



## **Universidad Nacional de La Plata**

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

**Título:** *TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS DE ENCIERRO. PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (UNICEN)*

**Autora:** *Lanzini, Erica Eva*

**Directora:** *Dra. Analía Umpierrez*

**Asesora:** *Lic. Yamila Duarte*

**Año:** 2021

# INDICE

Resumen	4
Introducción	5
¿Por qué pensar las prácticas educativas en contextos de encierro?	7
¿Por qué pensar las prácticas educativas en contextos de encierro desde una perspectiva de género?	9
PARTE 1	12
Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación	12
La Universidad entra en la cárcel: la UNICEN en las cárceles de la región.	14
La preocupación por nuestras prácticas educativas	17
Objetivos	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos	19
Aproximaciones conceptuales	19
Sobre las prácticas educativas como prácticas políticas.	20
Hablemos de innovación en la educación universitaria.	22
La reflexión sobre las prácticas educativas	23
Regímenes de género, regímenes de encierro y educación.	25
PARTE 2. Propuesta de innovación para la transversalización de la perspectiva de género en la educación universitaria de la UNICEN en contextos de encierro.	30
Presentación	31
Desarrollo de la Propuesta innovadora	32
Programa de formación básica inicial	33
Objetivos del programa de formación básica inicial	34
Organización de los contenidos	34
Propuesta metodológica	38
Revisión de programas y propuestas	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Evaluación de la propuesta	43
Consideraciones finales	45
Bibliografía	48



## ***Agradecimientos***

*A mi maestra y directora, Analía Umpierrez*

*A mi tutora, Yamila Duarte*

*A las, les y los docentes de la Especialización*

*Al gremio docente ADUNCE*

*A mis compañeras de Especialización, Amanda, Cintia y Maria Marta*

*Al equipo del Programa Universidad en la Cárcel*

*A las, les y los estudiantes de los Centros Universitarios Manuel Belgrano, Rodolfo Walsh y Alma en las Unidades Penales 7, 52, 38, 27 y 2 de Azul y Sierra Chica*

*A mis compañeras feministas*

## Resumen

La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) mantiene una presencia sostenida en las Unidades Penales (UP) del Complejo Penitenciario Centro -específicamente en los Complejos Centro Norte (Azul) y Centro Sur (Sierra Chica)- a través de carreras de grado, de propuestas de extensión y, más recientemente, con proyectos institucionales de investigación. Docentes, investigadores y extensionistas de diferentes unidades académicas y con formación multidisciplinar acuden en forma sistemática a las Aulas Universitarias dentro de las cinco UP donde tiene lugar el vínculo pedagógico.

Esa presencia sostenida en las cárceles, con intereses directos en procesos formativos destinados a personas detenidas, han dado lugar a procesos de reflexividad sobre nuestro trabajo, sobre aquello que se relata o se observa y que nos impacta individual y colectivamente. De esas reflexiones, una de ellas emerge con fuerza suficiente para moldear esta propuesta de innovación curricular:

*nuestras prácticas educativas -pretendidamente emancipadoras- en la cárcel deben ser revisitadas desde una perspectiva de género que involucre sus dimensiones epistemológicas y pedagógico-didácticas, así como nuestros posicionamientos ético-políticos.*

A partir de este reconocimiento, esta propuesta pretende contribuir a la transversalización de la perspectiva de género en las prácticas educativas que se desarrollan en contextos de encierro, en particular, en unidades carcelarias. Para ello se presenta una propuesta formativa para docentes, extensionistas y estudiantes orientadores que se desempeñan en contextos carcelarios que parte de un doble abordaje: por un lado, la reflexión sobre desarrollos que problematizan el campo de la educación desde los feminismos, con especial énfasis en los aportes de los feminismos decolonial e interseccional; por el otro, el trabajo alrededor de la construcción metodológica de la enseñanza que se inscribe en las aulas universitarias en unidades penales. La propuesta es formalizada desde el Proyecto de Investigación Interdisciplinario Orientado “Acceso a derechos y vida cotidiana en la cárcel. Trazas de sentidos” en el que convergen docentes, estudiantes y extensionistas de diferentes Unidades Académicas de la UNICEN y el Programa Universidad en la Cárcel dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNICEN.

## Introducción

En la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008, los países asumieron la responsabilidad de garantizar el derecho a la Educación Superior reconociéndolo como derecho humano y bien público social. Entre otros enunciados, la declaración final consideró que ese “carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas”.

Los gobiernos progresistas que entonces abundaban en la región tradujeron este compromiso en un conjunto de decisiones de política pública que transformaron las condiciones de acceso a las universidades. En Argentina, las políticas de democratización e inclusión educativa combinaron la creación de nuevas universidades con diferentes programas de becas impulsados desde el Ministerio de Educación de la Nación. Dieciséis nuevas universidades nacionales de gestión estatal fueron creadas entre 2007 a 2015 y distintos tipos de becas fueron instrumentadas para favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes.

En simultáneo, las instituciones crearon dispositivos de inclusión como tutorías, jardines maternos, residencias universitarias, etc. Como señala Socolovsky (2016) se trató de la

*“afirmación del derecho a la universidad como objetivo de una política de Estado (...) un tiempo en que se pensó que todos y todas (pobres, negros y negras, trabajadores y trabajadoras, sus hijos e hijas, habitantes de provincias, inmigrantes, personas con identidades sexualmente diversas, y un etcétera tan amplio como la condición humana) podían acceder a la formación superior y participar de la producción social del conocimiento” (Socolovsky, 2016, p. 16).*

Una de las principales consecuencias de la comprensión de la universidad como derecho fue la transformación del sujeto –individual y colectivo- universitario: por un lado, al asumir que cada persona tiene derecho a la educación superior y adoptar políticas inclusivas; en ese sentido, las universidades se nutrieron de un alumnado

completamente nuevo; por el otro, la sociedad requirió beneficiarse de lo que la universidad produce y transmite.

La consideración de la universidad como derecho –señala Rinesi (2016)- implica no solo la garantía del derecho ciudadano de ingresar y egresar en universidades de igual calidad para todos, sino también de que la universidad opere efectivamente sobre la reducción de las desigualdades sociales y en función de modelos de desarrollo con inclusión social. Esto es, no se trata sólo de inclusión sino de democratizar en sentido estricto a las universidades.

Ahora bien, el derecho a la Universidad se configura sobre una “singular superposición de capas geológicas de procesos políticos que van cristalizando en lógicas y prácticas con distinto grado de institucionalización” (Del Valle y Montero, 2016, p. 22). Los procesos de masificación y profunda heterogeneización de las condiciones de vida de las y los estudiantes, la multiplicación de titulaciones, la creciente diferenciación institucional entre universidades, la transnacionalización de la educación superior, son algunos de los cambios recientes que enfrentan las y los docentes en sus prácticas educativas en un sinnúmero de desafíos que se contraponen con ese entramado institucional anclado históricamente.

Nos dice Terigi: “la enseñanza <se sabe> política” (2004, p. 193). En este sentido, las transformaciones del contexto histórico social más amplio impactan directamente sobre las prácticas educativas tensionando el lugar de lo instituido. El carácter complejo de estas prácticas deviene, al decir de Edelstein, “del hecho de que estas prácticas se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto” (2020, p. 4).

Esta complejidad atraviesa a les docentes universitarias, quienes cotidianamente deben hacer frente a un difícil desafío: elaborar experiencias alternativas a lo tradicional, verdaderos espacios de innovación, gestadas y desarrolladas en su accionar cotidiano. Esto es, interrumpir las formas sedimentadas del quehacer docente, romper con el estilo didáctico habitual y generar un hacer docente como hacer pensante donde el aprendizaje resulte de procesos reflexivos (Celman, 1994). En resumen, innovar.

Innovar implica, entre otras cosas, poner en cuestión, someter a crítica reflexiva aquello que, por fuerza de lo habitual, se ha asumido como “lo normal”, “lo que es así”, “lo natural” (Celman, 1994, p. 59). Esta tarea supone preguntarnos ¿qué? ¿por qué? ¿para

qué? ¿cómo? ¿para quienes? ¿con quienes? al momento de definir nuestra propuesta de innovación.

En este caso, y atendiendo estas preguntas, este trabajo final presenta una propuesta de innovación dirigida a contribuir a la transversalización de la perspectiva de género en las prácticas educativas que se desarrollan en contextos de encierro, en particular, en unidades carcelarias.

### **¿Por qué pensar las prácticas educativas en contextos de encierro?**

La educación en contextos de encierro ha acompañado, a su propio ritmo y con varias dificultades, los cambios que, en materia de accesibilidad e inclusión educativa han caracterizado al sistema universitario en las últimas décadas.

Con la Ley 26.206 de Educación Nacional, desde 2006 se reconoce la educación en contextos de encierro como una de las modalidades del sistema educativo, buscando garantizar el derecho a la educación a las personas privadas de su libertad, en todos sus niveles y modalidades, sin ningún tipo de restricción ni discriminación<sup>1</sup>. Algunos años después -en 2011-, se modificó el capítulo referido a la educación<sup>2</sup> de la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad estableciendo la obligatoriedad de la oferta educativa en ese ámbito y promoviendo la participación de las universidades en el proceso educativo en el encierro. Asimismo, se estableció el llamado “estímulo educativo” (artículo 140), que permite avanzar en las distintas fases, períodos e institutos de la progresividad de la pena para reducir tiempos de encierro a quienes completen y aprueben total o parcialmente estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado, trayectos de formación profesional o equivalentes. En el caso de la provincia de Buenos Aires (PBA), por su parte, se incorporó el artículo 41 bis, denominado “Recompensas”<sup>3</sup>, a la ley de ejecución de la PBA 12.256, determinando que la “voluntad en el aprendizaje” será estimulada mediante un sistema de recompensas entendidas en algunos casos como conmutación o reducción de penas.

Estos cambios redundaron en el reclamo de una mayor presencia de la Universidad en las cárceles, en tanto las personas privadas de libertad cumplimentaban el nivel

---

<sup>1</sup> Hasta entonces, la educación media y primaria en cárceles estaba a cargo del personal penitenciario. (Parchuc, 2015)

<sup>2</sup> Ley 26695. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186022/norma.htm>

<sup>3</sup> Ley 14296. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/OYmg1id0.html>



secundario y aspiran a avanzar en el recorrido educativo. En ese escenario, “las universidades nacionales fueron instadas desde los organismos centrales de gobierno, a comprometerse más en el trabajo con la población detenida y alojada en los diferentes servicios penitenciarios que coexisten en el territorio nacional (sistema federal y sistemas provinciales)” (Umpierrez, 2016).

Como resultado, el número de universidades con presencia en contextos de encierro se multiplicó, se incrementó la cantidad de personal universitario que comenzó a desarrollar actividades en cárceles y creció notoriamente la población destinataria. Según el informe emitido por la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE) en 2020, 21 universidades nacionales dictan carreras, tienen programas de extensión y/o llevan adelante cursos de formación laboral en 66 unidades penales e instituciones de encierro; aproximadamente 350 personas realizan tareas laborales en los programas y actividades de educación en cárceles; y se estima que 4500 personas privadas de la libertad son las destinatarias de esta estructura educativa<sup>4</sup>.

La UNICEN no quedó exenta de estas transformaciones. Si bien los primeros pasos de esta institución en desarrollar propuestas educativas en contextos de encierro remite a mediados de la década del '90, en los últimos quince años viene sosteniendo propuestas académicas a través de la oferta de carreras de grado de las facultades de Ciencias Sociales y Derecho, la conformación de un programa que articula propuestas de extensión de diferentes unidades académicas y el desarrollo de actividades de investigación, inicialmente vinculadas a trabajos de finalización de carrera y observatorios (de derechos humanos, violencia de género) y, más recientemente, con la formación de un equipo de investigación multidisciplinario.

