Federal (Unidad 2). Sólo podrán ser admitidos los internos que posean comportamiento o conducta positiva -buena, como mínimo-, en el último cuatrimestre.

ARTICULO 19.- La condición de alumno de la U.B.A. se mantendrá con un rendimiento académico no menor a dos materias aprobadas por año, salvo casos de fuerza mayor a ser considerados por la Comisión U.B.A.-S.P.F., conforme con el artículo 5º del Convenio U.B.A.-S.P.F.-

CAPITULO III - REGIMEN DE INSCRIPCION Y REGULARIDAD

ARTICULO 20.- El régimen de inscripción se ajustará a las siguientes pautas:

- a) La inscripción a la UBA permanecerá abierta durante todo el año, debiendo los internos solicitarla por escrito.
- b) Los internos estudiantes deberán entregar a las autoridades penitenciarias del C.U.D., para ser remitida a la UBA, y dentro de los plazos establecidos, la siguiente documentación:

*Ministerio de Justicia*

- Certificado de estudios secundarios (analítico o equivalente), con dos copias debidamente legalizadas ante la autoridad correspondiente;
 - Documento Nacional de Identidad, Pasaporte o equivalente.
- c) Los internos imposibilitados de presentar en término la documentación requerida, serán inscriptos en forma provisoria. Para ello, deberán firmar una declaración jurada donde afirmen haber terminado los estudios secundarios. Con este requisito podrán comenzar a cursar el Programa de Educación a Distancia U.B.A. XXI, en forma condicional.
- d) Se establece un plazo máximo de tres meses para la presentación de toda la documentación exigida, pasado el cual el interno estudiante perderá la inscripción condicional y el derecho a asistir a los cursos que se dicten en el C.U.D.;
- e) Las autoridades penitenciarias del C.U.D. dispondrán las medidas pertinentes para que el personal de la División Asistencia Social del Instituto de Detención de la Capital Federal (Unidad 2) tramite la documentación de todos los internos que deseen estudiar y, especialmente, la de aquellos que no posean medios y familiares o allegados que puedan realizar las gestiones mencionadas. En caso de ser necesario, se solicitará la colaboración de los Trabajadores Sociales y/o estudiantes de la carrera de Trabajador Social de la UBA.

CAPITULO IV - REGIMEN DE LOS CURSOS:

ARTICULO 21.- El régimen de regularidad, restricciones, beneficios y exigencias académicas serán los que autorice la UBA, en aquello que no esté expresamente previsto en el Convenio U.B.A.-S.P.F. y en este Reglamento.

ARTICULO 22.- Los internos estudiantes sólo podrán cursar en forma regular y simultánea la cantidad de materias que autorice la reglamentación vigente en cada Facultad o lo establecido para el C.B.C. La incorporación al cursado de las materias únicamente podrá efectuarse hasta los 15 días del inicio de cada curso. Los internos estudiantes que se incorporen luego de dicho plazo, podrán asistir al dictado de la materia hasta la finalización del cuatrimestre, en calidad de "oyentes", siempre que medie la autorización del profesor.



Ministerio de Justicia

ANEXO RESOLUCION M.J. N° 310/91

208

ARTICULO 23.- Para la realización de los cursos prácticos requeridos en determinadas asignaturas, la Dirección Académica gestionará ante las diferentes Unidades Académicas de la U.B.A., el reemplazo de dicho requisito por un curso teórico-regular y/o examen libre especial.

ARTICULO 24.- Los internos estudiantes tendrán los turnos para rendir exámenes libres, que se establezcan en las facultades y C.B.C. de la U.B.A..

TITULO IV - DE LOS INTERNOS ESTUDIANTES

CAPITULO I - DE LA CONDICION DE ALUMNO REGULAR

ARTICULO 25.- El interno estudiante deberá cumplir los requisitos fijados por la UBA para tener la condición de alumno regular.

ARTICULO 26.- El interno estudiante mantendrá la condición de alumno regular de la UBA si cumple los requisitos que ésta y las respectivas Facultades establecen en cada caso.

ARTICULO 27.- El interno estudiante perderá su condición de alumno regular de la UBA en los casos que establecen las reglamentaciones vigentes en dicha Institución o por reiteradas faltas de disciplina o por incumplimiento de las cláusulas del presente Reglamento.

ARTICULO 28.- Toda cuestión que se plantee referente a la adquisición o pérdida de la condición de alumno regular de un interno estudiante deberá ser resuelta por dictamen conjunto de la UBA y el S.P.F.

CAPITULO II - DE LOS INTERNOS ESTUDIANTES RESIDENTES EN EL C.U.D. Y DE LOS INTERNOS ESTUDIANTES NO RESIDENTES EN EL C.U.D.:

ARTICULO 29.- Los internos estudiantes serán denominados "residentes" o "no residentes" según habiten o no en las instalaciones del C.U.D.

ARTICULO 30.- Los internos estudiantes no residentes tendrán, durante las horas de concurrencia al C.U.D. los mismos derechos y obligaciones que los internos estudiantes residentes.



