

Fecha de recepción
05/09/2020

Fecha de aceptación
20/11/2020

Yemina López

yemina.lopez@gmail.com

Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata – Argentina



RESUMEN

El presente artículo se propone reflexionar en torno a las nociones de inclusión y exclusión, —no solo desde el ámbito educativo, sino también social y cultural— en los procesos de enseñanza/aprendizaje en los contextos de encierro punitivo. Las reflexiones y aproximaciones se desprenden de un trabajo de investigación que tiene como caso de estudio el Programa Educación Superior en Cárceles, una experiencia educativa que la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata desarrolla desde el año 2009 en la unidad penitenciaria N° 9 de la ciudad de La Plata.

Asimismo, el presente texto parte de entender las complejidades que supone el abordaje de la noción de inclusión tanto desde lo teórico como en la práctica misma, para pensar finalmente el lugar que las prácticas de lectura y la escritura tienen en estos procesos y cómo las mismas pueden constituirse en estrategias de articulación educativa.

PALABRAS CLAVE: inclusión, contextos de privación de la libertad, procesos de enseñanza/aprendizaje.

ABSTRACT

This article proposes to reflect on the notions of inclusion and exclusion, —not only from the educational sphere, but also social and cultural— in the teaching / learning processes in the contexts of punitive confinement. The reflections and approaches are derived from a

research work that has as a case study the Higher Education Program in Contexts of confinement, an educational experience that the Faculty of Journalism and Social Communication of the National University of La Plata develops since 2009 in the unit Penitentiary No. 9 of the city of La Plata.

Likewise, this text starts to understand the complexities involved in approaching the notion of inclusion both from the theoretical and in practice itself, to finally think about the place that the practices of reading and writing have in these processes and how they can be constituted in educational articulation strategies.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo analiza la inclusión/exclusión en términos amplios (social/cultural) y restringidos (educación superior) en los procesos de enseñanza/aprendizaje dentro de los contextos de encierro punitivo, partiendo del problema morfológico/conceptual que atraviesa a la noción de educación inclusiva. De este modo, me interesa pensar, a quiénes incluimos, a qué buscamos incluirlos/as y cómo lo hacemos. Tomaré como foco del análisis la educación, y desde allí, pensaré el rol de la lectura y la escritura en el proceso de inclusión/exclusión social, cultural y educativa de las personas privadas de su libertad.

En primera instancia, me propongo presentar y describir mi objeto de estudio: determinar claramente con quiénes trabajamos y a quiénes estudiamos (y, en paralelo, a quiénes buscamos incluir) para pensar, luego cómo incluirlos/as. Y principalmente, me parece clave analizar quiénes habitan las cárceles del Servicio Penitenciario Bonaerense y quiénes llegan a una carrera universitaria para ver, en función de ello, a qué incluirlos/as desde la educación.

Luego, me parece importante abordar la pedagogía inclusiva (y problematizar a partir de ello por qué hablar de pedagogía y no de educación inclusiva) y los debates en torno a la presencia/ausencia de un método claro para el abordaje de la misma. Por último, y a modo de cierre de este artículo, me propondré revisar el proyecto educativo de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)⁴ y la importancia que el mismo tiene para estas personas privadas de la libertad. En este sentido, con esta revisión

⁴ Basado en el convenio de la institución educativa con el Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Bonaerense. El Programa de Educación en Contextos de Encierro se basa principalmente en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660 (2011).

del proyecto educativo intentaré responder a las dos grandes preguntas de este artículo: a qué incluimos a estos/as estudiantes y para qué deseamos incluirlos/as.

PLANTEO DEL PROBLEMA

Mi investigación de tipo doctoral titulada «Leer y escribir en contextos de encierro»⁵ se propone analizar y problematizar cómo se trabajan las prácticas de lectura y escritura en los procesos de enseñanza/aprendizaje dentro de los contextos de privación de la libertad y cómo estas transforman no solo las trayectorias educativas, sino también sociales y culturales de las personas privadas de su libertad que acceden a la educación superior. Se pretende pensar esas prácticas aplicadas no específicamente a la educación universitaria y a la alfabetización académica (Molina & otros, 2020), sino en cómo el abordaje de las prácticas de lectura y escritura en los procesos de enseñanza/aprendizaje transforma su alfabetización política.

Tomo como objeto empírico la Extensión Áulica⁶ N° 9 que la Facultad de Periodismo y Comunicación Social desarrolla dentro de la Unidad Penitenciaria N° 9 de la ciudad de La Plata, donde concurren estudiantes de diferentes unidades penitenciarias aledañas (Olmos, Los Hornos, Magdalena y Florencio Varela, entre otras).

En este sentido, a partir de los datos presentados por el Registro Único de Detenidos (RUD, 2018), el Comité contra la Tortura de la Comisión Provincial de la Memoria (2019) y el Sistema Nacional de Estadísticas sobre la Ejecución de la Pena (SNEEP, 2019) podemos realizar una «pintura» de quienes habitan las unidades penitenciarias. En este sentido,

Orientada fundamentalmente a la persecución de delitos menores cometidos por los sectores sociales más vulnerables, la política criminal provincial se sostiene en dos puntales principales: el control policial del territorio y el encarcelamiento creciente. (CPM, 2019, p. 34).

Quienes se encuentran privados/as de su libertad ambulatoria son varones en un 95%, argentinos en un 94%, menores de 35 años en un 60% y tenían estudios primarios o inferiores al momento de ingresar al penal en un 67% (SNEEP, 2019).

⁵ Dirigida por la Dra. Rossana Viñas y co-dirigida por la Dra. Analía Umpierrez.

