

Yo soy tu bandera. La docencia universitaria en contexto de encierro desde una perspectiva institucional¹

Erica G. Gunther²

Resumen

El presente artículo se centra en una experiencia de docencia universitaria llevada a cabo en el marco del Programa UBA XXII de la Universidad de Buenos Aires en el Complejo Penitenciario Federal N° 1 Ezeiza de varones. Desde una perspectiva institucional, busca poner en tensión historia, derechos, sentidos, posibilidades, certezas y contradicciones.

Palabras clave

DOCENCIA UNIVERSITARIA- CARCEL- PERSPECTIVA INSTITUCIONAL- DERECHO A LA EDUCACION- TRABAJO SOCIAL

Summary

This article focuses on a university teaching experience carried out within the framework of the UBA XXII Program of the University of Buenos Aires at the Federal Prison Complex No. 1 Ezeiza of males. It aims to put history, rights, senses, possibilities, certainties, and contradictions into tension from an institutional perspective.

Keywords

UNIVERSITY TEACHING - PRISON - INSTITUTIONAL PERSPECTIVE - RIGHT TO EDUCATION - SOCIAL WORK

Conocer el contexto

La experiencia que se presenta a continuación se produce en el marco de la ejecución del Programa UBA XXII de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el Complejo Penitenciario Federal N° 1 Ezeiza de varones.

Este Programa depende de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA y consiste en el dictado de carreras de grado y actividades de extensión universitaria en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal (SPF). Está destinado a personas que se encuentran privadas de su libertad ambulatoria y su objetivo es garantizarles el acceso a la formación universitaria curricular y extracurricular. Su surgimiento data del año 1985, a través de la firma de un convenio entre la UBA y el SPF que más adelante fue ratificado y ampliado mediante distintas resoluciones. Se inició en la sede del Complejo Penitenciario Federal sita en CABA (CUD Centro Universitario Devoto) y luego se amplió a la de Ezeiza (CUE Centro Universitario Ezeiza, tanto para el penal de varones como para el de mujeres).

¹ El presente artículo es una reelaboración del Trabajo Final de la Diplomatura en "Psicología Institucional" cursada en el año 2017 en la Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales (UCES).

² Jefa de Trabajos Prácticos de la materia "Psicología Institucional". Cátedra Bianco Dubini (ex Acevedo/Ferrarós). Carrera de Licenciatura en Trabajo Social Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires.

Estudiante de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Correo electrónico: erica_gunther@yahoo.com.ar

Según se afirma en el sitio web oficial de la UBA, su metodología es lo que la *“...distingue del resto de las propuestas universitarias y le otorga la condición de experiencia única en el mundo...”*³ Es relevante señalar que este Programa no cuenta con personal docente específico para su funcionamiento, sino que cada Unidad Académica envía a sus equipos de cátedra a dictar distintas materias de cada plan de estudios vigente en forma rotativa, valiéndose de las designaciones y las rentas existentes. Se considera a cada Centro Universitario como una sede más de cada Facultad. Es por este motivo que durante el cuatrimestre en que un equipo dicta clases en alguno de ellos, está eximido de hacerlo en su sede de trabajo habitual.

En el año 2013 se incorporó al CUE de varones el dictado de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales. Con anterioridad ya se dictaban las carreras de Filosofía (Facultad de Filosofía y Letras), Sociología (Facultad de Ciencias Sociales), Derecho (Facultad de Derecho).⁴ Desde entonces, año a año la Dirección de la Carrera de Trabajo Social invita a las distintas cátedras que así lo desean a sumarse a la tarea.⁵ La oferta de materias se va estableciendo en función de las correlatividades propias del plan de estudios y del devenir de las cursadas.

Dicha Dirección destina a una integrante de su staff como Coordinadora Local. Su función principal es la de articular el diálogo con los estudiantes, con lxs docentes, con las autoridades del Programa y con el personal del SPF. A su vez, se encarga de gestionar la impresión del material bibliográfico mediante el sistema de beca de apuntes del Centro de Estudiantes de la sede Constitución.⁶ Luego, se encarga de obtener la autorización para poder ingresar las fotocopias al Complejo Penitenciario. Organiza los aspectos administrativos referidos a los horarios de las clases, al ingreso de lxs docentes, a la inscripción a las cursadas y a la confección de actas. Actúa como nexo frente a cualquier emergente que se presente.

