

Quehacer docente en cárceles
Sensibilidades, desafíos éticos y autonomía universitaria desde una perspectiva territorial

Cecilia Garibaldi - cecilia.garibaldi@cse.udelar.edu.uy
Edward Braida - edward.braida@cse.udelar.edu.uy
Victoria Brückner - victoria.bruckner@cse.udelar.edu.uy
Integrantes del Equipo Central EPL - Universidad de la República
Uruguay

EITICE - OCTUBRE, 2022

Introducción

- Historicidad enseñanza universitaria en cárceles 2016-2022.
- Encuadre del Equipo Central EPL (Progresá, CSE). Rol referentes territoriales por unidad penitenciaria de Progresá EPL.
- Presentación a partir del trabajo final de la DIPCE (UNSAM, Arg.)
- Objetivo: Reflexionar en torno a la tarea de docencia universitaria en cárceles y problematizar la romantización de la tarea docente en cárceles.
- Metodología: Reflexión y sistematización de nuestro trabajo a partir de las lecturas sobre el tema.
- Líneas a exponer a partir de los resultados: 1) Dilemas morales en tanto docentes-ciudadanos/as: 2) dilemas en torno a las demandas universitarias sobre la *autonomía* estudiantil, sus dificultades y las nuestras en su acompañamiento y 3) dilemas que nos surgen de nuestras tareas en tanto trabajadores/as de una institución pública de educación superior.

Sensibilidades y ética en el quehacer docente

- Nuestros/as estudiantes, en tanto sujetos del derecho a la educación, podemos encontrarnos con lo que Noel (2014) denominó *intolerables morales*; es decir con personas cuyos delitos o actitudes denotan moralidades que distan de las nuestras, distancia que interpela nuestro umbral de tolerancia.
- Estas distancias son también marcadas en los espacios educativos entre estudiantes. (ej. ofensores sexuales)
- ¿Qué efectos tienen estas afectaciones personales en nuestra tarea docente? Debemos empezar por la principal tensión: entre nuestras sensibilidades individuales y el acceso a la educación superior.
- Desafío: Propuesta de Risso y Gulli (2012) sobre alternativa para el caso de condenados por delitos de lesa humanidad que se dio en el marco del programa UBA XXI,. Esto implica concebir la posibilidad de una *objeción de conciencia* que permita a docentes desarrollar sus tareas en sintonía con sus formas de pensar y sentir el mundo, sin obstruir el acceso de estos estudiantes a la educación universitaria.
- Necesidad de reflexionar, intercambiar e investigar sobre la relación de estos elementos en tanto característicos de la tarea docente en cárceles (Beltramino, Aravena y Voloj, 2019)

Autonomía: expectativas, realidades y desafíos

- Desafío autonomía en institución total con difíciles condiciones de educabilidad
- Sentido de la autonomía entre estudiantes a partir de la autogestión del centro universitario : *“Está bueno eso que decís de la autonomía, porque yo necesito autonomía, yo acá no tengo hace años autonomía en nada, para ir al baño, para comer, para venir acá necesito de alguien que me de permiso y al final siempre le reclamo algo a alguien”*.
- Problematicar nuestras prácticas de acompañamiento; excepciones o flexibilizaciones que desdibujan las responsabilidades de quien estudia, limitando la construcción de aprendizajes orientados a la autonomía que requiere la vida “en libertad” (o autónoma). Resulta imprescindible, involucrar a los estudiantes en la construcción de estatutos, criterios y reglas de la educación en este terreno, como ya sugieren Scarfo y Zapata (2016).
- Hemos identificado que el sentido de autonomía pareciera estar en la práctica como herramienta para alejarse de la cárcel pero no para “acercarse” a la Universidad.
- La autonomía universitaria muchas veces es interpretada por el estudiantado como un *“fuero universitario”* (expresión de un estudiante) que lo blindo ante posibles sanciones o le posibilita el acceso a recursos materiales y culturales que lo diferencian del resto de la población carcelaria; ingresa en un sistema de gobernabilidad y lógicas de poder “plagada de ambigüedades” y “contradicciones” (Basile, Roca y Gastiazoro, 2015: 275).

Desafíos profesionales, afectivos y éticos

Asumir la responsabilidad de enseñar y habitar los espacios educativos en privación de libertad implica ese “hacer carne” una perspectiva de derechos humanos. Sin embargo, entendemos que existe también un proceso de romanización que afecta de forma directa la percepción de la labor en tres dimensiones:

1) *La tarea docente como tarea caritativa o militante*: Existen diferencias sustanciales de la tarea docente en cárceles frente a otros contextos. La ubicación física de las unidades alejadas de las áreas metropolitanas, las dificultades logísticas del ingreso, la carencia de espacios físicos, materiales tecnológicos y pedagógicos apropiados, entre otras. Estas dificultades, alimentan la retórica de la idea de “tarea militante” o caritativa. Por contrapartida, pocos son los beneficios exclusivos que existen por desempeñar el rol docente allí -por no decir ninguno-, abonado esto también a la idea de que esas dificultades son inherentes e incambiables y que por ende deben ser toleradas porque “se cree en eso”.