⁶ Se denomina Extensión Áulica, en tanto forma parte de una política educativa desarrollada a partir de la realización de convenios con gobiernos provinciales o municipales u organizaciones sociales; en este caso el Ministerio de Justicia de la provincia de Buenos Aires. Para más información sobre este tipo de propuestas: <https://perio.unlp.edu.ar/extension/area-socioeducativa/extensiones-aulicas/>

Asimismo, según el informe del año anterior del SNEEP, el 53% de la población carcelaria no participa de ningún programa educativo, mientras que el 15% lo hace de la educación primaria, el 22% de la secundaria y solo el 3% de la educación terciaria y el 2% de la universitaria; hay un 5% que concurre a cursos de formación no formal (SNEEP, 2018). Además, solo el 18% de las personas privadas de su libertad se encontraban con trabajo tiempo completo al momento de su ingreso, mientras que 39% poseía un trabajo de tiempo parcial y el 43% estaba desocupado. (SNEEP, 2019).

Otro dato no menor es que muchos/as de los/as estudiantes que llegan al aula universitaria en la unidad N° 9 comenzaron a proyectar la posibilidad de una carrera de grado dentro del penal, y mencionan que no era algo con lo que habían soñado jamás estando en libertad. Incluso, muchos/as de ellos/as cuentan haber terminado el secundario —algunos/as incluso la primaria— dentro de una unidad penitenciaria⁷, y los datos arrojados por el SNEEP y el Comité contra la Tortura perteneciente a la Comisión Provincial por la Memoria reafirman esto.

Todos estos datos sirven a modo de marco socioeconómico para pensar, entonces, cómo aparecen las cuestiones de clase y las experiencias y prácticas previas al ingreso al penal en sus discursos, y cómo eso condiciona los modos en que experimentan y significan el acceso a la educación —sobre todo a una carrera universitaria— y las prácticas de lectura y escritura como herramientas no solo educativas, sino también sociales y culturales.

En paralelo a todo esto, se pueden analizar algunos de los datos obtenidos en los trabajos de extensión que el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) ha realizado en los últimos años⁸, que evidencian que a medida que las escuelas secundarias se alejan del casco urbano (conocido como primer anillo) de la ciudad de La Plata, la proyección de ingreso de los/as jóvenes a las diferentes facultades de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) disminuye. Si todo lo hasta aquí planteado lo pensamos de manera transversal con una realidad social y cultural de la provincia de Buenos Aires y la Argentina, donde recién en 2006 y a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se estipuló la obligatoriedad de la escuela secundaria, se observa que muchos/as jóvenes no solo no proyectan una carrera universitaria sino tampoco encuentran en el acceso a la educación un espacio de inclusión social y cultural.

⁷ Fragmentos de diálogos orales en las clases del Taller de Lectura y Escritura I.

⁸ «Siembralibros» (2016 – 2017); «La Universidad va a la escuela» (2018-2019); «La universidad va a la escuela II». Todos desarrollados en el marco del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, dirigidos por Marcelo Belinche y Rossana Viñas.

De este modo, y a partir de todo lo hasta aquí planteado, es que esta investigación de tipo doctoral busca analizar el rol de la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza/aprendizaje y cómo se constituyen en prácticas tendientes a la inclusión social, cultural y educativa de las personas privadas de su libertad, tanto en lo que respecta a la alfabetización académica (Carlino, 2005; Viñas, 2015; Molina & otros, 2020) como política (Freire, 2008). Por último, vale en este punto aclarar que cuando se piensa en la noción de inclusión social, educativa y cultural en el marco de los contextos de encierro punitivo, lo hacemos en consonancia con lo que Aued y Scarfó (2013) plantean, en tanto no se concibe la educación como un remedio para una enfermedad, ni en términos de «re-socialización», «re-educación» ni «re-inserción», sino que se entiende que la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos y que tiene como fin el desarrollo integral del sujeto. Que una persona acceda a la educación implica entonces que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad y, en pocas palabras, a la transmisión y recreación de la cultura. Es el Estado quien debe garantizar y promover el goce efectivo de éste y de todos los derechos humanos, ya que en teoría la persona encarcelada sólo está privada de su libertad ambulatoria. (p.91)

PEDAGOGÍA INCLUSIVA: UN DESAFÍO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La educación inclusiva presenta un problema morfológico y conceptual. Y en consonancia, uno metodológico (en tanto hay en muchos casos un error de aproximación al objeto) al momento de indagar y determinar las técnicas de recolección de datos y de análisis sobre los objetos empíricos. Por esta misma razón, y como ya se mencionó, es que este trabajo busca indagar en la educación como objeto para profundizar el análisis en las prácticas de lectura y escritura. Así lo menciona González Ocampo (2018):

El conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva –de naturaleza post-disciplinar– apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, trabaja en la producción de lo nuevo, razón por la cual, la tematización y localización de sus saberes constituye una tarea compleja y de amplio alcance. (p. 26)

Indagar desde el campo de la comunicación/educación y hacer foco en la inclusión educativa, social y cultural de las personas privadas de su libertad representa múltiples desafíos, en tanto el campo de la comunicación —y de la comunicación/educación específicamente se caracterizan, al igual que la educación inclusiva, por la convergencia de múltiples disciplinas.