El CUE funciona en un sector de un pabellón que es destinado tanto al desarrollo de las actividades universitarias, como al de las escuelas primaria y secundaria (dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires). Si bien hay diversos controles de seguridad previos al ingreso a este pabellón (notas previas con nómina de docentes, exhibición y retención de DNI, paso por detector de metales, cinta magnética para revisión de pertenencias, guardado de celulares en lockers, declaración de objetos electrónicos como notebooks, firma de libro con hora de ingreso y salida, cámaras de seguridad y otras) dentro del sector del edificio donde se encuentran las aulas sólo hay personal civil del SPF. Estas personas visten delantales y cumplen la función de celadores.

³ El informe realizado en el año 2020 por la “Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro” destaca que existen veintidós universidades nacionales que realizan trabajos educativos en distintas cárceles argentinas. De entre ellas, once dictan carreras de grado. La primera universidad nacional del país en implementar programas de estas características fue la UBA en el año 1985. Seguida por la Universidad Nacional de Córdoba en 1999, la Universidad Nacional del Litoral en 2004 y las restantes con posterioridad a esas fechas.

⁴ En adelante, a lo largo de este artículo se utiliza la abreviatura “CUE” para referirse específicamente al CUE que funciona en el penal de varones.

⁵ Al recibir la propuesta por parte de la Dirección de la Carrera de Trabajo Social, al interior de la cátedra acordamos sumarnos mediante un pequeño equipo conformado por tres docentes: un ayudante de 1° regular, una ayudante alumna y yo (también ayudante de 1° regular en ese entonces).

⁶ La Facultad de Ciencias Sociales de la UBA cuenta con dos sedes además del CUE: la antigua en M.T. de Alvear 2230 (barrio de Recoleta) y la nueva en Santiago del Estero 1029 (barrio de Constitución). En esta última se desarrollan la mayoría de las actividades ligadas a la formación de grado.

El espacio cuenta con varias aulas en muy buen estado de cuidado y conservación, una biblioteca, baños, salón de usos múltiples.

También existe un Centro de Estudiantes propio del CUE. Se trata de un espacio con alta participación estudiantil. Sus representantes son elegidos por períodos a través del voto. Paralelamente, se elige a un delegado por cada una de las carreras.

Vivenciar la experiencia

Durante el desarrollo del cuatrimestre los estudiantes muestran una genuina actitud de respeto, cuidado y agradecimiento hacia lxs docentes. Tratan de propiciar un clima ameno. Manifiestan gran interés durante las clases, que se evidencia en la lectura atenta de los textos, en la realización de los trabajos solicitados, en la colaboración entre pares y en la pertinente participación oral. Velan por el cumplimiento de las normas de convivencia establecidas al interior del CUE. Lxs docentes responden del mismo modo a la propuesta, con alto compromiso con la tarea. Sin embargo, con el correr de la cursada se presentan algunas dificultades que invitan a la reflexión.

La primera radica en que el personal del SPF despliega diversas estrategias tendientes a obstaculizar el normal desarrollo de las actividades: a) no “bajan” a los estudiantes de sus respectivos pabellones a horario para las clases; b) tampoco lo hacen en los horarios de estudio que tienen autorizados; c) les rompen los apuntes y trabajos durante las requisas; d) invaden y arruinan las instalaciones del CUE.⁷ Estas acciones generan gran malestar en los estudiantes, que es verbalizado a lxs docentes y a la Coordinadora. También es vehiculado a través del Centro de Estudiantes hacia distintos organismos de defensa de derechos humanos que tienen presencia en el CUE. En ocasiones, el disgusto es tan alto y reciente que es difícil desarrollar las acciones pedagógicas planificadas para el día.

La segunda dificultad remite a la UBA, que si bien ofrece y sostiene el Convenio que permite la existencia del Programa UBA XXII, no brinda los recursos mínimos para garantizarlo. Puntualmente, al inicio del cuatrimestre el Rectorado se compromete al traslado de lxs docentes de todas las carreras desde distintos puntos de la CABA hasta el Complejo Penitenciario.⁸ Sin embargo, se presentan permanentes problemas con la camioneta a utilizar: a) no sale por falta de chofer; b) es detenida y demorada por la Gendarmería Nacional con lxs docentes a bordo por no tener la documentación obligatoria para circular al día; c) no retorna a buscar a lxs docentes y lxs deja varadxs impidiéndoles la concurrencia a sus otros trabajos; d) dispone del horario de inicio y finalización de las clases en función de la hora en la que el chofer necesita retirarse. Estas situaciones provocan gran enojo en lxs docentes, que en más de una oportunidad deben transportarse por sus propios medios hacia o desde el lugar. O bien, que pierden algunas de las clases previstas por falta de vehículo.

⁷ En los códigos internos, el término “bajar” alude al momento en que personal del SPF se dirige a los pabellones a buscar a las personas privadas de su libertad ambulatoria que tienen permiso para ser trasladados a otro sector con el fin de participar en alguna actividad (visitas, entrevistas con letrados, clases u otras).

