

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

Autores:

Cecilia Garibaldi - cecilia.garibaldi@cse.udelar.edu.uy

Edward Braidá - edward.braidá@cse.udelar.edu.uy

Victoria Brückner - victoria.bruckner@cse.udelar.edu.uy

Integrantes del Equipo Central EPL - Universidad de la República

Palabras claves: *cárceles, docencia, desafíos éticos, autonomía*

Introducción

La Universidad de la República (Udelar) desde el año 2016 atraviesa un proceso de cambios administrativos y políticos en pos de garantizar el acceso a la educación universitaria a personas privadas de libertad. Actualmente el número de estudiantes de Udelar en esta situación asciende a la centena. En este contexto, desde 2019 trabajamos en el Equipo Central de Estudiantes en Privación de Libertad (Equipo EPL) y es a partir de nuestra experiencia profesional -y personal- en territorio, que elaboramos este trabajo, cuyo principal objetivo es reflexionar en torno a la tarea de docencia universitaria en cárceles.

En esta ponencia problematizamos sobre la romantización de la tarea docente en cárceles. Entendemos que en el sentido común de muchos actores universitarios y no universitarios, sobrevuela una asociación de esta tarea como un acto de caridad, militancia o condescendencia. Esta afirmación no sólo dista de la perspectiva de la educación como un derecho, sino que impide en gran medida la problematización y la reflexión crítica sobre los desafíos que la política de enseñanza en cárceles debe asumir.

Este trabajo pretende ser un aporte a la reflexión sobre estos desafíos en relación a las especificidades de la enseñanza universitaria en cárceles, particularmente desde el trabajo en territorio. En virtud de ello abordamos tres dilemas éticos de nuestra labor que entendemos: 1) dilemas morales a los cuales nos enfrentamos 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.

Este trabajo se enmarca en el Diploma Superior sobre Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Allí se solicitó reflexionar sobre una propuesta educativa en contexto de encierro y su vinculación con las temáticas y bibliografía de la cursada. Para ello llevamos a cabo un análisis y sistematización de la experiencia del trabajo que llevamos adelante como referentes territoriales del Equipo Central EUPL de la Udelar, así como su fundamentación y articulación con lo transitado en la Diplomatura.

Resultados de avance

Los resultados de la sistematización de nuestro trabajo se organizan en tres grandes ejes:

1. Sensibilidades y ética en el quehacer docente

La perspectiva del derecho a la educación debe hacerse carne en quienes trabajamos en el ámbito carcelario. Por nuestra parte suscribimos a esta postura y en consecuencia nos abocamos a diario al acompañamiento de estudiantes en esta situación. No obstante, en nuestro quehacer cotidiano, convivimos con diversos actores que representan una pluralidad de perspectivas ideológicas, morales y políticas. Lo que sucede es que entre 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. En procesos de investigación podemos elegir no vincularnos con ellos (Noel, 2014; Pérez, 2019), pero cuando nuestro cometido en campo es garantizar un derecho en tanto docentes de una institución universitaria, esto parece no ser una opción.

En nuestra experiencia, transitamos no sólo por la tensión de identificar esa sensación de intolerancia ante ofensores sexuales, sino que también percibimos cómo esto se manifiesta en las interacciones en los espacios educativos. Esto nos interpela en varios sentidos: en los supuestos ideológico-políticos que subyacen, en nuestro vínculo con los estudiantes, en cómo tensiona nuestra forma (y entrega) al trabajar; y también en el vínculo entre estudiantes.

Como docentes el trabajo con personas cuyo delito o actitudes son para nosotres (más) moralmente condenables nos afecta, bien sabemos estos rechazos tienen una dimensión subjetiva, pues responden a nuestras experiencias vitales y sensibilidades. Cuando esto sucede, el primer paso es identificar el alcance de estas afectación y despejarlas de otras múltiples, propias del trabajo en cárceles; como la exposición a la violencia, a la arbitrariedad institucional o a las crudas condiciones, entre otras y luego realizar la siguiente pregunta: ¿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.

Nos encontramos con el principal desafío a la hora de pensar una estrategia institucional que priorice tanto el bienestar de quienes trabajamos allí, como el derecho a la educación de estudiantes. Risso y Gulli (2012) proponen una alternativa para el caso de condenados por delitos de lesa humanidad que se dio en el marco del programa UBA XXI, que a nuestro entender, puede resultar útil para el trabajo con ofensores sexuales, actores que en nuestra experiencia son con quienes presentamos mayores reparos. 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.

Nuestra tarea en cárceles se intersecta con nuestras experiencias personales, sensibilidades, posturas ideológicas-políticas y ciudadanas y las implicancias de estas convergencias decantan en sentimientos de cansancio y sobreestímulo, que como señalan las colegas argentinas, es un agotamiento que resulta difícil de explicar con palabras (Beltramino, Aravena y Voloj, 2019) pero sobre el que entendemos es necesario no solo atender en términos personales sino reflexionar en términos académicos.