Como sostiene Umpierrez, “la presencia de estudiantes detenidos en la matrícula de la universidad exige una amplia revisión de prácticas y de perspectivas respecto de pensar políticas inclusivas para un estudiantado no esperado” (2016, p. 8). Algunas de esas

---

<sup>4</sup> La Red UNECE está conformada por programas y proyectos educativos, de investigación y extensión en cárceles, pertenecientes a universidades públicas de gestión nacional y provincial de la Argentina. La primera reunión de la red se realizó en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza), en el año 2010. En esa oportunidad, se suscribió la primera acta de compromiso, donde se constituyó formalmente la “Mesa Interuniversitaria Nacional sobre Educación en Contextos de Encierro”. Diez años después, y luego de varias reuniones en distintas partes del país, se decidió cambiar la denominación por “Red Universitaria Nacional”, para dar cuenta del carácter sostenido de los vínculos e intercambios, que trascienden los encuentros anuales e implican diálogos y proyectos compartidos entre las universidades que integran la red, así como con otras instituciones y organizaciones con trabajo en cárceles.

revisiones se vinculan a procesos administrativos de las instituciones educativas para, por ejemplo, garantizar la inscripción y matriculación a estudiantes que, en la mayoría de los casos, cuentan con escasa documentación, han sido trasladados desde otras unidades penales, etc. Otras, de mayor envergadura, suponen revisar críticamente “una dimensión menos exhibida que es la del prejuicio: la presencia de personas que han cometido delitos de diferente índole, en el seno de la Universidad, aquella institución destinada a pocos. De diferentes modos se los niega, se solapa su presencia, se los olvida, se hace opaca la condición de estudiante: de modo sutil y a veces de modo extremo” (Umpierrez, 2016, p. 8).

En medio de estas transformaciones que deben operar integralmente en la universidad, las prácticas educativas en contextos de encierro se desarrollan en la particularidad de una institución que se inscribe dentro de otra, lo que supone conjugar prácticas y marcos normativos entre dos sistemas con lógicas de funcionamiento diferentes: por un lado, en el sistema penitenciario predomina la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones, y, por el otro, en el sistema educativo, la del desarrollo integral de los sujetos, aquella que entiende a la educación como derecho humano y a la universidad pública como institución que asume la tarea de generar espacios para la garantía de este derecho.

### **¿Por qué pensar las prácticas educativas en contextos de encierro desde una perspectiva de género?**

El encierro tiene implicancias distintas para varones y mujeres. Sin embargo, las instituciones legales, las normas jurídicas y las prácticas judiciales y penitenciarias suelen desconocer este impacto diferenciado por razones de género de la cárcel y, contrariamente, suelen reafirmar el rol estereotipado asignado socioculturalmente a las mujeres. La centralidad que asumió la sexualidad en las sociedades modernas como espacio de disciplinamiento, hace difícil develar su carácter fluido e inconstante y es en la identidad sexual o de género donde se deposita socialmente una referencia, una marca de seguridad. En consecuencia, hay una búsqueda constante por fijar una identidad “normal”, que estará dada por la condición femenina y masculina articuladas alrededor de la heterosexualidad (Lopes Louro, 2000).

En la cárcel, las mujeres acostumbran a ser sancionadas en mayor medida que los hombres por la idea preconcebida de la “docilidad femenina”. Así, la mayoría de los programas están dirigidos a proteger su condición de madres, pero no a fomentar su autonomía mediante una especialización laboral, una actividad física cotidiana y su desarrollo cultural, todos ellos aspectos más comunes en cárceles de varones. Por otro lado, las actividades ocupacionales suelen estar asociadas a las tareas domésticas (cocina, lavandería y limpieza), trabajos notoriamente menos cualificados y peor retribuidos tanto en la cárcel como en contexto de libertad. A esto se une el rechazo social por no haber cumplido con el rol que se esperaba de ella (exclusivamente el de mujer, madre y principal responsable de la familia) en base a los citados estereotipos de género.

Para las mujeres, el encierro no es sólo privación de libertad ambulatoria. La cárcel no impide solo el derecho de circulación, sino que conlleva importantes prohibiciones y procesos de exclusión social adosados a las condenas, emparentados a lo que Marcela Lagarde denominó cautiverios “(...) como síntesis del hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal. El cautiverio define políticamente a las mujeres, se concreta en la relación específica de las mujeres con el poder, y se caracteriza por la privación de la libertad, por la opresión” (Lagarde, 2006, p. 36).

En los cuerpos travestis y trans, las vulnerabilidades de la corporalidad se agudizan, siendo condenados a la abyección por la heteronormatividad imperante. Las identidades travestis y trans sufren la doble criminalización, a través de prácticas vejatorias, de torturas, tratos crueles e inhumanos e, incluso, el abandono y la muerte (Otrans, 2019).

Transitar por experiencias educativas tiene para las mujeres y disidencias encarceladas implicancias significativas. En muchos casos, la cárcel aparece paradójicamente como posibilidad para continuar (cuando no, iniciar) la escolaridad de la que fueron excluidas previamente. En otros, la participación de trayectos educativos intramuros significa la oportunidad de encontrarse con otros, de vincularse con el afuera. En todos los casos, “la participación en las propuestas educativas intramuros proporciona una pausa al encierro, una suspensión de los efectos desubjetivantes de la cárcel y estas mujeres encuentran allí un espacio para la construcción subjetiva” (Grinovero, 2020, p. 3).

En este contexto, las universidades, y en particular las públicas, tienen la responsabilidad -y la oportunidad- de contribuir a la construcción de condiciones que

inviten a la transformación social y empujen hacia la igualdad y la equidad posibilitando procesos de (de)subjetivación y resignificación individual y colectiva.

Como señala Edelstein, “los y las profesores y profesoras somos parte también de las revoluciones culturales que se están dando, por lo que se hace necesario reflexionar sobre el posicionamiento que vamos a asumir a la hora de integrarnos a los debates académicos (científicos, políticos, socio-históricos y culturales) que se vinculan con las disciplinas que enseñamos. Esto significa un desafío respecto de la necesidad de reorientar el trabajo académico y plantea una puesta en valor del aporte pedagógico, sus sentidos en la educación superior” (2020, p. 3).

Mirar las prácticas educativas desde una perspectiva de género implica, entonces, asumir la revisión de nuestras formas de hacer preguntándonos por nuestro rol en la reproducción de violencias, opresiones, jerarquías. Aportar a las reflexiones desde las propias experiencias educativas, puede otorgar algunas pistas de otras formas de enseñar-aprender-comprender, que involucran una perspectiva feminista y, por tanto, emancipadora.

## PARTE 1

### Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación

En la cárcel, el género es poder y los cuerpos y corporeidades su instrumento. La cárcel no es sólo una institución de castigo -y violencia-<sup>5</sup>; es también la expresión de un régimen que imprime una determinada biopolítica del cuerpo; una “re-educación” del género y la sexualidad (Sambussetti y otros, 2017). En palabras de Daroqui (2014) “el poder penitenciario penetra en los cuerpos y las subjetividades de las personas detenidas, en su cotidianeidad [...] es una ‘maquinaria de órdenes’ cuyo objetivo es la construcción de una subjetividad sumisa y subordinada” (p. 207).

Las cárceles no buscan transformar. Son instituciones reproductoras de modelos sionormativos vigentes y, por tanto, refuerzan las desigualdades de género; las violencias, opresiones, jerarquías de un orden social y patriarcal “que chorrea inequidad por todos lados” (Fabbri y Rovetto, 2020).

Nuestra presencia sostenida en las cárceles, con propuestas universitarias de formación de grado, extensionistas y de investigación, colisionan con la fuerza reproductora de un sistema carcelario que exige masculinidades “fuertes” y culpabiliza a los cuerpos femeninos por haber quebrado los valores morales de la “mujer buena” y a los cuerpos feminizados por corromper la anhelada “normalidad”. Y en ese choque nos obliga a preguntarnos por nuestro rol en la (no)reproducción de esas violencias, opresiones, jerarquías.

La transversalización de la perspectiva de género en las prácticas docentes que acontecen dentro de contextos carcelarios se presenta, entonces, como una condición necesaria. Ello implica “revisar críticamente los estereotipos de género en la cotidianeidad áulica –el currículum en acción, currículum oculto–, y la necesidad de desnaturalización de los sesgos de género en los programas, materiales y roles docentes” (Fabbri y Rovetto, 2020, p. 27).

---

<sup>5</sup> Si bien la Constitución Nacional expresa, en su artículo 18, que “las cárceles de la Nación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas, y toda medida que a pretexto de precaución conduzca a mortificarlos más allá de lo que aquélla exija, hará responsable al juez que la autorice”, la práctica legal y social ha naturalizado a la cárcel como el “brazo ejecutivo de la pena” para “administrar el castigo (los castigos) habilitándolo al uso sistemático de la violencia sobre los cuerpos y particularmente, sobre las almas (Foucault, 1984) de presos y presas” (Daroqui, 2015, p.1)

Emerge aquí el *Aula universitaria en la cárcel* como el espacio propio, de uso exclusivo, en el que los y las estudiantes detenidos asisten diariamente, y donde se desarrolla el vínculo pedagógico. En estas Aulas, cobran relevancia, a su vez, los Centros Universitarios<sup>6</sup> “vistos como unidades educativas, con relaciones de dependencia, de intersección, de autonomía, de construcción y consolidación material y simbólica de un espacio educativo en un territorio en el que se depende de dos instituciones dominantes”, la Universidad y la cárcel (Umpierrez, 2020, p. 45).

La enseñanza y el aprendizaje universitario en este contexto particular se ven afectadas, entonces, por las lógicas institucionales de la Universidad, de la cárcel -en este caso, del Servicio Penitenciario Bonaerense- y por los Centros Universitarios, entendidos como unidades educativas. Es ese escenario complejo el que habilita (o pretendemos que así sea) el desarrollo de esta propuesta de innovación curricular.

Esta propuesta parte de reconocer una doble dimensión problemática sobre la que pretende incidir: por un lado, la necesidad de incorporar la perspectiva de género en las prácticas universitarias que se desarrollan en los Centros Universitarios de las unidades penales; por el otro, la disputa de sentidos y subjetividades al orden de género imperante en las cárceles donde se desarrollan esas prácticas educativas. Es sobre la primera de estas dimensiones que se articulan las acciones de innovación programadas, constituyéndose la segunda en el marco referencial obligado sobre el que se busca se produzcan transformaciones en el mediano plazo.

Así, la propuesta de innovación resulta, entonces, una iniciativa para los equipos de docentes, extensionistas y estudiantes orientadores<sup>7</sup> que llevamos adelante prácticas educativas en las Aulas universitarias en las UP de Azul y Sierra Chica, pensada con una lógica procesual, mediante aproximaciones sucesivas, volviendo hacia atrás y

---

<sup>6</sup> Los Centros Universitarios son organizaciones formalmente constituidas, con un estatuto propio y elecciones de representantes por voto directo que conforman una comisión directiva. El primer Centro Universitario de la UNICEN se conformó en el año 2003. Su ordenamiento se hizo a través de la redacción de un estatuto que regula la conformación de la comisión que conduce al Centro, sus derechos y obligaciones. Ese documento y los ajustes que fueron teniendo en cada unidad penal en la que se habilitó un espacio similar son los antecedentes directos de la normativa vigente. Allí se demarca cierto control sobre la toma de cargos y quiénes pueden tener voz y voto en las decisiones. Además, se cuenta con los convenios firmados entre la Universidad y el SPB como marco formal regulatorio de las relaciones y compromisos asumidos por las partes (Umpierrez, 2020).

<sup>7</sup> Llamamos estudiantes orientadores a aquellos estudiantes que asumen la tarea de *transmitir*, de recibir al recién llegado, de acompañar a quienes se acercan a las propuestas universitarias dentro de las Unidades Penales. Para esta idea de transmisión puede verse Edelstein (2020).

reestructurando significaciones y actuaciones previas, en diálogo permanente con las prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas de los estudiantes que conforman los Centros universitarios, en la búsqueda de producir significaciones socioculturales.