⁸ El Complejo Penitenciario se encuentra ubicado en el partido de Ezeiza, en la zona sur del Gran Buenos Aires. Está emplazado en un punto geográfico de ese distrito que es difícil acceso, ya que presenta escasa conectividad con la red de transporte público.

Tanto la Dirección de la Carrera de Trabajo Social como los estudiantes y lxs docentes, parecen confluír en cierta idea de *resistencia* frente a estos obstáculos.⁹ El CUE es vivido como una conquista obtenida por estudiantes y docentes a lo largo de los años, que en tanto tal, debe ser respetada y defendida. *A pesar de* la UBA y del SPF, las instituciones que, paradójicamente, propiciaron su nacimiento.

Leer la institución

De todas las definiciones de institución que conozco, elijo la que la describe como “...una red simbólica socialmente sancionada en la cual se articula junto a su componente funcional un componente imaginario.” (Castoriadis, 1976: 227).

El *componente funcional* me remite al término *institución* desde su *acepción restringida* -como establecimiento u organización-, por lo que puedo establecer un primer foco en la experiencia descripta. Desde esta mirada, entiendo que “la” institución es el Programa UBA XXII dependiente de la UBA. Ésta tiene ciertas particularidades ya enunciadas, que resulta pertinente recuperar:

a) No cuenta con espacio físico ni con recursos propios para su funcionamiento, exceptuando a sus autoridades centrales con sede en el Rectorado.

b) Se materializa en espacios físicos cedidos por otro actor institucional de gran relevancia, que es el SPF. La existencia del Programa está supeditada a este acuerdo y a las normativas que le dan sustento.

c) El Programa hace confluír a diferentes Unidades Académicas de la UBA que ponen a disposición sus staffs para dar cuerpo al mismo. La participación de las cátedras y docentes no es obligatoria, sino que se encuentra librada a la voluntad.

d) Los estudiantes tienen interacción cara a cara con sus docentes y cursan en condiciones de regularidad, a diferencia de otras experiencias en las que la formación universitaria en contexto de encierro es semipresencial o libre.

e) Existen estudios estadísticos que dan cuenta de la significativa baja en la tasa de reincidencia de aquellas personas que obtienen su libertad ambulatoria y que han pasado por el Programa UBA XXII.

f) Los estudiantes pueden continuar sus estudios en las Unidades Académicas de referencia en caso de obtener su libertad ambulatoria, sin que posteriormente conste ningún tipo de diferenciación en las certificaciones emitidas por la UBA.

g) Las normativas que rigen al interior del Programa UBA XXII son las propias de la UBA y las de la Unidad Académica de pertenencia (en este caso, la Facultad de Ciencias Sociales) con mínimas salvedades. Por ejemplo, mayor tolerancia en términos de asistencia y puntualidad debido a la eventual superposición horaria con visitas de familiares, entrevistas con letrados, demoras en los traslados al sector.

Ahora bien, considerando al término *institución* desde una *acepción amplia* -en tanto regularidad establecida en la cultura- identifico en la experiencia presentada diversos atravesamientos institucionales:

a) La Educación, que al ser pública de gestión estatal, sitúa fuertemente las ideas de derecho, accesibilidad y exigibilidad de la misma.

⁹ Las dificultades referidas no afectan solamente al dictado de la Carrera de Trabajo Social y a sus docentes. Sin embargo, centro el análisis aquí por razones de pertenencia institucional.

b) La Justicia, que presenta su arista punitiva -en cuanto al establecimiento y el cumplimiento de los procesos y las condenas- y paralelamente, su arista garantista -en cuanto a la obligación de resguardo de los derechos humanos de las personas que se encuentran privadas de su libertad ambulatoria-.

c) El Género, que da una impronta particular a este CUE por tratarse de una cárcel sólo de varones (en el predio contiguo se encuentra la cárcel de mujeres en la que también existe oferta del Programa UBA XXII).

d) La Clase Social, que se evidencia sutilmente en las diferentes trayectorias de vida de las personas privadas de su libertad ambulatoria (quienes lograban llegar al Programa UBA XXII del CUE, en líneas generales, habían accedido a la educación secundaria y/o superior con anterioridad a su reclusión).

Lo *socialmente sancionado* a lo que alude Castoriadis en su definición, me lleva a preguntarme acerca de la historia de la institución, sus procesos de institucionalización, sus disputas previas, sus tensiones actuales.