El campo de las ciencias sociales en general y de la comunicación en particular experimenta, ya desde hace varios años, lo que Kuhn (1971) define como el período anterior al paradigma, que se encuentra «marcado regularmente por debates frecuentes y profundos sobre métodos, problemas y normas de soluciones aceptables, aun cuando esas discusiones sirven más para formar escuelas que para producir acuerdos» (p. 87). Desde la comunicación y la comunicación/educación, nos encontramos en esta disyuntiva, en tanto las preguntas y los problemas de investigación siempre están arraigados a una mirada política, a un trabajo en el territorio de los objetos/sujetos/sucesos sociales. En función de esto, Follari (2003) expone que

El desacuerdo entre teorías en ciencias sociales no es adventicio, sino absolutamente inevitable. Depende de la condición misma del conocimiento social, en tanto éste no es empírico-acumulativo, sino configurado desde las teorías que implican interpretaciones contrapuestas o –cuanto menos– alternativas. (p.38)

Abordar este objeto fronterizo y que se encuentra en permanente movimiento y cambio, y pensarlo como un objeto en fuga hace que analizar la educación en contextos de encierro punitivos desde una mirada comunicacional se presente como un doble desafío: desde lo teórico y desde lo metodológico. Este objeto de estudio es ambivalente y puede ser ocupado de diversas maneras; la comunicacional es una de tantas.

En este sentido, esta investigación parte de entender a la comunicación como una construcción social de sentidos, y a partir de lo que Barbero (1987) expone en su libro *De los medios a las mediaciones: una dimensión comunicacional de la cultura* (como prácticas sociales de sentido) y una dimensión de la cultura como territorio de construcción política y de lucha. El abordaje comunicacional implica analizar el objeto de estudio entendiendo las tensiones que se generan y lo atraviesan. Por eso mismo, esta investigación no puede no mirar particularmente en las condiciones de habitabilidad en la que viven y estudian las personas privadas de su libertad (Foucault, 1975; Deleuze, 1991; Correa, 2009; Daroqui, 2014; Rodríguez Alzueta, 2015); el contexto de producción de esta investigación no aparece meramente como un telón de fondo, si no que determina y condiciona el desarrollo de la misma (Restrepo, 2012).

La noción comunicación/cultura (Smucler, 1997) aparece como un eje transversal a toda la investigación, en tanto engloba las trayectorias educativas (Teriggi, 2007) y sociales de los/as estudiantes que acceden a una carrera de grado dentro del penal; también cómo esa cultura de los/as estudiantes se articula y pone en tensión con las concepciones sociales de la misma que tienen los/as docentes y el Servicio Penitenciario Bonaerense. Por eso mismo la noción de educación también es clave y jerárquica en esta investigación, en tanto es el concepto que engloba las prácticas docentes, la extensión universitaria y la alfabetización académica, y que se ve tensionada justamente por los conceptos anteriormente mencionados.

Puntualmente, se trabaja desde el campo de la comunicación/educación; campo en el que se entiende a la comunicación como producción social de sentidos y a la educación como procesos de producción de sujetos y subjetividades (Huergo, 2011). Se trabaja desde un territorio común, que es «tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del nos-otros. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos» (Huergo, 2011).

Asimismo, se trabaja lo educativo desde la perspectiva político-semiológica (Buenfil Burgos, 1990). En este sentido, se piensan las prácticas sociales como prácticas discursivas; un aspecto clave a la hora de indagar en las representaciones y configuraciones que se desprenden de las entrevistas y observaciones realizadas en el campo. Entender el discurso como el espacio de las prácticas educativas conlleva, paralelamente, entender que no hay prácticas educativas al margen de las estructuras de significación.

Entre los diversos debates metodológicos que se presentaron en este tiempo en el marco de la investigación, el recorte del objeto empírico fue uno de los más relevantes: ¿qué universo seleccionar?, ¿quería analizar solo a aquellas personas que eran estudiantes de una carrera de grado?, ¿a un grupo de personas privadas de su libertad donde hubiese estudiantes universitarios/as y otros/as que no estuviesen cursando una carrera de grado?, ¿bastaba analizar solo a aquellos/as estudiantes que cursaban la carrera en Comunicación Social?, ¿era posible analizar a la totalidad de los/as estudiantes de la Extensión Áulica N°9 de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social o era mejor realizar el seguimiento de un determinado grupo en el avance de la carrera?, ¿era este universo suficiente para pensar en la inclusión/exclusión no solo educativa sino también social y cultural en los procesos de enseñanza/aprendizaje? El interrogante sobre dónde poner la mirada y el análisis también atravesó los inicios de este proceso: ¿qué

tipo de prácticas me interesaba analizar?, ¿solo las prácticas de lectoescritura académica o también las que se realizan por fuera del espacio áulico?, ¿qué variables indagar respecto a este tema?

Por último, mi rol docente dentro del espacio también fue un desafío metodológico a la hora de poder pensar y desarrollar la práctica territorial. El ingreso al Penal es un aspecto clave e incluso, determinante en esta investigación. Y ello me llevó a una constante reflexión sobre cómo indagar, sin perderme en la subjetividad de mi propia práctica, la noción de inclusión/exclusión en personas privadas de su libertad que cursan el Taller que yo dicto. También, a tener que abordar la práctica docente (que, en este caso particular conlleva una práctica militante y de mucho compromiso con el Programa, la Facultad y los/as estudiantes) en el devenir del desarrollo de la misma. Por eso mismo la investigación se ha orientado, finalmente, a analizar los procesos de enseñanza/aprendizaje, entendiendo que allí convergen y así se podría analizar de manera pertinente a los diferentes actores que tensan el vínculo: la institución educativa, el Servicio Penitenciario y los/as estudiantes; con sus trayectorias sociales, culturales y educativas.

Por eso mismo, me he propuesto trabajar la noción de pedagogía inclusiva y no la de educación inclusiva, en tanto esta promueve analizar —también— la importancia de las prácticas de lectura y escritura como algo que no solo compete a lo educativo, sino también a lo social y cultural.