### ***La Universidad entra en la cárcel: la UNICEN en las cárceles de la región.***

La presencia de la UNICEN en las cárceles de la región encuentra sus primeros antecedentes a mediados de la década del '90, con diferentes inserciones, acciones y continuidades, en diferentes unidades penitenciarias.

El carácter regional de la universidad -cuatro sedes en diferentes ciudades del centro de la Provincia de Buenos Aires<sup>8</sup>- coincide con la distribución de nueve unidades penitenciarias (UP) del Servicio Penitenciario Bonaerense<sup>9</sup>, a las que se ha arribado en diferentes momentos desde aquél entonces.

En los últimos quince años, la UNICEN ha garantizado el dictado de carreras de grado en las UP de 7 y 52 de Azul y 2, 27 y 38 de Sierra Chica donde las Facultades de Ciencias Sociales y Derecho cuentan con estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Comunicación Social y Profesorado y Licenciatura en Antropología Social, en el primer caso, y Abogacía en el segundo. En las aulas universitarias emplazadas en estas UP, las facultades organizan e implementan clases, tutorías, proveen materiales de estudio y diferentes recursos que posibilitan la inclusión educativa de las personas privadas de libertad.

Tanto la Facultad de Ciencias Sociales como la de Derecho cuentan con programas específicos para el desarrollo de carreras en contextos de encierro. En el primer caso, en 2008 se creó el Programa de Educación en Contextos de Encierro (PECE) y mediante la

---

<sup>8</sup> La UNICEN cuenta con tres sedes y una subsede en el centro y centro este de la Provincia de Buenos Aires. En la ciudad de Tandil se ubica el Rectorado y cinco unidades académicas; la ciudad de Azul cuenta con dos unidades académicas; en Olavarría se emplaza tres facultades y la subsede Quequén (en el distrito Necochea) cuenta con extensión de carreras. Entre las sedes las distancias alcanzan entre 50 y 200 km, según el punto de referencia.

<sup>9</sup> El Complejo Penitenciario Centro Zona Norte incluye las unidades penitenciarias 14 y 30 de Gral. Alvear y 7 y 52 de Azul. El Complejo Penitenciario Centro Zona Sur incluye las unidades penitenciarias 2, 27 y 38 de Sierra Chica, 14 de Urdampilleta. A estas ocho unidades penales se suma la UP 37 de Bárker (distrito Benito Juárez).

firma del convenio entre la UNICEN, la Facultad y el Servicio Penitenciario Bonaerense, se asumió el compromiso de facilitar y promover el vínculo entre las dos dependencias. A partir del ciclo lectivo 2009, empezaron a cursar estudiantes alojados en cárceles. En el caso de Derecho, el Programa de Educación en Contexto de Encierro se encuentra radicado en la Secretaría de Extensión de esa Unidad Académica y, desde 2003, desarrolla clases de apoyo académico para rendir las correspondientes materias.

Las aulas universitarias en las UP, además, son sede de diferentes propuestas de extensión de distintas unidades académicas nucleadas en el Programa Universidad en la Cárcel dependiente de la Secretaría de Extensión de Rectorado donde, desde 2012 se sostienen talleres de teatro, cine, radio, escritura, narrativas, alfabetización, informática, entre otros, y se realizan actividades que tienen como propósito la promoción de las artes y la cultura. En este marco, además, se creó el Centro Cultural Itinerante “El Musguito”, un centro cultural que no tiene paredes “que, como buena paradoja en un contexto de encierro, se arma y se desarma cuando los artistas están reunidos y se desvanece cuando se retiran a seguir con sus vidas –dentro y fuera de la cárcel-. Y allí, la idea de itinerante, viene a cubrir la posibilidad de alcanzar a múltiples grupos, con diferentes propuestas, en las diferentes unidades penitenciarias, cada una con sus particularidades, cada una con un arco de desafíos y de oportunidades” (Umpierrez, 2016, p. 13).

Finalmente, la UNICEN despliega en las UP actividades de investigación. Inicialmente esas actividades estuvieron vinculadas a trabajos de finalización de carrera y observatorios, pero desde hace tres años, un equipo de docentes-investigadores y tesis de grado y posgrado hemos constituido un grupo de investigación y presentado proyectos que han sido reconocidos por la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología<sup>10</sup> (SECAT). Estos proyectos buscan llevar adelante relevamientos, análisis y planificación de propuestas conducentes a incidir en la construcción de ciudadanía plena de personas detenidas en cárceles de la Pcia de Bs As, incidiendo en la conformación subjetiva de

---

<sup>10</sup> Fortalecimiento I Pio Secat 2018 “Acceso a derechos: educación, arte y cultura en la cárcel”, Fortalecimiento II PIO Secat 2019/20 “Acceso a derechos y vida cotidiana en la cárcel” y Fortalecimiento III proyecto PIO Secat 2020/2021 “Vida cotidiana y acceso a derechos en la cárcel. Trazas de sentidos”. Recientemente ha sido aprobado el “Relevamiento censal socio demográfico de estudiantes de la UNICEN alojados en unidades penales de la Zona Centro del Servicio Penitenciario Bonaerense en el año 2021/22”.



las personas privadas de libertad, conformando otras visiones de sí y de su participación ciudadana.

La UNICEN ingresa al ámbito carcelario desde una perspectiva ético-política que concibe a la educación como derecho humano y a la universidad pública como institución que asume la tarea de generar espacios para garantizar este derecho. Se asume como actor social relevante en el acto de ampliar el derecho a la educación superior de todos los habitantes y ocupa un papel central en la promoción de la cultura (Umpierrez, 2020).

El equipo de trabajo está conformado por docentes, extensionistas e investigadorxs que, mediante la formación de grado, los talleres y acciones de extensión o como integrantes de proyectos de investigación, sostienen la presencia de la universidad en la cárcel donde, necesariamente, construyen estrategias y herramientas que escapan a las lógicas más propias de la universidad.

El cruce de instituciones con racionalidades muy diferentes<sup>11</sup> se produce en las aulas universitarias que constituyen el escenario de nuestras intervenciones. Como señala Daroqui (2009) “en ese tiempo y en ese espacio se produce esa comunicación que rompe el muro porque ingresa, pero también porque hace salir, porque incluye en ese espacio de exclusión realizada, incluye porque esos presos y presas comienzan el camino de “ser parte”, aún desde la cárcel, de otra institución, comienzan a construir su subjetividad como Estudiantes de la Universidad” (p. 36).

Las aulas universitarias son espacios destinados al dictado de clases y tutorías para les estudiantes universitarias dentro de las unidades penales. Algunas forman parte de los edificios destinado a escuela y comparten instalaciones con las aulas de nivel primario y secundario. Otras se encuentran más aisladas y en espacios con menor infraestructura. En ellas, les estudiantes no sólo toman clases, sino que asisten en forma regular y permanecen allí aun cuando no hay docentes presentes. Las aulas son el espacio donde

---

<sup>11</sup> Tanto como la Universidad entra en la cárcel, la cárcel entra en la Universidad: la cárcel aloja detenidos que son estudiantes universitarios y la universidad tiene estudiantes que se encuentran privados de libertad (Umpierrez, 2016).

las y los estudiantes construyen su identidad universitaria, son el lugar donde está la Universidad. Y donde la cárcel queda afuera<sup>12</sup>.

Además de las aulas, el enclave de la universidad en la cárcel se da a través de los Centros de Estudiantes y los estudiantes orientadores. Los estudiantes universitarios nucleados en los Centros Universitarios “Rodolfo Walsh” (UP 2), “Manuel Belgrano” (UP 7 y UP 38), “Alma” (UP 52) y estudiantes autoconvocados (UP 37) son la referencia de la Universidad en la cárcel, el enlace necesario entre la institución de *afuera* y el *adentro*.

### ***La preocupación por nuestras prácticas educativas***

“Nadie sale indemne de la cárcel. Nosotros tampoco”, sostiene la coordinadora de nuestro Programa, Analía Umpierrez, en cada reunión de equipo. El encuentro entre los estudiantes y quienes llegamos desde la Universidad no es sencillo, no sólo por las particularidades del dispositivo carcelario, sino también porque nuestras experiencias universitarias están signadas por prácticas, sentidos y expectativas vivenciadas en contextos abiertos y que de algún modo define nuestro trabajo, el sentido del por qué y para qué educamos.

La cárcel (nos) tensiona y nos compromete (¿obliga?) a revisarnos

*“a la luz de las tensiones entre lo que esperamos, o que se plantea como el deber ser de la enseñanza, surge el contexto que coloca a flor de piel, en carne viva, la cárcel. Aquí, queda claro que no se puede seguir hablando de contexto, sino más bien de que ese contexto se hace texto y es ahí donde transcurren las prácticas, donde ese nosotros emerge y constituye el lugar en el que nos encontramos. Este reconocimiento exige que nos replanteemos el cómo miramos la cárcel y qué vemos, a la vez que revisemos a la educación y sus sentidos allí; y este planteo supone, además, reflexionar sobre lo que hacemos desde o en nombre de la universidad”* (Umpierrez y Salvadé, 2020, 55)

Coincidiendo con Edelstein (2020) en tanto prácticas que remiten a la esfera de lo público, las prácticas educativas son siempre de carácter político; no hay neutralidad ni

---

<sup>12</sup> En la experiencia reciente de retorno al aula universitaria tras meses aislados en pabellones producto de las medidas dispuestas por el SPB en relación al COVID-19, un estudiante expresó al ingresar “al fin estoy en casa”.

asepsia posible en ellas y, por lo mismo, sólo pueden entenderse en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forman parte y en atención a sujetos involucrados/as en cada caso.

En ese sentido, en el último tiempo, y cada vez con más frecuencia, la pregunta sobre la transversalización de género en nuestras prácticas educativas en cárceles se hace presente. El reconocimiento del funcionamiento diferencial del sistema carcelario según el género de la población detenida se fue volviendo, paulatinamente, más visible y los interrogantes emergieron al interior de nuestro equipo.

El posicionamiento sostenido –y compartido por todes nosotres- de que nuestra tarea en la cárcel es garantizar el derecho a la educación superior tensiona nuestras propias experiencias educativas en tanto allí, en la cárcel, se expresan nuestras incomodidades, nuestros prejuicios, nuestra afectividad.

*“En la cárcel de mujeres me siento segura, pero no me animo a trabajar en una cárcel de varones” “Hacer teatro implica poner el cuerpo, estar en contacto y yo no estoy segura de poder hacerlo con varones” “Mi límite es un abusador o feminicida” “La cárcel de mujeres es la más difícil, el servicio te hace sentir que estás en una cárcel”,* son algunas de las afirmaciones que surgían en nuestro equipo al preguntarnos sobre los impactos del género en nuestras prácticas.

*“En la cárcel de mujeres se dan talleres de cosmetología o peluquería, en las de varones de carpintería” “Las ‘chicas’ reciben menos visitas” “Muchas mujeres no quieren que sus hijos las visiten en la cárcel” “En las visitas, a la cárcel de varones van las mujeres con sus chicos, no importa desde dónde tengan que venir”,* son algunas de las observaciones que realizaba nuestro equipo en relación al impacto diferencial por género de las cárceles.

Preguntarnos qué implica preguntarnos por el cómo y allí emerge la necesidad de hacerlo desde una perspectiva de géneros, que se pregunte por quién es el sujeto que enseña, en tanto sujeto generizado y sexualizado, a quiénes y qué les enseña, cómo y desde dónde lo hace. Estas preguntas son tan relevantes para nosotres como preguntarnos sobre las ideas que circulan sobre punición, acceso a derechos y justicia social. Hay en ello una decisión de habitar la incomodidad de la pregunta permanente en todos los flancos de nuestras prácticas educativas.

## **Objetivos**

### ***Objetivo general***

Contribuir a la transversalización de la perspectiva de género en las prácticas educativas que se desarrollan en contextos de encierro a partir del diseño de una propuesta de formación destinada a docentes que desarrollan sus prácticas en estos contextos.