En este sentido, considero importante comenzar señalando que los más de treinta años de vida del Programa UBA XXII se resumen oficialmente de la siguiente manera:

El Programa UBA XXII nace en el marco de un convenio celebrado el 17 de diciembre de 1985 entre el Rector de la Universidad de Buenos Aires y el Director Nacional del Servicio Penitenciario Federal (SPF), ratificado por Resolución Nº 63 del Consejo Superior Provisorio del año 1986. El convenio establece, entre los puntos más importantes, que los estudios realizados a través del Programa incluirán carreras que no requieran el desarrollo de trabajos prácticos que sean imposibles de realizar dentro de las Unidades del SPF.

En 1993, como consecuencia del crecimiento de la matrícula, de la diversificación de carreras y servicios de Extensión brindados a partir del convenio, se crea en el ámbito de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad el Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en el Servicio Penitenciario Federal -UBA XXII- (Res. CS Nº 4950/93) y se establecen la misión y funciones de la Dirección del Programa, cuyos miembros serán designados por el Rector.

Finalmente, en 2010, se firma el Convenio Complementario Nº 3483 Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos - UBA, en el que se especifican los horarios de los centros universitarios en las cárceles federales, se garantiza la asistencia de los alumnos inscriptos a UBA XXII, se hace mención específica de las actividades extracurriculares en los penales federales y la potestad de la UBA para determinar la diagramación de éstas.

Mediante la Res. CS 7349/13 el Consejo Superior aprobó el nuevo reglamento del Programa donde se detalla su finalidad, las actividades académicas que comprende, la dependencia institucional y organización del Programa.¹⁰

Del recorrido por esta síntesis histórica, encuentro particularmente significativo el año de su surgimiento. El Programa UBA XXII comienza a gestarse en 1985, en un contexto nacional de recuperación democrática y de defensa de los derechos humanos como tema

¹⁰ Más información en: <http://www.uba.ar/uba22/contenidos.php?id=12>.

central de la nueva agenda política. En ese entonces, la UBA atravesaba un proceso de normalización institucional, que incluyó el retorno de cuerpos docentes, el recambio de autoridades, el reinicio de la militancia estudiantil, la reactivación de algunas carreras, la incorporación del Ciclo Básico Común, la creación de nuevas Unidades Académicas (entre ellas, la Facultad de Ciencias Sociales).¹¹

En sus orígenes, el Programa crea el Centro Universitario Devoto (CUD). Con el correr del tiempo y como consecuencia de iniciativas impulsadas por estudiantes y docentes, se amplía la oferta hacia otros Complejos Penitenciarios Federales. Este punto de inicio aporta un significativo rasgo de identidad a todo el devenir posterior del Programa UBA XXII, que puede ser leído en términos de la *dialéctica instituido/instituyente/institucionalización* propuesta por el Análisis Institucional (Lapassade y Lourau, 1981).

En contraposición a lo *instituido* en la macro-sociedad argentina durante la última dictadura cívico-militar (el terror, el silencio, la tortura, la desaparición, la muerte) el *proceso instituyente* descrito aparece indefectiblemente asociado a la libertad como conquista social e individual. Es así como parecen abreviar en este microespacio institucional las nuevas significaciones que circulan en lo imaginario colectivo y que son plasmadas en la expresión “Nunca más”. Los elementos que forman parte de esta historia oficial dan sustento a la consolidación del *mito de origen* (Eliade, 1992) que podría enunciarse del siguiente modo: “Creamos este Programa para resguardar nuestra libertad de ser y de pensar, aunque estemos privados de nuestra libertad ambulatoria.”.

Estas ideas me obligan a volver a la definición de Castoriadis y al *componente imaginario* constitutivo de toda *institución*. Me pregunto entonces qué significa el Programa XXII en el CUE para cada uno de los actores citados. Cómo éste es vivido, sentido, transitado, contado, actuado.

Establezco para ello algunos *analizadores naturales* que logro identificar en esta experiencia, entendiendo al analizador como “...una situación que efectúa (de manera implícita) el análisis...” (Hess, 1977: 179): a) el alto compromiso individual y colectivo de los estudiantes, tanto en la organización y cuidado del CUE en general, como en el desarrollo de las actividades pedagógicas en particular; b) la dedicada participación de los docentes, el sostenimiento sistemático de la tarea y la concurrencia al CUE aún por sus propios medios; c) las permanentes requisas, roturas, obstáculos y demoras generadas por personal del SPF; d) las dificultades en la efectivización del transporte por parte del Rectorado de la UBA.