2) *Los cuidados del equipo docente*. El trabajo expuesto a ciertos grados de violencia (trabajo con víctimas, cárceles o clínicas psiquiátricas) implica un desgaste profesional y personal que puede conllevar desde trastornos psicológicos hasta el abandono de la profesión o del campo de trabajo (Áron y Llanos, 2005). A propósito Pérez (2019) señala sobre su experiencia en cárceles bonaerenses: “debemos encontrar estrategias específicas para que quienes tenemos la sensibilidad de investigar en este tipo de contextos de extrema vulnerabilidad no terminemos tomando la sana decisión de alejarnos de ellos” (Pérez, 2019: 15).

3) *Las dimensiones éticas y las afectaciones al equipo de trabajo*. Este aspecto es en el que más dimensionamos la necesidad de poner en colectivo los sentires para reconciliar la tarea docente con perspectivas éticas como las que desarrollamos anteriormente. La situación por excelencia que refleja este punto es cuando colisiona la culpa y el rechazo por el delito cometido por un estudiante con nuestra perspectiva de la educación como un Derecho universal. Esta situación que suele vivirse de forma individual nos empuja a buscar espacios de vaciamiento y descompresión, donde la conversación honesta y tenida sobre estas emociones pueda darse sin la culpa que puede acarrear este sentir y ejercitando de forma asidua la revisión de nuestros límites: reconociendo que existen situaciones y delitos que pueden estar por fuera de nuestro umbral de lo tolerable, incluso cuando elegimos la cárcel como nuestro espacio de trabajo.

Reflexiones y preguntas finales

- Identificar el peso moral de los delitos en nuestras prácticas docentes y cómo nos afectan en tanto universitarias.
- Propuestas de Castro, Scarfo y Godoy (2019) ante la necesidad de fortalecer la línea de educación en derechos humanos, especialmente en lo relativo a la diversidad sexual y a la sensibilización en género, como parte transversal de las currículas.
- Problematizar y profundizar las pedagogías y didácticas que motiven los aprendizajes deseados en función de las necesidades específicas de este contexto y ante la demanda de este punto en las agendas de las universidades de la región (Beltramino, Aravena y Voloj, 2019).
- Promover instancias de intercambio entre actores universitarios que no están en cárceles con el estudiantado que está allí, justamente para crear lenguajes comunes que nos permitan discutir y problematizar cuestiones de la agenda política actual (Parchuc, 2015). Discutir los sentidos de la autonomía.
- Fomentar espacios de intercambio, pensamiento y cuidado docente en cárceles.

Referencias

ARÓN Ana María. y LLANOS, María Teresa (2005) “Cuidar a los que cuidan: desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan en violencia.” *Sistemas Familiares* 20 (1-2) 5-15. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/304210360_CUIDAR_A_LOS_QUE_CUIDAN_DESGASTE_PROFESIONAL_Y_CUIDADO_DE_LOS_EQUIPOS_QUE TRABAJAN CON VIOLENCIA

BASILE, Tristán. ROCA, Belén. y GASTIAZORO, Juan. (2015) La gobernabilidad penitenciaria y las lógicas universitarias en centros de estudiantes de unidades penales de La Plata. En. Rodríguez, E., Racioppe, B., & Porta, P. *Circuitos carcelarios*. D-Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

BELTRAMINO, Lucía. ARAVENA, Denise. y VOLOJ, David (2019) Enseñar en contextos de encierro: una experiencia universitaria en la cárcel. *Revista Alquimia Educativa*. Junio-nov 2019. Facultad de Humanidades, Catamarca Argentina. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/129671>

GOFFMAN, Erving (2001[1961]) Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorroutu editores. Buenos Aires, Argentina.

NEBRA, Maria Julieta (2019) ¿Por qué no me cae mal este tipo? Emociones y decisiones de mujeres docentes trabajando en cárceles frente a delitos con marca de género; Universidade Federal Fluminense. Programa de Estudos Pós Graduados em Política Social. *Gênero*. 19; 2; 2-7-2019; 112-133. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/123179>

NOEL, Gabriel. (2011) Algunos dilemas éticos del trabajo antropológico con actores implicados en actividades delictivas. *Ankulegi* 15, 2011, 127-137

RUË, Joan. (2009). El aprendizaje autónomo en educación superior. (Vol. 20). Narcea Ediciones.

RISSO, María Valentina. y GULLI, María Belén. (2014) “El derecho a la educación de los condenados y procesados por delitos de lesa humanidad. Un análisis crítico de la Resolución del Consejo Superior de la UBA”. En Bouvier, H., Iosa, J. y Gulli, B. (Comps.) *El juzgamiento de los delitos de lesa humanidad en la Argentina postdictadura* (pp. 79 a 106). Córdoba: Ferreyra Editor. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1875/Libro%20Juzgamiento%20DDHH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>