### ***Objetivos específicos***

- Promover procesos dialógicos entre docentes, investigadores, extensionistas y estudiantes orientadores que conforman los Centros universitarios de la UNICEN en las Unidades penales en torno a los órdenes de género vigentes y a las limitaciones a la autonomía y vulneración de derechos de las personas.
- Definir la selección de contenidos y los lineamientos metodológicos de la propuesta pedagógica a desarrollar en el marco del espacio de formación docente para contribuir a la comprensión del orden de género vigente en las instituciones de educación superior y dentro de ellas, en aquellas que funcionan dentro del sistema penal.
- Diseñar una propuesta pedagógica que promueva en los docentes, extensionistas y estudiantes orientadores procesos de reflexión en torno a la relevancia de incorporar la perspectiva de género en el currículo universitario y en todas las prácticas educativas<sup>13</sup> que diseñe la universidad para ser desarrolladas en contextos de privación de libertad.
- Facilitar la adquisición de herramientas para el reconocimiento de los impactos de las desigualdades de género en los espacios áulicos en las unidades penales, así como en la vida cotidiana de las personas que los habitan.

## **Aproximaciones conceptuales**

---

<sup>13</sup> Las que se organizan desde la academia, las que se proponen como ofertas de extensión y aquellas que surgen como intercambio de saberes entre personas detenidas.

### ***Sobre las prácticas educativas como prácticas políticas.***

Las prácticas educativas son procesos complejos atravesado por múltiples dimensiones. Cuando les docentes tomamos decisiones sobre cómo enseñar, por ejemplo, lo hacemos desde determinadas concepciones acerca de qué es el conocimiento, cómo se produce el aprendizaje y cuál es la función social de la educación en el contexto particular en el que trabajamos. Esas decisiones, están marcadas por tensiones, obstáculos, o diferentes condicionantes que regulan nuestras prácticas de la enseñanza y que, siguiendo a Edelstein (2020) podemos clasificar como:

-Macrocondicionantes: aquellos que están relacionados con el contexto social amplio y que determinan la estructura del trabajo docente. Cuestiones de políticas administrativas y educativas, discursos en torno a las prácticas educativas y docentes, las agencias organizadoras de la concreción curricular, los escenarios de las prácticas, las culturas y los significados específicos que se producen en relación con esas prácticas, el mercado y las condiciones de trabajo, las resistencias, es decir las formas de respuesta desde el sector docente a la hegemonía.

-Mesocondicionantes: refiere al tipo de organización en que la práctica docente se inscribe, su red burocrática, y a los procesos de desjerarquización/desvalorización de la tarea docente en relación con el conocimiento.

-Microcondicionantes: tienen que ver con los procesos interactivos en el aula, con nuestro trabajo in situ, son el resultado de la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan en la clase.

En ese sentido, resulta fundamental reconocer la complejidad de las prácticas docentes y los condicionantes que las atraviesan (Edelstein, 2020). Como señala Coscarelli (2020) “la enseñanza y el aprendizaje universitario tienen lugar en un contexto institucional, una organización determinada, parte de un sistema escolar inserto a la vez en una comunidad local y en una sociedad más amplia, con sus tradiciones, cultura e historia” (s/n). Cuando, además, esa enseñanza y aprendizaje universitario se desarrollan en contextos de encierro, la institucionalidad carcelaria aparece como una dimensión que complejiza aún más la práctica educativa.

En el nivel macro, las distancias -y contradicciones- entre las políticas de educación universitaria y las políticas penales circunscriben la tarea docente y el vínculo

pedagógico. Al mismo tiempo, la presencia de las universidades en las cárceles puede contribuir al desarrollo de diferentes formas de resistencia, desde perspectivas críticas, de carácter emancipadoras.

Por su parte, en el nivel meso, podemos visibilizar cómo las prácticas educativas desarrolladas en cárceles no sólo se enfrentan con las particularidades de la institución carcelaria, sino que deben sortear las normas burocráticas de las propias universidades cuyas lógicas no han sido pensadas para estos contextos. La tarea de quienes trabajamos en la cárcel queda, en la mayoría de los casos, invisibilizada por los mismos prejuicios que socialmente se han instituido en torno a la población detenida.

En el nivel micro, los vínculos áulicos aparecen condicionados por las lógicas “del afuera y el adentro” que reflejan trayectorias vitales que encuentran el desafío de coincidir, por las lógicas desubjetivantes de la ejecución penal, del castigo y de la exclusión.

El modo en que

*“las complejas problemáticas que caracterizan la contemporaneidad en relación con las sociedades, las culturas, las instituciones, los sujetos, generan cambios sustantivos en las ciencias, las artes, las tecnologías y en las formas de relación con el conocimiento. Todo ello plantea importantes desafíos a los procesos formativos y, en consonancia, la necesidad de una redefinición de las tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones que, como profesionales, les cabe asumir a los docentes, tanto en relación con el núcleo de su trabajo –la enseñanza- como respecto de su entorno institucional y social” (Edelstein, 2014, p. 21).*

Las prácticas educativas, entonces, ponen en juego procesos que se develan problemáticos (epistemológicos, pedagógicos y pedagógico-didácticos) y que, lejos de - y en contra de- una visión tecnocrática (“bancaria”<sup>14</sup>) se zambullen en prácticas orientadas a la constitución del sujeto, contribuyendo a su emancipación. En este camino, la función de la educación es permitir a los sujetos “construirse a sí mismo

---

<sup>14</sup> En referencia a la caracterización ofrecida por Freire, según la cual el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos en tanto que los educandos son una especie de «recipientes» en los que se «deposita» el saber. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos, convertidos en objetos del proceso, padeciendo pasivamente la acción del educador.

como “sujeto en el mundo”, heredero de una historia, en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente, y de inventar el futuro” (Meirieu, 1998, p. 70).

Son necesarios otros conocimientos y saberes que nos ayuden a entender la contemporaneidad, las conflictividades socioculturales; los contextos, las instituciones y las nuevas manifestaciones de la subjetividad.

Entendiendo la enseñanza como práctica política, es en estas ideas en las que se inscribe esta propuesta de innovación, asumiendo que el eje de nuestro trabajo es dar lugar a aprendizajes emancipadores y nuestra tarea es contribuir a su emergencia.

En este sentido, frente a un *orden reproductor* demasiado instalado en ciertas lógicas y prácticas institucionales (que construyen parámetros de excelencia que delimitan éxito o fracaso), que cristalizan formas reproductivas del saber sostenidas sobre la base que quienes las reproducen resultan exitosos/as, puestas de manifiesto en las normatividades carcelarias, el desafío es estimular “una cierta indocilidad” (Edelstein, 2020).

### ***Hablemos de innovación en la educación universitaria.***

En el último tiempo se ha generalizado el uso del término innovación para hacer referencia a los cambios que se dan al interior de las instituciones educativas, y particularmente, de las universidades. Si bien existen diferentes maneras de concebir la innovación, recuperamos aquí la noción de Lucarelli según quien

*“Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente a una didáctica de la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recibirlo pasivamente”.* (Lucarelli, 2004a, p. 512)

Y distinguiendo innovación de otras transformaciones, agrega que

*“la ruptura con el estilo didáctico habitual (...) diferencia a la innovación de otras modificaciones que se dan en el aula universitaria, y el protagonismo que identifica a los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva.*

*Entender esta situación de ruptura implica ver la innovación como interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo.”*  
(Lucarelli, 2004b, p. 2)

En este sentido, como señala Fernández Lamarra (2015) “avanzando en la definición del concepto de innovación, podemos afirmar que se trata de algo planeado, deliberado, sistematizado y producto de una intención” (Fernández Lamarra, 2015, p. 28) que supone la búsqueda de una mejora de la calidad educativa. En esta línea, Zabalza (2003) define innovar como no solamente hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores. Y ese es nuestro propósito.

Como se señaló precedentemente, la pregunta sobre la transversalización de género en nuestras prácticas educativas en cárceles se ha manifestado insistentemente en nuestro espacio de intervención a partir de reconocer que el sistema carcelario incide diferencialmente según el género de la población detenida. Ese reconocimiento emerge desde la incomodidad, la inconformidad con los resultados, el cuestionamiento a las dificultades que se perciben en los procesos y resultados de la práctica educativa. Es decir, la innovación surge de una necesidad concreta, como respuestas a una demanda propia de la relación pedagógica (docente, estudiante y conocimiento). Como bien lo plantea Remedi, nos coloca en el marco de la tensión de lo instituido y lo instituyente.

Cuando “lo instituido tiene quiebres, tiene huecos no definidos, tiene espacios que no están totalmente cerrados o aclarados y en esos huecos en esos espacios en esa situación en la que no termina de cerrarse lo instituido es que surge lo instituyente” (Remedi, 2004, s/n).

Por lo que la idea de esta propuesta de intervención es promover otra manera de pensar la enseñanza, y la docencia, como parte de una práctica social, resignificándola y posibilitando, como Edelstein manifiesta, “...el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad” (Edelstein y Coria, 1995, p. 83).

### ***La reflexión sobre las prácticas educativas***

*“La transformación de nuestras prácticas docentes y la revisión del canon (naturalizado como único posible o, lo que es lo mismo, como fundamental e*



*ineludible para una formación de calidad) es una tarea ardua no sólo porque requiere tiempo y esfuerzo, sino porque implica una revisión crítica de lo que hicimos (algunes durante muchos años) y hacemos y, por tanto, implica directamente nuestra identidad, la idea que tenemos de nosotros mismos; de nosotras mismas... implica preguntarnos por nuestro rol en la reproducción de violencias, opresiones, jerarquías.” (Attardo, 2020, p. 23).*

En nuestra propuesta, la reflexión es entendida como “el proceso de reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva)” donde, a partir de la problematización y el análisis de las prácticas, se ponen en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados, asumiendo que, como expone Edelstein (2000) “es a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías” (Edelstein, 2000, p. 6).

Se apuesta a darnos la posibilidad de comenzar a ver las cosas de otro modo, activando procesos de reflexividad crítica de manera continua y sistemática. En esta mirada dirigida a nuestras prácticas, la grupalidad resulta indispensable en un mundo en el cual el trabajo en equipos, tiende a ser un rasgo primordial de la práctica de cualquier profesión.

La historia de trabajo en equipo, las experiencias compartidas por los docentes, extensionistas e investigadores que compartimos como grupo o en subgrupos, pero siempre tendiendo puentes, resulta decisiva para determinar que la metodología que más se adecua a esta propuesta es la de taller.

El taller, es considerado por autoras como Davini y Edelstein, un dispositivo privilegiado de análisis y reflexión en torno a las prácticas docentes, que da lugar a la resignificación de las mismas (Pelichotti, 2017). En este sentido, Edelstein (2000) propone que “los conocimientos y categorías previas de las que dispone el sujeto, cargados de sentido común y nociones intuitivas, que configuran el suelo epistémico sobre el que produce su discurso acerca de las prácticas, constituyen el punto de partida para la construcción de conocimientos en Taller” (Edelstein, 2000:7). Por su parte, Davini (2016) lo considera como “una estrategia participativa que tiene por objeto llegar

a una propuesta o proyecto de acción en conjunto, para la resolución de un problema o para desarrollar una propuesta de acción docente”, poniendo manifiesto actividades integrales e integradoras de aprendizajes. (Davini, 2016:142).

En suma, “abonar la grupalidad, como el lugar y la forma de aprender, crear, hacer. (...) Asumir la conformación grupal en los procesos de aprendizaje y en los procesos de organización, implica asumir una politicidad que por un lado es una resistencia al modo individualista de formarnos, a la subjetividad alienada y alienante del proyecto cultural capitalista, colonial y patriarcal. El propio proceso de lucha, de organización en grupos para transformar, para buscar justicia, para resolver necesidades comunes, son procesos grupales que subjetivan y construyen otra cultura, donde confiar aun en la diversidad, en el otro y la otra, sobre todo en la acción y la reflexión colectiva” (Algava, s/d).