Como se mencionó antes, uno de los grandes interrogantes de esta investigación está dado en cómo observar, analizar y sistematizar las prácticas de lectura y escritura no solo dentro sino también por fuera del aula. Es decir, en cómo indagar en los usos y apropiaciones que estos/as estudiantes hacen de las mismas por fuera de nuestro espacio de interacción: la Extensión Áulica N° 9.

En consecuencia, se decidió trabajar en la investigación doctoral con un grupo acotado de estudiantes (pertenecientes a diferentes pabellones y con diferentes recorridos previos al ingreso al penal) a partir de tres técnicas de recolección de datos: el registro de campo por parte de la investigadora y la sistematización de su propia práctica, las entrevistas en profundidad tanto a estudiantes, docentes como autoridades (Guber, 2001) y las autobiografías lectoras de quienes cursan la carrera dentro del penal⁹. En este sentido, se considera que estas tres herramientas serán útiles y complementarias para indagar en el proceso de los/as estudiantes y su transformación en términos

⁹ Si bien esta técnica no se encuentra referenciada en el cuerpo del presente artículo, sí ha sido una técnica clave en el devenir del trabajo de campo de la investigación.

de horizontes personales, perspectiva de mundo y contacto con la formación.

Si bien el texto de Barcena (2010) pone el foco en el relato testimonial desde otra perspectiva, lo que allí se plantea resulta interesante para revisar y repensar cómo las autobiografías lectoras (realizadas en el inicio de las cursadas del Taller de Lectura y Escritura I) sirven como herramienta de recolección de datos y para profundizar en un concepto clave de mi investigación: la experiencia. En este sentido, el autor plantea que:

Es ahí donde encontramos la principal aportación del testimonio, pues nos ayuda a reconsiderar la noción de experiencia en el discurso pedagógico. Mientras el espectador mira hacia el exterior haciendo de la experiencia un *experimentum*, algo por tanto controlado, y buscando en lo real confirmar lo que ya sabe, en el testigo la autoridad está en la experiencia, en el camino recorrido. (p. 35)

El concepto de experiencia (Jay, 2009) sirve en tanto permite indagar en las percepciones, sentimientos y representaciones que estos/as estudiantes realizan de una práctica de educación como la de la Extensión Áulica N° 9. Y en consonancia, las autobiografías dan lugar a un registro de lo personal, anecdótico y testimonial que permite profundizar lo observable en clase.

Muestra una experiencia que nunca podría *decir* del todo. Y su intento de decir es, precisamente, una experiencia de aprendizaje para quien lee su relato. El espectador aspira a la ejemplaridad de la *universalidad*, el testigo a la *singularidad* de su relato. Lo que hay es una pura *discontinuidad*, una *relación trágica*, pues el testigo se encuentra entre la necesidad de hablar y la dificultad de decir, y nosotros - testimoniaros- entre la posibilidad de escuchar y la imposibilidad de saber. (Bárcena, 2010, p. 35)

PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS

Esta investigación concibe la inclusión en clave de justicia social, por lo que busca pensar las estrategias educativas en pos de contemplar la diversidad y la identidad de los/as sujetos/as; su subjetividad. Por eso mismo, me interesa retomar el concepto de pedagogía de las diferencias de Skliar (2013) en tanto se plantea que:

La diferencia está ahí: entre, no 'en' – en una cosa, en un fenómeno, en un concepto, en un sujeto particular –. La traducción que traiciona el sentido relacional de la diferencia a un sujeto definido como diferente puede ser llamada de *diferencialismo*. (Sliar, 2013, p. 40)

Abordar las diferencias es contemplar a los/as sujetos/as que forman parte de nuestro objeto de estudio desde la singularidad, entendiendo que cada uno/a trae consigo diferentes trayectorias educativas y sociales que se ponen en juego dentro y fuera del aula. Asimismo, pensar en las diferencias es también analizar teniendo en cuenta las categorías de cultura, clase, género, etnia y religión, y cómo estas operan en la dinámica áulica, pero también cómo operaron en la trayectoria de cada uno/a de estos/as estudiantes antes de ingresar al penal. En este sentido, hablamos de la diferencia y los «diferentes» haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, en virtud de esa curiosa y repetida percepción de lo homogéneo – homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos y, así, hasta el infinito. En síntesis: parece ser que lo que existe al interior de la palabra diferencia es un conjunto siempre indeterminado, siempre impreciso, de sujetos definidos como diferentes. (Skliar, 2013, p. 40)

Por eso es que la pregunta sobre a quiénes incluimos y a cómo los/as incluimos cobra tanta relevancia en esta investigación. Trabajar desde las diferencias es pensar también desde las desigualdades, teniendo en cuenta las trayectorias educativas de estos/as sujetos/as con quienes interactuamos. En el texto *La educabilidad como posibilidad* realizado por el Ministerio de Educación de la Nación (2006), se menciona que Pensar el tema de la desigualdad social y educativa implica abordar la mirada existente sobre la pobreza y la violencia estructural que condiciona fuertemente a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que habitan las instituciones educativas o bien a aquellos que están en sus márgenes. ¿En qué medida la escuela actúa como espacio de resistencia o, por el contrario, funcionan en su interior mecanismos de relegación de los estudiantes atravesados por la exclusión? A su vez, desde la sociedad, ¿es la escuela mirada como un lugar posible de mayor justicia para estos niños y jóvenes o es una institución que perdió eficacia simbólica en los procesos de socialización y biografización? (AA.VV., 2006, p. 9).