Ministerio de Justicia

ANEXO RESOLUCION M.J. Nº 310/91

209

ARTICULO 31.- El C.U.D. contará con una dotación mínima permanente de diez internos estudiantes residentes en sus instalaciones, que serán seleccionados entre aquellos que cumplan con los requisitos establecidos por este Reglamento para acceder a tal condición.

ARTICULO 32.- Serán requisitos para acceder y mantener la condición de interno estudiante residente en el C.U.D. los siguientes:

- a) Haber aprobado seis materias correspondientes al CBC de la UBA o las correspondientes a un ciclo lectivo anual completo de la carrera en que se hallare inscripto;
- b) Asumir el compromiso de respetar las reglamentaciones vigentes y colaborar en el mantenimiento, ampliación y conservación de las instalaciones del C.U.D.
- c) Mantener el rendimiento anual establecido;
- d) Observar buena conducta y contribuir al mantenimiento del régimen de autodisciplina.

ARTICULO 33.- La pérdida de la condición de interno estudiante residente en el C.U.D. no conlleva la pérdida del derecho a estudiar. Esta condición podrá recuperarse, previa evaluación y dictamen favorable de la Comisión UBA-SPF.

ARTICULO 34.- La responsabilidad autogestionaria de los internos estudiantes implica coadyuvar al mantenimiento del orden, la limpieza y la preservación de las instalaciones del C.U.D., como así también el compromiso de orientar a los internos que se hallen cursando el bachillerato libre para adultos y/o brindar los servicios para los cuales sus estudios los capacitan.

Los internos estudiantes deberán elegir anualmente a sus representantes, con la participación de todos los inscriptos en el C.U.D.

CAPITULO III - DE LOS INTERNOS EXTRANJEROS:

ARTICULO 35.- Los internos extranjeros, con certificado de residencia, y estudios secundarios cursados, deberán rendir las equivalencias correspondientes, como paso previo a su ingreso en el C.U.D.

ARTICULO 36.- Los internos extranjeros que se encuentren rindiendo el último año de equivalencias o no hayan obtenido aún

60



Ministerio de Justicia

ANEXO RESOLUCION M.J. Nº 310/91

210

su certificado de estudios secundarios, podrán incorporarse al Programa UBA XXI, siempre que tengan en regla su certificado de residencia.

ARTICULO 37.- Cumplidos los requisitos establecidos para estudiar en el C.U.D., los internos extranjeros tendrán los mismos derechos y obligaciones que los internos argentinos.

ARTICULO 38.- Los internos extranjeros que no tengan su certificado de residencia en regla no podrán estudiar en el C.U.D., aunque reúnan los restantes requisitos.

TITULO V - DE LA JUNTA DE EVALUACION PERMANENTE

CAPITULO I - CONSTITUCION:

ARTICULO 39.- A los efectos del seguimiento del programa de estudios y de la situación de los internos comprendidos en él, créase una Junta de Evaluación Permanente, integrada por seis miembros, designando:

- a) dos, el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires;
- b) dos, la Subsecretaría de Justicia de la Nación; y
- c) dos, el Servicio Penitenciario Federal.

La Presidencia será ejercida por un representante de la Subsecretaría de Justicia.

CAPITULO II - FUNCIONES:

ARTICULO 40.- Los integrantes de la Junta de Evaluación Permanente tendrán a su cargo:

- a) Relevamiento, en coordinación con la Sección Educación del S.P.F., de la situación educacional de los internos en las distintas Unidades del país, dependientes del S.P.F., detectando necesidades y demandas;
- b) Seguimiento del desarrollo y evaluación de los programas de estudios de la UBA, para internos alojados en el Instituto de Detención de la Capital Federal (Unidad 2) o en otra Unidad vinculada con el C.U.D.
- c) Realización de visitas a las Unidades del S.P.F., en relación con las funciones propias de la Junta de Evaluación

*Ministerio de Justicia*

Permanente, en coordinación con el S.P.F., y proposición de actividades y/o medidas que consideren pertinentes, ante el S.P.F. y la UBA;

- d) Evaluación periódica de los internos estudiantes, donde se determinará su calificación, concepto y aplicación, que deberá elevarse al respectivo organismo técnico-criminológico del S.P.F.
- e) Análisis y consideración de la situación de internos estudiantes que tengan problemas referentes a los requisitos exigidos para iniciar o proseguir estudios universitarios, según el dictamen del organismo técnico-criminológico del S.P.F., y realización de reuniones con los integrantes de dicho organismo, con fines informativos.

TITULO VI - DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS

ARTICULO 41.- Las normas contenidas en el Convenio U.B.A.-S.P.F., de fecha diecisiete de diciembre de mil novecientos ochenta y cinco, forman parte integrante del presente Reglamento.

ARTICULO 42.- En la medida en que la infraestructura edilicia del Establecimiento lo permita, deberá preverse un sector de alojamiento adecuado -en cuanto a comodidades, equipamientos y espacios disponibles, compatible con las necesidades propias y peculiares de un estudiante-, a los internos que concurren al C.U.D. Dicho sector estará separado del área académica y de los demás sectores de alojamiento de la población penal.