### ***Regímenes de género, regímenes de encierro y educación.***

Con estas asunciones y pretensiones, esta propuesta se nutre de aportes teórico-conceptuales de los estudios sobre género y las epistemologías feministas, de los estudios sobre criminalización y prisionización de los sujetos y de los estudios sobre educación en contextos de encierro y género y educación.

Para iniciar este recorrido, recuperamos la noción de género de Scott quien sostiene que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” y “es una forma primaria de significar las relaciones de poder” (1993, p. 35). En esta perspectiva, el género es una categoría que explica las relaciones entre los sexos, rechaza las explicaciones biológicas y destaca las construcciones culturales sobre los papeles socialmente aceptados, dando lugar a la conformación de sistemas sexo/género (Rubin, 1984). Estos sistemas están distribuidos en distintos lugares y momentos de la vida, y son parte de la construcción de nuestra subjetividad a partir de la socialización, de la familia y de los vínculos sociales que vamos estableciendo. El sistema sexo/género es para Rubin (1984), la forma en que se da un conjunto de arreglos sobre los cuales una sociedad cambia la sexualidad biológica en productos de la actividad cultural humana. El género es, entonces, el producto del hacer social que se construye en interacción donde la identidad, el control, las

significaciones de las acciones, las emociones, las ventajas y los privilegios asumen patrones que establecen diferenciaciones entre lo masculino y lo femenino. Y, como señaló la misma Scott años más tarde, los significados de “hombre” y “mujer” no deben verse como estáticos y la diferencia sexual debe comprenderse cambiante y producto de la historia. En este sentido, propuso pensar críticamente cómo “los significados de los cuerpos sexuados se producen en relación el uno con el otro, y cómo estos significados se despliegan y cambian” siendo, la diferencia sexual un ejercicio de desestabilización (Scott, 2011, p. 98).

La reproducción de este orden entonces, donde la masculinidad es el valor primordial y la sociedad se acomoda bajo sus parámetros, implica un ejercicio del poder donde el dominio no solo tiene efecto sobre las mujeres (que aparecen como oprimidas y subordinadas) sino también sobre los varones, en tanto esa masculinidad adquiere rasgos específicos (Connel, 1995).

Siguiendo a Buquet Corleto (2016), nos referimos a orden de género como el “sistema de organización social que produce de manera sistemática relaciones de jerarquía y subordinación entre hombres y mujeres en el que convergen todas las dimensiones de la vida humana a través de interacciones muy complejas. Es la manera en la cual se ordena la sociedad a través del género”. Se trata, según esta autora, de “...un sistema de organización social que subordina a las mujeres como colectivo frente al colectivo de los hombres y que construye diferencias arbitrarias cuyo resultado es el desempeño de papeles sociales diferenciados y jerarquizados que se reproducen en todos los ámbitos del ser y del quehacer humano” (Buquet Corleto, 2016, p. 28).

El segundo concepto que se recupera en materia de género es el de patriarcado, entendido como un “sistema de relaciones sociales sexopolíticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclase e intragénero instaurada por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva, y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, sea por medios pacíficos o de manera violenta” (Diccionario de estudios de género y feminismos, 2009, p. 260).

Siguiendo a Puleo (1995), sostenemos que el patriarcado, en tanto política de dominación, recurre a dos estrategias para su preservación: por consenso, donde las expectativas de rol tienden a coincidir con los deseos gracias a una socialización

diferencial de género eficiente y sutiles y sofisticados mecanismos de disciplinamiento social. Ello supone a su vez de redes de complicidad, por un lado, entre los varones como grupo, en relación con los privilegios obtenidos por el solo hecho de ser varones y las solidaridades de género necesarias para mantenerlos; y, por otro, entre el Estado, las instituciones, el mercado, los medios de comunicación, las prácticas y discursos legitimadores (Rodríguez Durán y Soza Rossi, 2015); y por coerción, más representativo de sistemas totalitarios que contienen normas o leyes coercitivas sobre lo que pueden o no hacer las mujeres y un fuerte control social, pero también expresado en las violencias por razones de género que enfrentan las mujeres e identidades sexuales disidentes cotidianamente en nuestras sociedades formalmente igualitarias. Ambas formas de dominación se encuentran presentes en los contextos carcelarios.

Por último, recuperamos de los feminismos la noción de interseccionalidad -acuñado en 1989 por la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw con el objetivo de hacer evidente las múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las trabajadoras negras- y su inscripción en los debates de los feminismos decoloniales y latinoamericanos (Lugones, 2005, 2008; Espinoza, 2007). Concretamente, asumimos que la raza, la clase y el género son inseparables empíricamente y se imbrican concretamente en la “producción” de las y los distintos actores sociales (Viveros Vigoya, 2016).

En este sentido, entendemos que la cárcel no es sólo una institución de encierro, sino que es un instrumento de dominación<sup>15</sup> que reproduce las desigualdades de clase, raza, género y sexualidad. Nos distanciamos aquí de la idea de Goffman de la cárcel como “institución total” para asumir que, aun cuando las cárceles generan una dinámica que les es propia y rutinaria que impacta sobre la subjetividad e identidad de las personas detenidas, el espacio carcelario no supone un aislamiento total, es parte de la sociedad y de distintas relaciones que en la misma se establecen. Estudiar la cárcel no es entrar en

---

<sup>15</sup> En términos de Zaffaroni (2007, p. 34), “los prejuicios (clasistas, racistas, xenófobos, sexistas) van configurando una fisonomía del delincuente en el imaginario colectivo, que es alimentado por las agencias de comunicación: construyen una cara de delincuente. Quienes son portadores de rasgos de esos estereotipos corren serio peligro de selección criminalizaste, aunque no hagan nada de ilícito”. Los sectores de la población efectivamente excluidos -varones jóvenes de las minorías urbanas- crecientemente se encuentran en prisión. La cárcel resulta, entonces, una solución frente al problema de la exclusión social y económica.

un “mundo aparte” sino que debe entenderse y abordarse en relación con otras instituciones y procesos sociales generales (Rodríguez Alzueta y Viegas Barriga, 2015).

Pensar la educación universitaria en cárceles supone comprender que la educación de las personas privadas de libertad se encuentra en la órbita del sistema educativo, es decir de manera separada del tratamiento penitenciario (Correa; 2019), pero al mismo tiempo se ve afectada por éste. El acceso a los espacios universitarios -en nuestro caso, las Aulas universitarias-, quiénes acceden y en qué condiciones, están primeramente determinados por el servicio penitenciario. Pensar la cárcel como un continuo con otras instancias, pero particular en sí misma, nos permite construir una lectura más acabada, más compleja.

El género también estructura el sistema carcelario. Las prácticas de las cárceles de mujeres están generizadas, pero también lo están las prácticas de las cárceles de varones. Como señala Davis (2012) “el carácter profundamente generizado del castigo refleja y afirma aún más la estructura generizada de toda la sociedad” (p. 72).

Al referirnos a la transversalización de la perspectiva de género, nos referimos a los procesos institucionales que apuntan al cambio social y que parten de comprender no sólo que el género refiere a mujeres, varones y otras disidencias y que se trata de algo relacional, sino que implica asumir “su dimensión psíquica, su compleja articulación con la cultura, los procesos de identificación que desata, la carga de poder que lleva implícita” (Lamas, s/f). Como señala Chaves Jiménez (2014) “la transversalidad de género representa la acción de integrar la perspectiva de género en las ideas, prácticas y políticas institucionales, orientándolas hacia el propósito específico de lograr la igualdad entre mujeres y hombres, teniendo en cuenta, en todo momento, la necesidad de identificar los posibles impactos diferenciados sobre unas y otros. Estos impactos pueden conducir a cambiar los roles tradicionales, así como a eliminar las desigualdades de género, o bien, al reforzamiento o perpetuación de aquellas estructuras patriarcales que producen brechas entre mujeres y hombres” (p. 33).

En las Universidades, la transversalización de la perspectiva de género apunta a asumir la responsabilidad de contrarrestar los efectos de la cultura patriarcal y de evitar cualquier forma de exclusión que se produzca a partir de conclusiones basadas en los estereotipos de género. Implica la aplicación sistemática y coherente del análisis de género, principalmente en los contenidos temáticos de los cursos, en los diversos

medios didácticos que se utilizarán, en el lenguaje, en los diferentes procesos de aprendizaje que se generan, en la formulación de políticas internas y en la gestión institucional en general, orientando el quehacer cotidiano universitario hacia una cultura a favor de la igualdad de género y hacia la construcción de una sociedad más justa.

En contextos de encierro, la transversalización de género desde las Universidades, debe considerar además cómo opera el régimen de género en ese ámbito, concebido también como un territorio del patriarcado (Morgade, 2018).

## **PARTE 2. Propuesta de innovación para la transversalización de la perspectiva de género en la educación universitaria de la UNICEN en contextos de encierro.**

Esta propuesta de innovación parte de una revisión reflexiva de los docentes donde se cuestionan las dificultades que se perciben en los procesos amplios de transformación social. Específicamente, apunta a lo que López Louro (2012) denomina “extrañar el currículum” para re(im)pensarlo con “lentes violetas”. Esto es, se trata de visitar las propuestas que la UNICEN lleva adelante en las cárceles de la región desde una mirada de género que posibilite transformar nuestras prácticas educativas con perspectiva de género.

Entendiendo que el currículum es “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (de Alba, 1995, p. 60), apuntamos a extrañarlo, a la reflexión sobre lo que decimos y hacemos, a activar procesos de reflexividad crítica de manera continua y sistemática. En términos de Bourdieu, a ir haciendo *habitus* la necesidad de integrar la reflexión al quehacer cotidiano.

En las instituciones educativas -incluidas las Universidades- el resultado de los procesos de negociación/imposición cultural ha sido la producción y reproducción de cierto imaginario social-genérico y es precisamente la sexualidad el terreno político donde se disputan los sentidos en relación al deber ser varón/mujer, legitimando unos modos de existencia por sobre otros (Morrone, 2007). Incluso a pesar del incremento del acceso de mujeres a los distintos niveles del sistema educativo a lo largo del siglo XX, esa inclusión tendió a convivir con presupuestos que justifican la desigualdad y con una socialización diferencial por género que construye y refuerza estereotipos y preferencias (Subirats, 1994) y se expresan en distintos ámbitos de la educación y modelando fuertemente el currículum formal, el currículum oculto y el currículum omitido, permeando las prácticas de los actores educativos.

De visibilizar esos presupuestos y sus incidencias en nuestras prácticas educativas para avanzar en la transformación de los mismos, se trata aquí.

## **Presentación**

Esta propuesta de innovación apunta a diseñar un espacio formativo que posibilite a los docentes, extensionistas y estudiantes orientadores transitar una experiencia de reflexión crítica sobre el currículum y las prácticas de enseñanza problematizadas desde la perspectiva de género, para lo cual se definirán los ejes centrales de problematización y análisis a partir de una propuesta metodológica que sitúe a los docentes como protagonistas de estos procesos.

El primer paso para revisar desde una perspectiva crítica y feminista nuestras propias prácticas educativas requiere comprender qué buscamos en esa revisión. Por lo tanto, la propuesta, que adquirirá la forma de programa permanente para la inclusión de y hacia la transversalización de la perspectiva de género, requiere necesariamente una instancia de formación básica para luego avanzar hacia las propuestas de transformación con perspectiva de género. Como dice M. Lamas (2006) “no es posible ofrecer herramientas prácticas, poner ejemplos concretos y enseñar planificación con perspectiva de género si no hay previamente una verdadera comprensión conceptual, de las vinculaciones, interacciones y dimensiones de la diferencia sexual y el género. Precisamente por eso la teoría no es un lujo; es una necesidad” (p. 122).

El recorrido plantea entonces que una vez que comenzamos a “hablar” en un mismo sentido, esto es, que hayamos alcanzado cierta comprensión conceptual inicial, se dará paso a la revisión de los programas y propuestas que la UNICEN despliega en las UP desde una perspectiva de género “que intente involucrarse tanto con la dimensión instrumental de la enseñanza (acciones y decisiones que se sostienen en supuestos acerca de cómo los sujetos aprenden, y que supone responder a las preguntas ¿qué se enseña y para qué?, ¿cómo se lo enseña?, ¿qué y para qué se evalúa?) como con su dimensión epistemológica (concepciones acerca de la generación de conocimiento, ¿quién, cómo y para qué se produce conocimiento?, ¿quién y cómo se valida?)” (Attardo y ots., 2020, p. 26).