2. Autonomía: expectativas, realidades y desafíos

Otro de los dilemas es en torno a la autonomía, sobre nuestras estrategias de acompañamiento educativo y el diálogo con el ejercicio autónomo de los/as estudiantes en privación de libertad

de la Universidad. Las condiciones de educabilidad en las cárceles son adversas. No obstante, uno de los mayores desafíos para desempeñar la tarea educativa radica en las características de la cárcel en tanto *institución total* (Goffman, 2001), lo que se ve reflejado tanto en la construcción de su autonomía en tanto personas y en tanto estudiantes. Si concebimos a la autonomía como uno de los aspectos claves de la formación superior (Rué, 2006), promover el pensamiento y la acción autónoma en un ámbito que por definición la restringe, cuando no la rechaza, abre algunas interrogantes.

A pesar de que la ausencia de estrategias autónomas no es exclusividad de quienes estudian en contexto de encierro, este ejercicio se torna complejo cuando la carencia de autonomía signa sus vidas, en tanto existe una institución que las regula en sus prácticas y decisiones cotidianas (Goffman, 2001). Durante una reunión con estudiantes discutimos sobre cómo construir un espacio universitario autónomo dentro de la cárcel y uno de ellos esgrime: “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”. Este comentario que pareciera obvio en el marco de una asamblea da la pauta la necesidad de interpelar los sentidos de la autonomía.

A menudo en un intento de impulsar y promover las trayectorias educativas, aplicamos 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, entonces, 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).

Si bien el estudiantado “reclama” autonomía, las diadas preso-tutelado/estudiante-autónoma encierran varias paradojas; a veces se centra en el reclamo ante docentes de autogestión. A su vez, 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).

Desde la Universidad debemos problematizar el concepto de autonomía, no para sacrificarlo por estar en una institución tutelar; sino para circunscribir su grado de exigencia a las especificidades que el territorio cárcel ofrece, sin dejar de pujar sus límites y en pos de interpelar una visión romántica de la misma que la propone como un fin en sí mismo sin problematizar los matices y alcances que la misma tiene en este contexto.

3. 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*: Las dinámicas docentes dentro de la

cárcel no son iguales a la de cualquier otro contexto educativo debido a múltiples factores: la ubicación de las cárceles en relación al área metropolitana, las dificultades logísticas del ingreso, la carencia de espacios físicos, materiales tecnológicos y pedagógicos apropiados, entre otras. Esto es a la vez fruto y terreno fértil para la proliferación de una idea caritativa y de tipo “militante” de la tarea docente en cárceles, perspectivas que permea, nuestra tarea en múltiples sentidos: La educación en cárceles cuenta con estas numerosas dificultades y escasos atractivos en términos de beneficios o compensaciones, por lo tanto no parece casual que sea sostenida por un grupo reducido de docentes por una inclinación meramente vocacional a pesar de su continua formación. Asimismo, esta situación supone una aparente disposición a “tolerar” multiplicidad de dificultades de la cárcel en nombre de los Derechos Humanos. Esta tendencia desestima posibles demandas y reclamos de mejores condiciones porque a fin de cuentas uno la hace “*porque cree en eso*”.

Estas perspectivas debilitan la proyección de la política universitaria de enseñanza en cárceles y la especialización de quienes allí trabajamos. La necesidad de profesionalizar la formación docente en este contexto requiere de un saber específico adquirido en territorio, en tanto espacio pedagógico particular, que tiene códigos, herramientas y tiempos propios, y es por ello que debe tener un lugar en la agenda pedagógica y didáctica de la universidad (Beltramino, Avarena y Voloj, 2019).

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).

Esta urgencia por encontrar mecanismos de cuidado, ha sido un tema recurrente para nosotros en nuestro desempeño docente, dándose mayormente en espacios informales, ante la necesidad de compartir y conversar al respecto pero no ha derivado en una línea específica de trabajo. La importancia de esto radica en el buen desempeño y en la supervivencia de los equipos de trabajo y redundan en la calidad de educación que recibirán los estudiantes privados de libertad.

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. Mayoritariamente la colisión entre la culpa y el rechazo por el delito que cometió un estudiante con la perspectiva de la educación como un Derecho universal, dilema que suele ser vivida de forma individual (Nebra, 2019; Pérez, 2019)

Así se instala, como primera necesidad, generar espacios de vaciamiento y descompresión que implique la conversación honesta y tendida sobre estas emociones y desafíos de la tarea, generar trabajo en duplas en los espacios que pueden implicar riesgos para la integridad de los docentes, así como compartir las responsabilidades en las decisiones riesgosas de cada miembro del equipo (Áron y Llanos, 2005).

Creemos que el ejercicio constante de revisar 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. Es que “ir a ese espacio” del que

habla Nebra (2019) no significa que no existan valoraciones éticas de los delitos, huecos que el compromiso político-social no logran suplir y miedos propios, porque aunque parezca de perogrullo, al final del día les docentes somos personas.

Referencias bibliográficas

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_D ESGASTE 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. Amorrortu 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 Graduated 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

PÉREZ, Camila. (2019). “Yo a investigar la cárcel no vuelvo nunca más” o cómo (no) hacer etnografía en contextos de encierro. *Kula. Antropología y Ciencias Sociales*, (20/21) 54-59 Disponible en: <http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2019/12/10-Revista-Kula-NOTAS-DE-CAMPO-Camila-P%C3%A9rez.pdf>

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>