Considero entonces que para los estudiantes, el Programa es significado como *un espacio de libertad*. Si bien la situación de encierro no cesa, allí dentro ellos interactúan con celadores en lugar de guardiacárceles. Establecen un vínculo con el afuera a través del contacto con sus docentes. Son tratados en su condición de estudiantes y no en su condición de “presos”. Pueden desplegar y/o construir otras identidades subjetivas. Comparten ideas con sus pares y son responsables del accionar colectivo. Piensan, escuchan, opinan, se sienten interpelados en sus proyectos vitales, conocen, aprenden. Salen de sus pabellones. Se distraen y abstraen de la realidad que los rodea. Muestran sus

¹¹ El Ciclo Básico Común (CBC) es el primer año de todas las carreras que componen la oferta de la Universidad de Buenos Aires desde 1985. En casi todos los casos consta de seis materias, de las cuales dos son comunes a todas las carreras. Se desarrolla en distintas sedes y no tiene dependencia respecto de las Facultades. Puede combinarse con una modalidad a distancia llamada UBA XXI.

logros a sus familias, cuando las tienen. Reconocen capacidades propias que desconocían tener y desarrollan otras nuevas. Disponen de un espacio de intimidad en el que el SPF no puede inmiscuirse.

En paralelo, para lxs docentes el Programa aparece como *un espacio de garantía de la educación como derecho humano*. Éste es concebido y transitado como una alternativa contra-hegemónica frente al modelo carcelario, punitivo y disciplinador. Algunxs docentes sienten casi natural su participación en él, en virtud de un alto compromiso político-ideológico con la educación pública y/o con los derechos humanos. Viven la experiencia como propiciadora de un gran aprendizaje personal y profesional, que se acompaña de una importante movilización afectiva. Entienden que se trata de un proyecto sin suficiente apoyo institucional, al que hay que sostener para que no se pierda.

Para el SPF en cambio, el Programa es vivido como *una gran amenaza* -no queda claro si a nivel de las cúpulas, pero sí en el plano de la ejecución concreta-. En ese espacio se producen situaciones que están más allá de las posibilidades del control y del disciplinamiento propios del dispositivo carcelario, pudiendo llegar a generar fenómenos de deslegitimación del sistema de autoridad. Es necesario boicotear, impedir, amedrentar, romper, dificultar, obstruir, invadir esa libertad que pone en jaque a la lógica del encierro y el castigo.

Finalmente, el Rectorado de la UBA parece significar al Programa como *una actividad que se autorregula*. El compromiso está asumido, la reglamentación existe, la actividad debe ser realizada. Su existencia otorga renombre internacional. Sin embargo, no parece necesario acompañar el desarrollo de la tarea cotidiana con acciones elementales concretas -o por alguna razón, no es posible hacerlo-.

En función de lo expuesto, encuentro imprescindible problematizar el modo en que estas significaciones entran en juego como tensiones, contradicciones y/o conjunciones.

La UBA -a través de su Rectorado- es la institución nodriza de la cual depende el Programa UBA XXII. En la experiencia aparece caracterizada como una organización de tipo *prescindente*. Siguiendo a Acevedo, esto refiere a que “...cuando (...) el mandato de la organización es el de ‘inventarse su función, el de ‘hacer lo que se puede’ (...) esa organización está lejos de fomentar (...) la creatividad; ella está declinando su función estructurante y siendo productora de padecimiento psíquico. La ‘organización prescindente’ (...) no prescribe, no coacciona ni evalúa, simplemente abandona.” (2010a: 53).

El transporte hacia el Complejo Penitenciario Federal es la única responsabilidad de la UBA que incide directamente en la práctica cotidiana de lxs docentes que participan en el Programa UBA XXII (exceptuando al Convenio marco y a las rentas docentes, que son preexistentes). Y aun así, falla sistemáticamente. Todos los demás aspectos deben ser garantizados por la Dirección de la Carrera de pertenencia, que en el caso presentado, cumple su función de coordinación de manera correcta.

Las recurrentes dificultades con los vehículos son fuente de *sufrimiento institucional* (Dejours, 2006), en la medida en que son decodificadas por lxs docentes en clave de falta de *reconocimiento en el trabajo*: “...la indiferencia o la negación, por parte de los otros (...) provocan la emergencia de un sufrimiento ligado a la invisibilización del valor del acto [de trabajo] que identifica al sujeto como un sujeto social...” (Acevedo, 2010b: 261). Al abandonarlx, la institución universitaria parece emitir un *juicio de utilidad negativo* en referencia a la necesidad de realización de la tarea para la que han sido convocadxs. Lxs

docentes sostienen la actividad *a pesar de* (Clot, 1995) esta permanente sensación de abandono institucional.