Siguiendo los desarrollos de otras experiencias (Fabbri y Rovetto, 2020), con el objetivo de revisar críticamente los estereotipos de género en la cotidianidad áulica, y la necesidad de desnaturalización de los sesgos de género en los programas, materiales y



roles docentes, se apuesta a una metodología participativa donde los docentes, extensionistas y estudiantes orientadores sean protagonistas de la transformación de sus propuestas pedagógicas.

Se propone, asimismo, recorrer los programas y propuestas tratando de identificar los sesgos y estereotipos de género que se reproducen, qué mensajes y valores se ofrecen, qué aprendizajes implícitos ligados con el género se pueden estar llevando los estudiantes (currículum oculto). Por otro lado, qué cuestiones están sistemáticamente ausentes y tendrían sentido de ser incluidas (currículum nulo). Por último, qué aspectos ligados a la perspectiva de género se enseñan explícitamente o se desean enseñar, y en ese sentido, con qué objetivos de aprendizaje se la incluye, cómo se la vincula con los otros contenidos, cómo se la enseña, cómo se la evalúa (currículum explícito).

Del mismo modo, y entendiendo que esta propuesta está dirigida a quienes desempeñan acciones educativas en contextos de privación de libertad, este recorrido también se propone identificar cómo se manifiesta y reproduce el régimen de género en esos contextos particulares.

Finalmente, la propuesta supone procesos de revisión de sí misma en forma permanente y de manera participativa. Esta evaluación, como señala Davini (2008, p. 214) acompaña y apoya todo el proceso, y no sólo como un apéndice de la enseñanza.

## **Desarrollo de la Propuesta innovadora**

El diseño de la innovación que aquí se propone se organiza a partir de los objetivos que fueron delineados como resultantes de la identificación del tema problema y el diagnóstico inicial efectuado.

La finalidad de la innovación apunta a la transversalización de la perspectiva de género en las prácticas docentes que se desarrollan en contextos de encierro. En este sentido busca propiciar una instancia de formación permanente destinada a docentes, extensionistas y estudiantes orientadores que desarrollan sus prácticas en estos contextos.

Para ello, se ha organizado una propuesta pedagógico-didáctica que busca promover procesos colectivos de reflexión en torno a la ausencia/presencia de la perspectiva de

género en los programas y propuestas universitarias que se desarrollan en contexto de encierro, así como el reconocimiento de los impactos de las desigualdades de género en los espacios áulicos en las unidades penitenciarias, tanto como en la vida cotidiana de las personas que los habitan.

La propuesta supone dos momentos:

- a) Un programa de formación inicial en perspectiva de género destinado a docentes, extensionistas y estudiantes orientadores que se desempeñan en contextos de privación de libertad. Este programa se organiza en cinco módulos y consta de actividades e instancias de capacitación y sensibilización en materia de género y violencias contra las mujeres y diversidades que se realizarán bajo la modalidad de talleres virtuales. Se prevé desarrollar a lo largo de un semestre.
- b) Una instancia de acompañamiento de la práctica a desarrollarse en el semestre posterior centrado en el análisis y revisión de programas, propuestas y acciones que la UNICEN desarrolla en contextos de encierro.

### **Programa de formación básica inicial**

El Programa de formación básica inicial (en adelante, el programa) tiene como propósito posibilitar la comprensión conceptual de las vinculaciones, interacciones y dimensiones de la diferencia sexual y el género, de su institucionalización en regímenes de género que se expresan en las instituciones y estructuras sociales reflejando y reforzando las desigualdades de poder, y la identificación de sus despliegues en las prácticas educativas, en particular, aquellas que desarrollamos en contextos de encierro.

Para la elaboración de este programa de formación básica se seleccionan contenidos que responden a un conjunto de interrogantes tales como: ¿de qué hablamos cuando hablamos de género? ¿cómo se expresan las relaciones de género en las instituciones y estructuras sociales? ¿cómo se expresa el orden de género en las instituciones universitarias? ¿podemos identificar la lógica sexista y patriarcal en la construcción del curriculum universitario y en nuestras prácticas educativas? ¿cómo se expresa el orden de género en las instituciones de encierro? ¿podemos identificar la lógica sexista y patriarcal en nuestras prácticas educativas en contextos de encierro? ¿sólo género?

¿incide en nuestras prácticas educativas que les estudiantes estén privados de libertad por delitos con marca de género?

El programa se organiza en cinco módulos que se desarrollarán a lo largo de un semestre, con encuentros virtuales en modalidad taller y actividades de problematización y análisis que partan de lo experiencial e intuitivo hacia un plano teórico y conceptual, y de lo personal a lo colectivo. Para llevar adelante esta formación se seleccionaron contenidos bibliográficos y materiales audiovisuales que permiten generar procesos dialógicos, fomentando la criticidad, la reflexión y el debate.

Cada uno de los módulos serán abordados considerando tres momentos: un primer momento de presentación teórica, una propuesta de actividades e intercambios y, finalmente, un espacio de retroalimentación.

### **Objetivos del programa de formación básica inicial**

Se espera que les docentes, extensionistas y estudiantes orientadores:

- Incorporen la perspectiva de género en sus prácticas educativas
- Conozcan las principales dimensiones que caracterizan a las instituciones en las que desarrollan sus prácticas -universidad y cárcel- como “territorios del patriarcado”.
- Reconozcan, desde una mirada interseccional, que los procesos contemporáneos de criminalización están simultáneamente configurados por el racismo, el sexismo, el heterosexismo y la colonialidad.
- Comprendan los cambios y desafíos que enfrentan las instituciones universitarias y sus actores en el camino por construir espacios más democráticos, inclusivos y diversos

### **Organización de los contenidos**

## **MÓDULO 1: Género, patriarcado y heteronormatividad**

Sexo, género y diferencia sexual. Las instituciones de la desigualdad de género: patriarcado y heteronormatividad. Socialización de género. Roles y estereotipos de género. Androcentrismo. Género como categoría de análisis.

Bibliografía de referencia:

- Lamas, Marta (2000) Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. Cuicuilco, vol. 7, núm. 18, enero-abril. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia
- Fontela, Marta (2007) “¿Qué es el patriarcado?”. En: Gamba, S. y T. Diz. Diccionario de estudios de género y feminismos. BUENOS AIRES: BIBLOS.

Recursos:

- Eleonora Faur y Diana Maffia (2015) ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? <https://vimeo.com/145441586>
- Eva, relato autobiográfico.

## **MÓDULO 2: Población, interseccionalidad y cárceles.**

Interseccionalidad. Población carcelaria (composición). Vulnerabilidad, marginalidad y delito. Género y criminalización. Heterosexualidad punitiva. Feminidades y masculinidades en prisión.

Bibliografía de referencia:

- Viveros Vigoya Mara (2016) “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. [http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052\\_completo.pdf](http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052_completo.pdf)
- Bello Ramírez, Jason (2013) Cuerpos encerrados, vidas criminalizadas. Interseccionalidad, control carcelario y gobierno de las diferencias. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Caps. 1 y 3.
- Herrera, P. y V. Frejtman (2010) Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión. Buenos Aires: Ministerio de

Educación de la Nación. Cap. 2 “Marginalidad, delito y pobreza: contextos de violencias y desigualdades”.

- Segato, Rita (2007) El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en desconstrucción. Nueva Sociedad, 208, marzo-abril de 2007, ISSN: 0251-3552, <www.nuso.org>.

Recursos:

- Procuración Penitenciaria de La Nación Informe anual 2020: la situación de los Derechos Humanos en las cárceles Federales de la Argentina / coordinación general de Marta Monclús Masó. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Procuración Penitenciaria de la Nación, 2021.
- Ministerio Público de la Provincia de Buenos Aires. Informe RUD 2019. Registro Único de Personas Detenidas. <https://www.mpba.gov.ar/files/content/Informe%20RUD-2019.pdf>
- FRAGMENTOS DE UNA AMIGA DESCONOCIDA (2021) Documental dirigido por Magda Hernández Morales sobre la condena de Cristina Vázquez por un crimen que no cometió. <https://play.cine.ar/INCAA/produccion/5863>

### **MÓDULO 3: Habitando las instituciones: cuerpos sexuados y regulaciones sexo-genéricas en la Universidad y en la cárcel.**

La universidad y la cárcel como espacios de construcción y reconstrucción de cuerpos sexuados y regulaciones sexo-genéricas. Lógicas heteronormativas y sexistas.

- Morgade, G. (2018) Las universidades públicas como territorio del patriarcado. Política Universitaria, IEC/CONADU, Año 5, N° 5, mayo de 2018. Disponible en: [http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1528829688\\_pu5.pdf](http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1528829688_pu5.pdf)
- Actis, Florencia (2016) Género y sistema penitenciario. Representaciones sociales que envisten los “cuerpos del encierro”. Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 2, N.º 1, diciembre 2016, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>

Recursos:

- Santoro, Estefanía (2018) La violencia machista en las cárceles bonaerenses. Revista Crítica, septiembre de 2018. <https://www.revistacitrica.com/el-sistema-de-la-crueldad-en-las-carceles-bonaerenses.html>
- LA VISITA (2019) Documental dirigido por Jorge L. Colás sobre la visita de esposas, novias, madres e hijos a la cárcel de Sierra Chica.

#### **MÓDULO 4: Extrañar el currículum desde la perspectiva de género.**

Los programas de estudio como textos generizados, racializados y sexistas. El reto de des-heterosexualizar las propuestas y prácticas educativas. ¿Qué enseñamos y cómo lo hacemos?

Bibliografía de referencia:

- Attardo, C. et. al. (2020) La perspectiva de género en la universidad: ¿qué enseñás y cómo lo hacés? En Apuntes sobre género en currículas e investigación / Clara Inés Attardo... [et al.] - 1a ed. - Rosario: UNR Editora.
- Lopes Louro, G. (2019) Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo excéntrico Descentrada, Vol. 3, nº 1, marzo-agosto 2019
- Morgade, G. (comp.) (2011) Toda educación es sexual. Buenos Aires: Ed. La Crujía. Cap. 1
- Cháves Jimenez, Rocío (2014) Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. Revista Año XIV, N.º 29:33-43, enero-junio 2015.

Recursos:

- Transformando los programas: ¿Cómo y por qué incorporar la perspectiva de género? Con Marlene Wayar y Graciela Morgade. UNITV: <https://www.youtube.com/watch?v=OQfM7nWNxiU>

#### **MÓDULO 5: “Marcas de género”, delitos y prácticas educativas.**

Pensar la educación en contextos de encierro.

- Nebra, 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”. GÊNERO, Niterói, v.19, n.2, 1. sem.2019.
- Scarfó, Francisco (2013) El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 1, mai. 2013. Artigos. Brasil: Universidade Federal de São Carlos.

### **Propuesta metodológica**

La UNICEN es una universidad regional con sedes en las ciudades de Azul, Olavarría, Tandil y una subsele en Quequén. Les docentes, investigadores y extensionistas que desarrollan acciones en las Unidades Penales de Azul y Sierra Chica, residen y trabajan en diferentes unidades académicas en estas distintas sedes, por lo que la propuesta metodológica debe atender a esta situación.

Incluso cuando docentes y extensionistas pudieran encontrarse en alguna de las sedes de la UNICEN, no resulta posible pensar en el traslado de les estudiantes orientadores desde las unidades penales hacia dichas sedes, ni tampoco de una unidad a otra. Por tanto, el desarrollo de esta propuesta se realizará de manera virtual para garantizar la participación conjunta de todes les involucrados.