Asimismo, poner el foco en los sectores sociales más vulnerables implica cuestionarse y revisar las dinámicas áulicas y los modos de habitar los espacios. «La comprensión del sujeto en contextos de exclusión implica interrogarse entonces por las consecuencias personales de las transformaciones estructurales y por la presencia o ausencia de soportes, materiales y subjetivos.» (AA.VV., 2006, p. 18). Es decir, preguntarse por el cómo incluir a estos/as estudiantes dentro del espacio áulico: «¿Cuáles son los basamentos, las amarras, que sostienen a los sujetos en épocas de profundas crisis e incertidumbres? ¿Cómo construir narrativas de vida en épocas de fragmentación? ¿Cómo proyectarse cuando el tiempo se percibe como evanescente, sin memoria y sin futuro?» (AA.VV., 2006, p. 18) para poder empezar a generar, pensar y diseñar nuevas estrategias educativas que permitan que estos/as sujetos/as habiten y no solo transiten el espacio escolar. Buscar los modos de interpelarlos/as, de fomentar en ellos/as una pedagogía de la escucha, de la pregunta y de la lectura crítica del mundo.

Pensar en la inclusión educativa de estos sectores sociales que han visto vulnerados —en su mayoría— el derecho de acceso a la educación es pensar en generar nuevos modos de habitar el espacio, por fuera de las lógicas educativas que ya los/as dejaron por fuera del sistema. Es analizar otras estrategias, prácticas y dinámicas que los/as incluyan y no los/as excluya del sistema educativo (la universidad en este caso puntual); que los/as alfabetice no solo académica, sino también política, social y culturalmente.

Si desde el punto de vista lingüístico el analfabeto es aquel o aquella que no sabe leer y escribir, el "analfabeto" político- no importa si sabe leer y escribir o no- es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un *hecho dado*, algo que es y no que está siendo. (Freire, 2008, p. 73). En este sentido, ante la pregunta a qué buscamos incluir a estos/as estudiantes privados/as de su libertad, la mirada de Freire sobre la educación me parece clave y fundamental.

Es decir, lo que se busca con esta investigación no es pensar la educación en términos de mera alfabetización¹⁰, sino en términos de

¹⁰ Es importante aclarar, aquí, que quienes llegan a una carrera de grado tienen un grado de alfabetización. No en los términos que la universidad como institución espera (Carlino, 2005), pero sí hay una alfabetización, lo que acota

alfabetización política; de lectura crítica del mundo y del contexto en el que se encuentran inmersos/as. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (Freire, 2008, p. 94) Por eso mismo es que me ha interesado hacer foco en los Talleres de Lectura y Escritura particularmente, en tanto allí se abordan obras literarias a partir de la tríada texto-contexto-autor/a (a nivel universal en el Taller I y nacional en el Taller II) que buscan problematizar sobre los sentidos que pueden encontrarse a un texto cuando se piensa quién y en qué contexto lo escribió. Eso, a su vez, sirve para debatir dentro del aula sobre cómo nos nombran (y muchas veces, estigmatizan) los medios de comunicación, con qué objetivos, y qué sentidos ponen en circulación en la sociedad.

Todos los años, al inicio de las cursadas de estos talleres se plantea la dinámica del espacio áulico, el recorrido histórico propuesto y la mirada comunicacional con la que se va a trabajar. Al explicar la importancia que se le dará a pensar y analizar quién y en qué contexto escribe, se suele pensar en cómo eso que veremos en los clásicos de la literatura también puede ser pensado para una lectura crítica de los medios de comunicación. Esta presentación nos sirve, a quienes estamos a cargo del espacio áulico como docentes y ayudantes, para poner en debate qué representaciones tienen de ellos/as mismos/as, qué piensan de los medios de comunicación y si tienen o no una lectura crítica sobre cómo se nos nombra, se nos describe y muchas veces se nos estigmatiza seamos parte del colectivo que seamos (feminismo, privados/as de la libertad, jóvenes, ingresantes a la universidad). Como se verá más adelante en este artículo, este resulta un ejercicio interesante porque no solo nos sirve en ese momento para poner en debate y cuestionar cómo nos nombran, sino también que en el paso de las clases volver a esa discusión nos sirve para ver cómo vamos transformando la mirada a partir de una lectura crítica de todos los textos a los que nos enfrentamos.

Analizar la inclusión desde esta investigación no es pensar meramente en la educación inclusiva sino, como se dijo en el apartado anterior, en una

mucho el universo de estudiantes que llegan a la universidad. El Servicio Penitenciario Bonaerense está repleto de gente que no sabe leer y escribir, o bien gente que ha perdido el hábito de la lectoescritura por desuso.

pedagogía inclusiva, en tanto lo que se busca es indagar en cómo las prácticas de lectura y escritura pueden constituirse, también, como herramientas de inclusión social y cultural. No en los términos de reinserción, resocialización y reeducación de esta población, sino en los términos de generación de preguntas críticas; de nuevas lecturas de mundo que puedan apropiarse y resignificar y que les sirvan a ellos/as para repensarse y reflexionar sus propias experiencias (pasadas, presentes y futuras).

Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. En la propuesta a que hacía referencia hace poco, este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de "escribirlo" o de "reescribirlo", es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente. (Freire, 2008, pp. 105-106).

Trabajar desde la pedagogía de las diferencias es no contemplar a los/as educandos/as como un todo homogéneo, sino repensar las estrategias educativas para que cada uno/a de ellos/as se sienta parte del proceso de formación y poder generar, de ese modo, prácticas y dinámicas áulicas tendientes a la inclusión e interpelación de los/as estudiantes.

LA EXPERIENCIA DE LA EXTENSIÓN ÁULICA

La Extensión Áulica Nº 9 forma parte del Programa Educación Superior en Cárceles. Este, es producto de un largo recorrido de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata en pos de garantizar el derecho a la educación dentro de los contextos de encierro punitivos. Si bien puede plantearse como el inicio de esta experiencia áulica el año 2009, desde antes del 2005 la Facultad, a partir del trabajo de las secretarías de Derechos Humanos y Extensión, ya se vinculaba con diferentes unidades penitenciarias de La Plata, con el objetivo de brindar las herramientas y posibilidades a los/as privados/as de la libertad de cursar una carrera de grado.