Considero pertinente interpretar esta situación en términos de *sobreimplicación* entendiendo a esta noción como “...*la fatal consecuencia de la incapacidad de analizar las propias implicaciones. Es la ceguera que lleva al sujeto a una identificación institucional en la que queda alienado a la voluntad de un poder que lo desconoce en su particularidad.*” (Acevedo, 2002: 11). Esta incapacidad entrapa a lxs docentes, en la medida en que lxs ubica como únics, últimxs y acriticxs agentes responsables del sostenimiento del Programa UBA XXII del CUE. Considero que la dificultad para analizar las propias implicaciones puede estar asentada en alguno de los siguientes planos:

a) simbólico: la participación en un Programa de prestigio internacional que brinda carácter de exclusivo a la experiencia y a quienes forman parte de ella;

b) ideológico: la defensa de los derechos humanos, de la educación pública y de la propia UBA, que resultan campo fértil para el *discurso implicacionista* (Acevedo, 2002: 12);

c) narcisista: el agradecimiento expresado (ya sea en forma verbal, gestual o a través de la calidad de las producciones) por los destinatarios directos de los actos profesionales, es decir, los propios estudiantes;

d) fantasmático: la *fantasía básica de salvación* (Acevedo, 1994: 2) que da sustento a la elección vocacional docente y a su práctica.

En el Programa UBA XXII del CUE, los estudiantes parecen encontrar posibilidades de *reapropiación del poder sobre el propio acto*, en un contexto institucional global en el que todos los demás actos se ejecutan bajo el dominio total de otro (Mendel, 1994).

Dicha reapropiación, según se refleja en la presentación de la experiencia, impresiona provenir de intereses individuales, pero fundamentalmente, estar asentadas en el orden de lo colectivo. Esta lógica alternativa y su positivo impacto -tanto en lo que refiere a la motivación y la responsabilidad para sostener el proyecto, como en lo relativo al desarrollo de la *personalidad psicosocial* (Mendel, 1994)-, entra en absoluta y permanente contradicción con aquella que impera en el dispositivo carcelario.

Es así como el *mito de origen* aparece en la escena reactualizado.¹² Su particular efecto es que el SPF y la UBA devienen en dos actores centrales frente a los cuales es necesario *defenderse* para *defender* al Programa UBA XXII del CUE. Del SPF, por su exceso de *institucionalidad*. De la UBA, por su falta de ella.

En este giro de sentidos, parecen entonces confluír docentes y estudiantes en una idea de defensa que remite al título de este trabajo: “*Yo soy tu bandera*”.¹³

¹² Definido en páginas anteriores en estos términos: “*Creamos este Programa para resguardar nuestra libertad de ser y de pensar, aunque estemos privados de nuestra libertad ambulatoria.*”.

¹³ Este título hace referencia a la canción “Yo soy tu bandera” compuesta por los músicos argentinos Miguel Abuelo y Cachorro López. Fue editada en el año 1983 en el álbum “Vasos y besos” perteneciente al grupo “Los Abuelos de la Nada”. Su letra dice: “Libertad / hermana de los amigos / Libertad / nada me ata y estoy vivo / no te mueras nunca / Libertad / Libertad / socia de los peregrinos / Libertad / luz, coraje / amor divino / con el corazón / Quien no te comprende / te vulnera / novia de Dios / Libertad / arte de los decididos / Libertad / nada me ata y sigo vivo / yo soy tu bandera / Libertad”.

Evitar la ceguera

Este artículo no estaría completo si no me detuviera a poner en palabras algunas de las preguntas, tensiones, miedos, certezas y dudas que se me presentaron a lo largo de esta experiencia. Dar cuenta de cuáles son las determinaciones que operaron en mí -en tanto la sujeto sociohistórica y política que soy- es un desafío personal y al mismo tiempo, un requisito ético. Conocer y reconocer lo que me condiciona: quién soy yo, desde dónde miro el mundo, por qué lo explico de esta manera y no de otra.

Es el propio Lourau quien sostiene que el *intelectual implicado* “...se define al mismo tiempo por la voluntad subjetiva de analizar a fondo las implicaciones de sus pertenencias y referencias institucionales, y por el carácter objetivo de ese conjunto de determinaciones... Estar implicado es admitir finalmente que soy objetivado por lo que pretendo objetivar...” (Lourau en Acevedo, 2002: 9).

Lo primero que ubico es mi atributo identitario más fuerte: el de ser docente. Soy, ante todo y con mucho orgullo, una maestra de escuela. Los caminos de la vida me condujeron a la docencia universitaria en la UBA desde que era estudiante de grado de la Licenciatura en Trabajo Social. Siento una profunda pertenencia respecto de mi Facultad y de mi Universidad.