La reciente situación de aislamiento/distanciamiento social preventivo y obligatorio por la pandemia de COVID-19, que interrumpió el desarrollo de actividades en la modalidad presencial planteando el desafío de sostener la continuidad pedagógica desde la virtualidad, instaló un camino para el desarrollo de estrategias pedagógicas virtuales.

Recuperando algunos de estos tránsitos, el desarrollo de los ejes de trabajo propuestos en el programa de formación básica inicial se realizará a través de encuentros virtuales sincrónicos y actividades grupales de problematización y análisis.

Cada módulo tendrá tres momentos:

**Primer momento:** será un encuentro virtual sincrónico en el que se presentarán los contenidos específicos de cada módulo. Aquí, la docente coordinadora, valiéndose de diferentes recursos (imágenes, videos cortos, publicidades, historietas, presentaciones,

etc.) irá desarrollando los contenidos propuestos al tiempo que invitando a los participantes a intervenir permanentemente.

El recurso pedagógico principal en estos encuentros será *la pregunta*. El uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre quienes participan de la formación, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje. Decía Freire que “las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida” (2013).

El recurso de la pregunta tendrá un doble sentido: por un lado, están dirigidas al abordaje de un conjunto de discusiones y supuestos teóricos, que problematizan el campo de los feminismos y promueven la incorporación de la perspectiva de género en las prácticas educativas y, por otro, se vinculan con el trabajo desde la dinámica de la programación de la enseñanza.

No se trata sólo de comprender y problematizar las manifestaciones y consecuencias de los regímenes de género sino, al mismo tiempo, de poner en tensión las formas tradicionales de construcción del conocimiento.

Preguntas tales como ¿qué es el género y cómo opera el orden de género en nuestra vida cotidiana? serán intersectadas por otras tales como ¿se manifiesta el orden de género en nuestras prácticas educativas en la cárcel? ¿cómo? ¿Qué problemáticas se identifican en relación al orden sexogenérico imperante? ¿Qué particularidades observan en el contexto en que desarrollan sus prácticas? Finalmente, durante el desarrollo de cada módulo, se busca arribar a posibles respuestas que nos ayuden a resolver ¿cómo incorporar la perspectiva de género a nuestras asignaturas? ¿cómo hacerlo de manera significativa para nosotres y las personas con quienes mantenemos el vínculo pedagógico?

***Segundo momento:*** será una invitación a reflexionar sobre las propuestas que se llevan adelante, desde la UNICEN, en contexto de encierro. Para ello, la docente coordinadora propondrá, a partir de diferentes estrategias, que cada grupo de trabajo (equipo docente,



extensionista, etc.) recupere diferentes dimensiones de sus prácticas educativas desde la perspectiva de género. Donde, si bien se trabajará con perspectivas conceptuales específicas, la idea es que cada grupo dialogue con las propias prácticas, a través de la recuperación de aquellas teorizaciones desarrolladas en el momento anterior. Buscamos, entonces, identificar la lógica sexista y patriarcal en la construcción del currículum universitario y en nuestras prácticas educativas, en particular, en contextos de privación de libertad.

Estos diálogos serán promovidos a través de diferentes actividades que podrán variar desde la realización de un relato descriptivo de una clase hasta el análisis reflexivo de los programas<sup>16</sup> de enseñanza puestos en marcha.

Dice Edelstein (2020) que “la posibilidad de dar lugar a propuestas alternativas en relación a las prácticas de enseñar, reclama desarticular modelos interiorizados respecto de las mismas, que se constituyen en matrices obturantes y de muy difícil deconstrucción de no mediar procesos de análisis reflexivos y críticos”. Se propone, entonces, en esta etapa la reflexión sobre nuestras propias prácticas entendida, como sostiene Edelstein (2000) como “el proceso de reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva)” donde, a partir de la problematización y el análisis de las prácticas, se ponen en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados.

Las propuestas educativas que desarrollamos en las unidades penitenciarias se expresan a través de programas o proyectos que constituyen el discurso instruccional elaborado por unos (mayormente docentes, extensionistas, estudiantes orientadores) y dirigido a otros (por lo general estudiantes, participantes de talleres, etc.). Representan una selección cultural arbitraria dentro de un universo posible, en este sentido ponen de manifiesto con el recorte realizado determinadas visiones del mundo. No son meros listados de temas, representan un proceso de selección de contenidos, propósitos, tecnologías y recursos. En este sentido, los programas pueden adoptar un determinado enfoque o mostrar cierta actualización temática o bibliográfica. Ejercen influencia por lo

---

<sup>16</sup> La referencia a “programas” se adopta aquí para facilitar la redacción y lectura, aunque comprende no sólo programas de cátedra sino también propuestas de extensión, artísticas y culturales y/o de enseñanza no formal que, desde la UNICEN, se desarrollan en contextos de privación de libertad.

que enseñan y por lo que dejan de enseñar (currículum nulo o ausente), de manera implícita o explícita, con mayor o menor grado de formalización, pero siempre con repercusiones prácticas (Davini, 1997).

Esos programas y proyectos constituyen el nivel de formulación de lo que se enseña más cercano a la práctica, condensando y visibilizando lo que se pretende enseñar y los modos para lograrlo y, por lo tanto, reflexionar sobre ellos es un camino posible para dar curso a una revisión crítica de nuestras prácticas. Sin embargo, los formatos particulares en que se llevan adelante las propuestas educativas en cárceles<sup>17</sup>, nos impone reflexionar no sólo desde los programas sino desde la cotidianeidad áulica –el currículum en acción, currículum oculto–, los materiales y actividades que se proponen, los roles que se distribuyen y asumen, y los vínculos que se generan en las aulas universitarias en las unidades penales.

Se propone recorrer cada uno de esas instancias tratando de identificar, por un lado, qué sesgos y estereotipos de género se reproducen, qué mensajes y valores se ofrecen, qué aprendizajes implícitos ligados con el género se pueden estar llevando los estudiantes (currículum oculto). Por otro lado, qué cuestiones están sistemáticamente ausentes y que quizás tendría sentido incluir (currículum nulo). Por último, qué aspectos ligados a la perspectiva de género se enseñan explícitamente o se desean enseñar, y en ese sentido, con qué objetivos de aprendizaje se la incluye, cómo se la vincula con los otros contenidos, cómo se la enseña, cómo se la evalúa (currículum explícito). (Attardo y osts., 2020, p.30).

Con estos aportes, se promueve que el equipo de trabajo pueda elaborar una propuesta transformadora acorde a las necesidades y planteos que puedan surgir en el grupo. La idea no es que se implemente a modo de prescriptivo.

***Tercer momento:*** consiste en un nuevo encuentro virtual sincrónico en el que cada grupo de trabajo pueda presentar los alcances de las actividades desarrolladas en el momento anterior. Se trata de un espacio de retroalimentación en el que les docentes,

---

<sup>17</sup> Los estudiantes privados de libertad cursan sus carreras en condición de libre, es decir, la UNICEN no dicta materias en forma regular en las UP sino que cuenta con espacios de tutorías permanentes que acompañan a los estudiantes en el desarrollo de los programas de cada curso para luego rendir el examen final en condición de libre. La revisión de los programas de cada curso implica, por tanto, un trabajo que excede la propuesta dirigida a contextos de encierro.

extensionistas y estudiantes orientadores presenten un relato de las reflexiones alcanzadas en torno al programa o proyecto analizado a partir de los contenidos desarrollados en cada módulo, habilitando el intercambio con la docente coordinadora y, especialmente, con sus compañeros, dando lugar a los comentarios, señalando fortalezas y debilidades, sugiriendo revisiones o profundizaciones, animando a continuar.

### **Acompañamiento de la práctica**

Una vez finalizado el desarrollo del Programa de formación básica inicial, se sostiene un espacio de encuentros, intercambios y asesoramiento sobre la incorporación de la perspectiva de género en las prácticas educativas en cárceles.

Este espacio está destinado a recuperar las experiencias de los participantes en los procesos de revisión de la propuesta en la que cada participante se desempeña como docente, extensionista o estudiante orientador, ofreciendo un espacio para que cada uno se pregunte por los objetivos de formación que persigue y qué medios instrumenta para intentar concretar esos objetivos desde una perspectiva de género.

Se trata aquí no sólo de revisar los programas y proyectos que se implementan sino de (re)pensar nuestro propio andar por las aulas universitarias en las unidades penales.

Como señala Edelstein (2020) analizar el aula, la clase y la estructura de actividades que se proponga/desarrolle, implica reconocer que “en ellas lo social, institucional, grupal, interpersonal e individual en niveles explícitos e implícitos, se entrecruzan en los registros imaginario, simbólico y real. Se conforma así un entramado que se expresa siempre -más allá de toda recurrencia e incluso repetición que sea posible identificar- de manera singular, por lo que su comprensión sólo será posible en el marco de dicha trama. De esta manera, será posible avanzar sobre los signos de complejidad en la enseñanza, en el encastramiento de acciones y decisiones, en sistemas amplios” (Edelstein, 2020, p. 7).

A través de encuentros (virtuales o presenciales, cuando sea posible) con los equipos que trabajan en las unidades penales, se procurará identificar acciones que den cuenta de la apropiación e incorporación de las discusiones mantenidas a lo largo del programa de formación. Para ello se recuperarán observables directos (entrega de un material,

planteo de una consigna, exponer, escribir en pizarra, presentar power point, ubicación en el aula) y aquellos que designamos como observables construidos y que se vinculan a las interacciones con los estudiantes, las decisiones que se definen durante el desarrollo de cada encuentro y los supuestos desde los que se trabaja.

Este acompañamiento a la práctica educativa se desarrollará durante el semestre siguiente al desarrollo de la formación inicial, con encuentros pautados mensualmente y la posibilidad de encontrarnos en la medida en que los equipos docentes lo requieran.

### **Evaluación de la propuesta**

Considerando a la evaluación como un proceso complejo, espontáneo y contextualizado que, en coincidencia con la naturaleza de esta propuesta, se encuentran atravesados por múltiples dimensiones e intereses, se considera importante pensar la misma como un constructo colectivo, del que participen todos los actores implicados en la misma.

La instancia evaluativa constituye en este proyecto un proceso transversal y simultáneo a las prácticas de enseñanza/aprendizaje, atendiendo tanto a la evaluación de los aprendizajes como a la evaluación del propio proyecto. Al pensar la evaluación del propio proyecto, esto es, al focalizar el objeto a evaluar en la propuesta de innovación, estaremos preguntándonos acerca de lo que se pretende llevar a cabo, de sus impulsos y sentidos y de cómo se define la puesta en práctica de la innovación, del nivel de satisfacción y del nivel de impacto de la innovación (Zabalza, 2012: 67). Para ello, vamos a considerar la evaluación en los diferentes momentos en que transcurre el proyecto de innovación: Ex-ante (Pre-decisión), Durante (a lo largo del proceso) y Ex post (Post-decisión). La evaluación de los aprendizajes, por otro lado, indaga el proceso de aprendizajes de las personas a las cuáles está dirigida la innovación educativa. Esta evaluación, como señala Davini (2008; 214) acompaña y apoya todo el proceso, y no sólo constituye un momento puntual que sólo ocurre al final, una vez que ya se completó la secuencia de enseñanza programada, y contempla distintas “caras”: la diagnóstica, la formativa y la recapituladora.

En cuanto a la evaluación del proyecto se considerarán los registros y sistematización del equipo<sup>18</sup> y las producciones colectivas de los participantes (el texto paralelo,

---

<sup>18</sup> Se prevé, en cada encuentro que, al menos dos participantes puedan llevar adelante el registro del desarrollo del mismo.

descripciones, relatos), la autoevaluación y la implementación de una encuesta final a los participantes.

La evaluación de los aprendizajes, en nuestra propuesta, se vincula con preguntarnos cuánto se han transformado las prácticas de enseñanza a partir de las capacitaciones desarrolladas. Ello implica un proceso de permanente ir y venir en la reflexión sobre nuestras propias prácticas educativas.