Una vez iniciado el Programa en el año 2009, a partir del convenio firmado con el Ministerio de Justicia y Seguridad de la provincia de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Bonaerense, el objetivo de la institución fue lograr que todos/as los/as estudiantes que lo desearan pudieran salir a cursar a la

sede Néstor Kirchner. Este fue el objetivo y espíritu de la propuesta, sin embargo se tuvo en cuenta también a aquellos/as que no pudieran acceder al permiso del juez para las salidas, así como también el hecho que el Servicio Penitenciario Bonaerense no tenía ni la estructura ni la voluntad de trasladar a tantas personas a cursar. Por eso mismo la tensión entre llevar las cursadas adentro o lograr que todos/as pudiesen cursar en la sede Néstor Kirchner de la Facultad fue algo que acompañó tanto los inicios del Programa como el desarrollo del mismo. En este marco, se decidió poner en funcionamiento la Extensión Áulica de la Unidad N°9, donde privados/as de la libertad de diferentes penales de La Plata cursan las primeras materias obligatorias de la carrera. Este espacio fue clave durante el período 2016 – 2019 para la garantía y continuidad del Programa, en tanto los permisos para salir a cursar se redujeron considerablemente y los protocolos de ingreso y permanencia¹¹ que regulaban el ingreso y estadía del Servicio Penitenciario Bonaerense a la institución educativa fueron desestimados durante el gobierno de María Eugenia Vidal en la provincia de Buenos Aires.

UNA PRIMERA QUE VINCULA LA EDUCACIÓN CON LA FAMILIA, CON LOS APRENDIZAJES DENTRO DEL HOGAR

«La primera educación desde mi punto de vista es la que implanta la propia familia, donde te enseñan valores, respeto, etc. Luego tenemos la segunda que es la de las instituciones, que te enriquecen en conocimientos» (José Marcos).

«Mis padres siempre me fomentaron que estudiara, diciéndome que sin estudios no soy nadie. Es por eso que aunque en la vida elegí un mal camino, siempre busqué con la educación saber expresarme adecuadamente, y a tener modales dentro de la sociedad» (Nelson)

«La educación es lo principal en las personas desde su infancia, su adolescencia y adultez, para de esa forma tener una buena formación de persona y así construir una sociedad más inteligente y pasiva; una nueva generación educativa para sociedad, que en este tiempo es tan impulsiva que estamos viviendo día a día como podemos cambiar esta sociedad tan agresiva más escucha en todo el país, más universidades» (Daniel).

¹¹ En los documentos realizados por la Secretaría de Derechos Humanos de la Facultad de Periodismo y Comunicación – Universidad Nacional de La Plata se establecía, entre otras cosas, que los/as estudiantes no podían ingresar esposados/as y que debían moverse con libertad dentro de la sede educativa. Asimismo, prohibía el ingreso de los/as agentes uniformados y/o armados/as.

UNA SEGUNDA QUE PIENSA LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA VIDA, ENTENDIÉNDOLA COMO PILAR SOCIAL

«Creo que la educación es imprescindible y fundamental en la vida, porque sin ella seríamos títeres del Estado que nos representa. Y no tendríamos poder de decisión porque careceríamos de herramientas para defendernos» (Nelson).

«La cultura y la educación son los pilares en lo que se asientan y cultivan los estados del alma elevados y orgullosos» (Horacio)

«La educación pilar de una sociedad, la cual proyecta en sus habitantes el enriquecimiento intelectual para el territorio estatal, como enriquecimiento personal» (Sebastián)

«Usá la educación y verás más claro todo, una buena herramienta que solo hay que darle el valor que tiene. Hay que saber que muchas cosas ocurren y con esta herramienta uno ve más claro todo y abre la mente» (David G.)

«La educación es un lugar de aprendizaje, para aprender y conocer a través del estudio. Herramientas que nos sirven para uno mismo y para socializar con la gente, en el lugar donde vivimos» (Emiliano).

UNA TERCERA ORIENTADA A LA RELACIÓN EDUCACIÓN-SEGURIDAD¹²

«Con más educación tendríamos más seguridad. La educación nos prepara mejor para conseguir mejores trabajos, con mejores sueldo, también nos mejora los modales, y el vocabulario para comunicarnos con los demás. Al tener mejores ingresos, mejoramos nuestra calidad de vida, y de esa manera no tendríamos que cometer delitos para conseguir dinero extra para la familia» (David)

«Hoy en día el ser humano tiene miedo de quedarse sin empleo, sin el plato de su mesa, sin la comida y sin el pan» (Carlos)

«La seguridad desde mi punto de vista consiste en que las personas tengan trabajo, buenos sueldos, jubilaciones, que no cierren las fábricas, que sus hijos estén bien alimentados, que no haya jamás niños que no puedan tomar un vaso de leche» (Horacio)

¹² Entendiendo que tener educación y trabajo garantiza un bienestar y un sustento económico que aleja a las personas de los hechos de inseguridad y delito.

«Para que una sociedad pueda ser segura tendría que haber políticas de estado inclusivas y que la cultura del trabajo y educación sean iguales para todos, eso evitaría la violencia en cada hecho delictivo, e incluso bajaría el índice de delitos» (Nelson).

Resulta interesante pensar como continuidad, también, cómo aparece en todos los relatos la idea de educación asociada a lo positivo, a la proyección de futuro. Este aspecto también se remarcó en el debate de la cursada, y se retomó en los encuentros siguientes, en tanto se evidenció que la falta de educación estuvo muy relacionada (como se ve en la tercera continuidad) con el aumento de delitos y la falta de posibilidades post encierro.