Si bien cursé mi escolaridad inicial, primaria y secundaria en una escuela de gestión privada, con el paso del tiempo me he constituido en una firme defensora de la educación pública, gratuita y de calidad. Una vez que comencé a transitar la adultez, elegí transitar preferentemente el subsistema educativo público, tanto para mi formación como para mi desempeño docente.

Concibo a la educación como un derecho humano inalienable, ineludiblemente asociado a la adquisición de libertad de pensamiento. Creo profundamente en que toda persona tiene derecho a aprender, bajo cualquier condición de existencia. Es aquí donde identifico una *implicación de tipo ideológica*. De alguna manera, mi forma de entender a la educación y a mi papel en ella -en tanto sostengo que, como docente, soy garante de ese derecho- me condujeron a aceptar sin dudas mi participación en el Programa UBA XXII.

Pero lo cierto es que, pese a que tengo un recorrido institucional y laboral bastante amplio, nunca había tenido la posibilidad de enseñar en contextos de encierro. La decisión no fue sencilla y acarreó tanto discusiones al interior de la cátedra -había compañerxs tenían interés mientras que otrxs sentían mucho rechazo- como al interior de mi familia -algunxs de mis seres queridxs temían por mi integridad física-. Yo sentía curiosidad, ya que si bien había trabajado con personas que tenían trayectorias delictivas, nunca había ingresado a una cárcel. Y al mismo tiempo, sentía miedo, porque tenía muy claro que mis experiencias vitales distaban mucho de las de la población con la que me iba a encontrar.

Una de las premisas de la tarea era considerar a los estudiantes como tales y no interiorizarse en ningún aspecto de las causas de su privación de libertad ambulatoria. Sin embargo, las preguntas acerca de sus delitos siempre me resonaban: ¿por qué estarán acá? ¿Qué condena tendrán? ¿Habrán robado? ¿Habrán matado a alguien? ¿Lo volverán a hacer? ¿Podrán conducir sus vidas por otros caminos? ¿Será la educación una vía para esto?

Aquí identifico una *implicación de clase*, como niña criada en el barrio de Palermo de la CABA, sin que nada sobrara pero sin que nada faltara. Atravesada por un discurso de

inseguridad cada vez más fuerte en donde “alguien como ellos” ocupa el lugar de victimario, y “alguien como yo”, el de víctima. El encontrarme con personas a las que en otros contextos quizás les temería, significaba para mí un enorme desafío.

En relación con lo anterior, el hecho de estar enseñando una disciplina científica cuya matrícula habilita al contacto con sujetos que atraviesan diversas situaciones de vulnerabilidad, también me generaba profundos cuestionamientos. Percibía este punto como una fuente de gran incomodidad, y pensaba con frecuencia si gracias a mí y al trabajo que estaba haciendo, una persona que cometió un femicidio podría algún día ser mi colega. Trataba de convencerme de que mi accionar era correcto, situándome en la idea del derecho a la educación. Tendía a suponer que se me hubiesen presentado menos contradicciones si sólo me tocaba alfabetizar en la escuela primaria que allí funcionaba.

Luego pensaba en que ningunx de nuestrxs estudiantes habituales exhibe un certificado de antecedentes penales antes de inscribirse al CBC, razón por la cual nada garantiza que no hayan cometido delitos o que no los cometan en un futuro. Ni siquiera se piden los antecedentes penales para obtener la matrícula profesional, sino sólo frente al eventual ingreso a determinados cargos del ámbito público. Cada tanto recordaba el renombrado caso del odontólogo que asesinó a toda su familia: me tranquilizaba saber que este hombre no había estudiado en contexto de encierro.

Pero la certeza de la privación de la libertad ambulatoria de estos estudiantes le daba entidad real a esa posibilidad. Sin dudas, todos habían cometido un delito más o menos grave. Y de haber tenido acceso a la información, me animo a pensar que todos me hubiesen parecido indignantes y/o aberrantes.

Identifico en este punto una *implicación de tipo profesional*, en el sentido de cierto recelo por tener que compartir mis saberes con personas que efectivamente habían delinquido. Y que quizás, en caso de no estar en la situación en la que estaban, no hubiesen elegido estudiar la misma carrera que elegí yo.

Este recelo, sin embargo, se desvanecía en la situación concreta del aula. Quizás por ser maestra o quizás por alguna otra razón, siempre he tendido a pensar que no es posible la educación sin afecto entre estudiantes y docentes. No siento que se pueda enseñar ni aprender, si no se pone en juego una cuota de amor.

Es así como me conmovía cuando los estudiantes se dedicaban a atendernos, a convidarnos un caramelo o a cocinarnos algo el día anterior a nuestra llegada. Nos hacían sentir que nuestra presencia allí les traía una brisa de libertad sumamente valorada. Me emocionaba al leer algunos de sus trabajos -que realmente eran muy buenos- o al escuchar sus aportes en las clases -porque se notaba que habían leído atentamente-. Siempre nos estaban esperando con mucha alegría y entusiasmo, a pesar de las circunstancias.

En este sentido, identifico una *implicación de tipo afectiva*. Clase a clase me sucedía que me alegraba mucho al verlos. Durante la semana pensaba en lo poquito de sus historias que conocía y en lo terrible del encierro que vivían. Esto sí me ayudaba a conectarme con el plano de lo que la educación podría ofrecerles como oportunidad, obtuvieran o no su libertad ambulatoria. Me resultaba altamente satisfactorio.

En las clases se producían situaciones que yo considero mágicas. Cada tanto me olvidaba del lugar en el que estaba y sentía que sólo éramos docentes y estudiantes en un aula universitaria de otra sede. Cuando volvía de esa abstracción y recordaba que estaba encerrada en las profundidades de una cárcel, me sentía muy movilizada.

En determinados momentos, los estudiantes nos solicitaban apoyo o nos pedían nuestra opinión por ciertos reclamos sumamente legítimos que querían formular frente al SPF. Este era un tema delicado, puesto que nuestra tarea allí era la de darle cuerpo a otra institución -la UBA- que se erigía en ese espacio prestado como una especie de embajada (que, sin embargo, podía ser desalojada en cualquier momento). No podíamos alentar a los estudiantes a ubicarse situaciones de mayor exposición ni a comprometer el desarrollo general del Programa UBA XXII.

Identifico en este punto una *implicación de tipo institucional* en relación con nuestra pertenencia a la UBA. El ser “de la UBA” nos abría las puertas y nos protegía, por ejemplo, de los controles y tratos que deben atravesar las visitas comunes. Pero al mismo tiempo, nos obligaba a cuidar cada paso que dábamos (e inclusive, a revisar algunos contenidos de la materia a desarrollar).

En la medida que no es un otro sino yo misma quien contó e interpretó lo vivido, encuentro necesario reafirmar que “...la aceptación de la complejidad es la aceptación de una contradicción, es la idea de que no podemos escamotear las contradicciones con una visión eufórica del mundo.” (Morin, 1994: 60).

Bibliografía:

- ACEVEDO, M. J. (1994) Una mirada institucional en el análisis de las prácticas, en: Psicología Institucional (cátedra Ferrarós). TS/FCS/UBA (mimeo).
- _____ (2002) *La implicación: luces y sombras del concepto lourauniano*, en: Psicología Institucional (cátedra Ferrarós). TS/FCS/UBA (mimeo).
- _____ (2010a). *El trabajador Social frente a la organización prescindente*, en: FERRARÓS, J. J. (comp.), *Prácticas profesionales: satisfacción y malestar en el trabajo*. Bibliográfika, Buenos Aires.
- _____ (2010b) *Dinámica del reconocimiento e identidad profesional*, en: Ferrarós, J. J. (comp.), *Prácticas profesionales: satisfacción y malestar en el trabajo*. Bibliográfika, Buenos Aires.
- ACÍN, A. y otros (2016). *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- CASTORIADIS, C. (1976) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores, Barcelona.
- CLOT, Y. (1995) *La eficacia a pesar de todo*, en: ¿El trabajo sin el hombre? La Decourverte, París. (Trad: Lic. M. J. Acevedo)
- DEJOURS, C. (2006) *El trabajo entre sufrimiento y placer*, en: La banalización de la injusticia social. Topía, Buenos Aires.
- ELIADE, M. (1992) *La estructura de los mitos*, en: Mito y realidad. Labor, Madrid.
- HESS, R. (1977) *El analizador en la institución*, en: Lapassade, Georges y otros: El analizador y el analista. Gedisa, Barcelona.
- LAPASSADE, G. Y LOURAU, R. (1981). *Claves de la sociología*. Laia, Barcelona.
- MENDEL, G. (1994). *Poder y autoridad*. Conferencia dictada en la Universidad Nacional de Córdoba. (Trad: Lic. M. J. Acevedo)
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Buenos Aires.
- RED UNIVERSITARIA NACIONAL DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO (19 de julio de 2021). Informe 2020.

<https://extension.unicen.edu.ar/blog/wp-content/uploads/2020/10/Informe-2020-Red-UNECE.pdf>
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (19 de julio de 2021). UBA XXII.
<http://www.uba.ar/academicos/contenidos.php?id=88>