Lo evidenciado a partir de esta experiencia en el marco del Taller de Lectura y Escritura I aparece como continuidad en muchas de las entrevistas realizadas y de las charlas dentro del aula: el rol e importancia que los/as estudiantes le dan a la Extensión Áulica y la presencia de la Facultad dentro del penal como ámbito de acceso a la educación y como espacio de generación de preguntas. Asimismo, aparecen en estos relatos las diferentes categorías y tensiones que se mencionaron previamente en este trabajo: sus trayectorias educativas, sociales y culturales; la importancia que se le daba a la educación en su familia y una asociación entre la educación y progreso personal.

Es interesante revisar que, en la mayor parte de los relatos recuperados en las entrevistas, los/as estudiantes mencionan que a pesar de las diversas razones por las que han llegado a cursar la carrera (algunos/as en busca de un beneficio de su pena, otros/as por la necesidad de salir del pabellón y «ocupar» el tiempo, otros/as porque encontraron la posibilidad y tiempo de hacer algo que no lograron estando en libertad), el ingreso y transcurso a la carrera ha generado transformaciones en torno a su mirada de la educación, su situación particular y el mundo. Asimismo, la mayoría recalca sentirse incluido/a, no ser un número más dentro de la institución educativa y el espacio áulico.

Por último, y como se mencionó tanto en el apartado anterior como en este, el ejercicio de lectoescritura y de análisis comunicacional es un aspecto que los/as entrevistados/as recuperan como aspectos que han transformado su mirada y lectura de mundo.

En este sentido, las prácticas de lectura y escritura académicas que se desarrollan en el marco de la carrera de Comunicación Social se transforman en prácticas tendientes a la inclusión, no solo educativa sino también social y cultural en tanto se constituyen en herramientas

de leer y escribir el mundo de una manera diferente a la que tenían estas personas antes de acceder a la educación superior.

APORTES PARCIALES: LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

Tanto esta investigación en particular como el Programa Educación Superior en Cárceles en general parten de entender a esta experiencia educativa desde una mirada de la educación como derecho. Por eso mismo, se ha venido trabajando —también en los últimos años, sin la firma ni vigencia del convenio con el Ministerio de Justicia de la provincia de Buenos Aires— en pos de garantizar el ingreso y permanencia de todos/as los/as estudiantes que desearan cursar una carrera de grado. Año a año se revisa, repiensa y adapta la propuesta educativa en función de quiénes y en qué condiciones cursan, en tanto se busca pensar en las particularidades, no entendiendo al grupo como un todo homogéneo. En este sentido, y en concordancia con lo que plantean Francisco Scarfó y Natalia Zapata (2013), se entiende que en las unidades penitenciarias “la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos y que tiene como fin el desarrollo integral del sujeto” (p.1).

Que una persona acceda a la educación implica entonces que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad y, en pocas palabras, el acceso a bienes simbólicos, la transmisión y recreación de la cultura. Por eso mismo, esta investigación debe discutir la vinculación entre el concepto de inclusión y la instalación de los «re» en el discurso mediático y social. La «re-socialización», la «re-inserción» y la «recuperación» del sujeto carcelario no deja de concebir la educación en términos de un «remedio» para una «enfermedad», y no en los de un derecho humano básico garantizado. En contrapartida, la presencia de la universidad —con todas las tensiones que conlleva la articulación de la mirada educativa con la penitenciarias y judicial— dentro de las unidades penitenciarias busca garantizar el acceso a la educación en sus niveles superiores.

La educación, entendida como derecho humano básico busca que todos/as los/as sujetos humanos puedan acceder, y con ella sean parte del entramado social y cultural.

Pensar a qué los/as incluimos y cómo los/as incluimos es clave, en tanto el modo de hacerlo es lo que ha venido presentando problemáticas en los últimos tiempos ¿Por qué la escuela no se constituye como una institución de inclusión para aquellos/as socialmente más vulnerados/as y excluidos/as? ¿Por qué el sistema educativo no logra incluir a la mayoría de sus estudiantes, independientemente de la clase social a la que

pertenezcan? Son algunas de las preguntas que guían esta investigación y que sirven para seguir analizando, cuestionando y problematizando el modo en que pensamos, planificamos y desarrollamos la educación no solo en contextos de privación de la libertad sino en todos los niveles educativos y sectores sociales.

Como bien lo expone en su texto «Negatividad y Exterioridad: principios explicativos de la Educación Inclusiva» Ocampo González (2019), el uso del calificativo *inclusivo* bajo ningún término remite a condiciones de asimilación y acomodación de colectivos al interior de las mismas estructuras societales y escolares articuladas a través de la lógica del poder. Este erróneo proceso sustenta la metáfora que he denominado como *inclusión a lo mismo*. Tal calificativo denota condiciones de transformación, alteración y reestructuración de la realidad –en cada una de sus dimensiones de análisis– desde una perspectiva post-crítica. Por esta razón, en esta investigación de tipo doctoral se busca pensar cómo a partir de las prácticas de lectura y escritura se puede pensar la inclusión educativa, social y cultural de las personas privadas de su libertad. Y eso no puede hacerse si no es pensar con otros/as, en la relación con aquellos/as que han experimentado desde lo propio, lo individual (y también, en muchos casos, lo colectivo) el paso por el sistema educativo tanto dentro como fuera del penal. El pensamiento epistémico de la inclusión es el *pensamiento de la relación*, del *movimiento*, del *encuentro* y de la *producción de lo nuevo*. La Educación Inclusiva es una expresión teórica de la *creación lo posible*.

La inclusión como categoría de análisis *moviliza la frontera* –líneas de demarcación rígidas–, constituye un pensamiento límite. Lo *mestizo* al interior de este proyecto se torna *algo* complejo. (Ocampo González, 2019, s/p). Volver a re-pensar las prácticas educativas y contemplar las particularidades, las experiencias y los saberes que los/as estudiantes traen con ellos/as es necesario y urgente. Es importante que el sistema educativo, en todos sus niveles revise la noción de inclusión educativa, para poder empezar a problematizar cómo esta se transforma, indiscutiblemente, en inclusión social y cultural; y cómo si esta falla y/o expulsa a los/as chicos/as y jóvenes de las aulas se quiebra ese lazo social e institucional.

En este sentido, el Programa Educación en Cárceles de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y la Extensión Áulica de la Unidad Penitenciaria N°9 de la ciudad de La Plata pueden pensarse como una propuesta interesante e innovadora en tanto se basa en la garantía de un derecho humano básico y fundamental como es la educación, en este caso superior. Asimismo, este Programa —aún frente a los incumplimientos del

Ministerio de Justicia y el Servicio Penitenciario Bonaerense— ha trabajado durante todos estos años en pos de garantizar el acceso de todos/as aquellos/as estudiantes que deseen cursar su carrera de grado, contemplando y pensando en las particularidades y no en las generalidades. Y eso se evidencia en los relatos no solo de quienes gestionan el Programa y los/as docentes que dan clases dentro del penal, sino también —y principalmente— en los relatos de los/as estudiantes que forman parte de la Extensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AA.VV. (s/f). «Propuesta Programa de educación superior en cárceles. FPyCS – UNLP». Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Documento de circulación interna en el marco de la Secretaría de Derechos Humanos. UNLP, La Plata.
- AA.VV. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Barbero, J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Guilli.
- Bárcena, F. (2010). «Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial». En *Profesorado*. 14 (3). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42885/0>
- Carlino, P. (2005). *Escribir leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Provincial por la Memoria (2019). *Informe anual 2019. El sistema de la crueldad XIII. Sobre lugares de encierro, políticas de seguridad y niñez en la provincia de Buenos Aires*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Comisión Provincial por la Memoria.
- Correa, A. M. (Coord.) (2019). *Producción de Sentidos y Subjetividades en el Espacio Carcelar: acceso a justicia y a derechos. 15 años de investigación desde las perspectivas de los Derechos Humanos*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Daroqui, A. (coomp.) (2014). *Castigar y gobernar: hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CPM y GESPvDH.
- Deleuze, G.(1991). «Posdata sobre las sociedades de control». En Christian Ferrer (Comp.). *El lenguaje literario*. Montevideo, Uruguay: Ed. Nordan.

- Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legalización Penal (2019). «Informe SNEEP 2018». Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sneep_2018_final.pdf
- (2018). «Informe SNEEP 2017». Recuperado de <http://www.saij.gob.ar/docs-f/estadisticas-sneep/2017/InformeSNEEPSPF2017.pdf>
- Huergo, Jorge (2011). «Comunicación/Educación: un acercamiento al campo». Documento de cátedra Comunicación/Educación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de <http://comeduc.blogspot.com>
- Kuhn, T. (1971). *Estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ministerio Público de la Provincia de Buenos Aires (2018). «Informe Estadístico 2018 del Registro Único de Personas Detenidas». Recuperado de <https://www.mpba.gov.ar/files/content/Informe%20RUD-2018.pdf>
- Ocampo González, A. (2019) "Negatividad y Exterioridad: principios explicativos de la Educación Inclusiva". En *ResearchGate*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331587009_Negatividad_y_Exterioridad_principios_explicativos_de_la_Educacion_Inclusiva
- (2018). «Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: discusiones analítico-metodológica». En *Revista Espaço*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/29>
- Restrepo, E. (2012). *Antropología y estudios culturales: disputas y confluencias desde la periferia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

- Rodríguez Alzueta, E. [et.al.] (2015). *Circuitos carcelarios; estudios sobre la cárcel Argentina*. La Plata, Argentina: EPC.
- Scarfó, F. & Zapata, N. (2013) «Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad Argentina». Recuperado de <https://www.cmv-educare.com/es/centro-de-referencia/documentos-de-los-miembros-del-comite-cientifico/obstaculos-en-la-realizacion-del-derecho-a-la-educacion-en-carceles-una-aproximacion-sobre-la-realidad-argentina/>
- Schmucler, H. (1997). «Un proyecto comunicación/cultura». En Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Biblos. Recuperado de https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/hector_smuchler_-_un_proyecto_de_comunicacion-cultura.pdf
- Skliar, C. (2013). «La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias». En *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 1 (2). pp. 39-50.
- Terigi, F. (2007). «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares». Recuperado de <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>.
- Viñas, R. (2015). *Ser joven, leer y escribir en la universidad*. [Tesis de Doctorado] (FPyCS-UNLP). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/4464>

ACERCA DE LA AUTORA

Yemina López, becaria doctoral de la Universidad Nacional de La Plata con lugar de trabajo en el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social - UNLP. Me desempeño desde 2016 como coordinadora del CILE y soy docente del Taller de Lectura y Escritura I de la Licenciatura en Comunicación Social tanto en la sede Néstor Kirchner de la institución educativa como en la sede Extensión Áulica N° 9.

Soy Licenciada en Comunicación Social con orientación en Planificación Comunicacional, Profesora en Comunicación y Especialista en Edición. Estoy finalizando el Doctorado en Comunicación en el marco de la beca de investigación, donde estudio las prácticas de lectura y escritura en contextos de encierro punitivos en la ciudad de La Plata.