## Consideraciones finales

*“Cualquier discusión programática de cara a los siguientes 100 años de nuestras universidades públicas no puede olvidar que una sociedad más justa e igualitaria es una sociedad que se piensa y se desea a sí misma libre de cualquier opresión de género, y proponiendo la ampliación de las pluralidades de los sujetos que la componen. Así -parafraseando las palabras finales del Manifiesto-, las feministas de las universidades, por intermedio de su Red, saludamos a los compañeros y las compañeras de la América toda y les incitamos a colaborar en la obra de libertad que inicia”. Pronunciamiento de la RUGE en el Centenario de la Reforma Universitaria.*

Como dan cuenta los autores que participan de la compilación de Fernández Lamarra (2015), la innovación en las universidades nacionales argentinas surgidas a partir de procesos propios de transformación y cambio cuenta con varias experiencias cuyo análisis permite sostener que “en el campo universitario las innovaciones están vinculadas estrechamente con las situaciones sociales en las que se encuentran insertas, con las concepciones generales sobre la universidad vigentes en la sociedad y con sus propias experiencias históricas institucionales. Su concreción y avance dependen de la interacción de esas condiciones con las de los grupos que las proyectan, dirigen y participan de ella y con las reacciones grupales y personales –en términos de poder e intereses- que ponen en juego a medida que la innovación avanza en logros que se hacen visibles y encuentra respuesta a las dificultades propias de su proceso” (Fernández Lamarra, 2015: 304).

Las tensiones que en la actualidad atraviesan las discusiones en torno al modelo de Universidad que debiera emerger (y que queremos que emerja) en el tránsito hacia el próximo centenario no son ajenas a las que se manifiestan en nuestras comunidades.

Los feminismos han logrado visibilizar formas de exclusión de las mujeres, los cuerpos feminizados y, en general, las identidades disidentes en una mirada que se articula con otras dimensiones de clase, etnia, generación y capacidades, que forman el complejo entramado de la desigualdad (Morgade; 2018). Sus planteos, denuncias y activismos en las calles y las plazas han atravesado las puertas de nuestras universidades instalando un camino de transformación irreversible.

Aun así, las universidades conservan contenidos propios del sistema sexogenérico patriarcal: discriminaciones y violencias basadas en las relaciones de género que persisten, las dificultades para acceder a espacios de poder en las instituciones y las escasas críticas a los sesgos androcéntricos de los conocimientos que se transmiten,

dejan en evidencia “que el espacio universitario está lejos aún de conformar un territorio de igualdad y justicia social para las mujeres” (Morgade; 2018; 42). Sin embargo, los últimos años han estado marcados por un avance significativo en el reconocimiento de que esto sucede. Y ya nadie puede hacerse *el distraído*.

\*\*\*\*\*

*La prisión funciona por lo tanto ideológicamente como un lugar abstracto en el que los indeseables son depositados, liberándonos de la responsabilidad de pensar acerca de los reales problemas que afligen esas comunidades de donde los prisioneros son arrojados en tan desproporcionadas cantidades. Este es el trabajo ideológico que realiza la prisión —nos releva de la responsabilidad de conectarnos seriamente con los problemas de nuestra sociedad, especialmente aquellos producidos por el racismo, el sexismo y, crecientemente, el capitalismo global.”*  
Angela Davis. *¿Son obsoletas las prisiones?* (2003: 16).

Los espacios universitarios en las cárceles son espacios universitarios profundamente olvidados; donde las prácticas educativas pueden volverse inimaginablemente inhóspitas y, al mismo tiempo, profundamente emancipadoras. En la cárcel, el género es poder y los cuerpos y corporeidades su instrumento. La cárcel no es sólo una institución de castigo -y violencia-; es también la expresión de un régimen que imprime una determinada biopolítica del cuerpo; una “re-educación” del género y la sexualidad (Sambusetti y otras; 2017). En palabras de Daroqui (2014: 207) “el poder penitenciario penetra en los cuerpos y las subjetividades de las personas detenidas, en su cotidianidad [...] es una ‘maquinaria de órdenes’ cuyo objetivo es la construcción de una subjetividad sumisa y subordinada”.

Las cárceles no buscan transformar. Son instituciones reproductoras de modelos sionormativos vigentes y, por tanto, refuerzan las desigualdades de género.

\*\*\*\*\*

*Uno de los sentidos estructurantes de la presencia de la universidad en la cárcel: poder poner en debate con quienes participan de los espacios educativos y culturales que habilita la universidad, aspectos que develen esa tragedia y dejen a los sujetos la capacidad de analizar y comprender las tensiones por las que transitaron a lo largo de su trayectoria vital y en el presente”* (Salvadé, Umpierrez, Scipione y Lacaria, 2020)

Nuestra presencia sostenida en las cárceles, con propuestas universitarias de formación de grado, extensionistas y de investigación, “chocan” con la fuerza reproductora de un sistema carcelario que exige masculinidades “fuertes” y culpabiliza a los cuerpos femeninos por haber “quebrado” los valores morales de la “mujer buena”. Y en ese “choque” nos obliga a preguntarnos por nuestro rol en la (no)reproducción de esas violencias, opresiones, jerarquías. De eso se trata esta propuesta.

De reflexionar sobre nuestras prácticas educativas en contextos de encierro. Y preguntarnos “qué” implica preguntarnos por el “cómo” y allí emerge la necesidad de hacerlo desde una perspectiva de géneros, que se pregunte por quién es el sujeto que enseña, en tanto sujeto generizado y sexualizado, a quiénes y qué les enseña, cómo y desde dónde lo hace. Estas preguntas son tan relevantes para nosotres como preguntarnos sobre las ideas que circulan sobre punición, acceso a derechos y justicia social. Hay en ello una decisión de habitar la incomodidad de la pregunta permanente en todos los flancos de nuestras prácticas educativas.



## Bibliografía

- Attardo, Clara, Coord. (2020): Apuntes sobre género en currículas e investigación. Cuadernos feministas para la transversalización No.2. Rosario: UNR Editora
- Buquet Corleto, Ana (2016): El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas (Col)*, núm. 44, abril 2016, pp. 27-43. Bogotá: Universidad Central.
- Celman, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. *Revista del IICE*. Año III N° 5. Buenos Aires.
- Cebrián de la Serna, M. y Vain, P. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. *Revista Pixel Bit. Medios y Educación*. Número 32. España: Universidad de Sevilla.
- Chaves Jiménez, Rocío (2015): Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Año XIV*, N.º 29:33-43, enero-junio 2015.
- Correa, Ana Coord. (2019): Producción de sentidos y subjetividades en el Espacio Carcelar: acceso a justicia y a derechos. 15 años de investigación desde la perspectiva de derechos humanos. Córdoba: UNC.
- Crenshaw, Kimberlé. 1995. "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color." In *Critical Race Theory* edited by Kimberlé Crenshaw, Neil Gotanda, Gary Peller, and Kendall Thomas. New York, The New Press
- Coscarelli, Raquel (2020) Seminario Desarrollo e Innovación Curricular. Especialización en Docencia Universitaria – FaHCE – UNLP. Clases varias.
- Daroqui, A. Coord. (2014) Castigar y gobernar. Hacia una sociología de la gobernabilidad penitenciaria bonaerense. La Plata: Comisión Provincial por la Memoria
- (2009). "20 años de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárceles". Buenos Aires: Ed. Yael.

- (2002) La cárcel del presente, su "sentido" como práctica de secuestro institucional. En: Gayol, S. Comp. (2002) Violencia, delitos y justicias en la Argentina. Buenos Aires: Manantial. UNGS.
- Davini, María Cristina (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires. Santillana.
- (2016). La formación de la práctica docente. Buenos Aires: PAIDOS.
- Davis, Angela (2017). ¿Son obsoletas las prisiones? Córdoba: Bocavulvaria Ediciones (Primera edición: 2003).
- De Alba, A. (1995). Curriculum. Crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Del Valle, Damián, Federico Montero y Sebastián Mauro (comps.) (2016) El derecho a la Universidad en perspectiva regional. Buenos Aires: IEC-CONADU / CLACSO
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela. (1995). “Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia”. Buenos Aires: Editora Kapelusz.
- (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”. Revista I.I.C.E. Año IX. N° 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires.
- (2020). Clases varias. Seminario Análisis de las prácticas de la enseñanza. Especialización en Docencia Universitaria -a distancia. FaHCE UNLP.
- Fernández Lamarra, N. (2005). La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Tres de Febrero: UNTREF
- Freire, Paulo. (1985): Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. México: Siglo XXI Editores.
- y A. Faundez (2013) Por una pedagogía de la pregunta-crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Editorial siglo XXI.

- Grinovero, Diana (2020) Mujeres y educación en tiempos de cárcel. Sentidos e implicancias subjetivas de las trayectorias educativas durante el encierro. Educación & vínculos N°6. Entre Ríos: UNER.
- Lagarde, Marcela. (2005). Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lopes Louro, G. (2019) Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo excéntrico Descentrada, Vol. 3, n° 1, marzo-agosto 2019
- Lucarelli, E. (2004a). Prácticas innovadoras en la formación de docentes universitarios. Revista Educação. Año XXVII N° 3. Porto Alegre: PUCRS.
- Lucarelli, E. (2004b). Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la Universidad?. 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur.
- Lugones, Maria (2008): Colonialidad y género. Tabula Rasa, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008. Bogotá – Colombia
- Meirieu, Philippe. (1998): Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes S. A. Ediciones.
- Morgade, G. (2018) Las universidades públicas como territorio del patriarcado. Política Universitaria, IEC/CONADU Año 5 N° 5, mayo de 2018.
- Morgade, G. (comp.) (2011) Toda educación es sexual. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- Morróni, L. (2007) “Generando géneros Cuestionamientos de las identidades genéricas desde la teoría feminista” en *El Monitor* n° 11 5° época, Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología.
- Pelichotti, Paulina (2017) “Propuesta de Diseño de un Taller de Análisis y Reflexión sobre las Prácticas de Enseñanza en la Cátedra de Zoología III (Vertebrados) de la Licenciatura en Biología de la Facultad de Ciencias Naturales de la UNLP”. La Plata: UNLP.
- Red UNECE (2020) Informe 2020. Desarrollo nacional de las experiencias de educación universitaria en cárceles. Disponible en: <https://extension.unicen.edu.ar/blog/wp-content/uploads/2020/10/Informe-2020-Red-UNECE.pdf>

- Remedi, Eduardo. (2004). "La Intervención Educativa". Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura de Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México D.C.
- Rinesi, Eduardo (2016) "Derecho a la universidad e integración regional latinoamericana". En: Damián Del Valle, Federico Montero y Sebastián Mauro (comps.) Op. Cit.
- Rodriguez Alzueta, E. y Viegas Barriga, F. (editores) (2015): Circuitos carcelarios. Estudios sobre la cárcel en Argentina, Argentina, EPC.
- Rubin, G. (1975) "El tráfico de mujeres: Notas sobre la 'economía política' del sexo" en Lamas M. (1996) (Comp.) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México.
- Sambucetti, Emilia; F. Actis y E. Spinelli (2017): Comunicación, educación y género: una perspectiva crítica para el análisis de experiencias territoriales. Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación N° 35, agosto-septiembre 2017. Ecuador: CIESPAL
- Scott, Joan (1997) "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en Lamas, Marta (comp.) "El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual". México: UNAM Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.
- Socolovsky, Yamile (2016) "Prólogo". En: Damián Del Valle, Federico Montero y Sebastián Mauro (comps.) Op. Cit.
- Subirats Martori, M. (1994) "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", *Revista Iberoamericana de Educación* n° 6: Género y Educación, disponible en: <http://www.rioei.org/oeivirt/rie06a02.htm>
- Teriggi, Flavia (2004) "La enseñanza como problema político". En: Frigerio, G. y G. Diker (comps) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Umpierrez, Analia (2016) "La Universidad entra a la cárcel, la cárcel entra a la Universidad". *Fermentario* No. 10, Vol. 1. Brasil: Unicamp.

- Comp. (2020a) Acceso a derechos. Educación, arte y cultura en la Cárcel. Tandil: Editorial UNICEN.
- (2020b) “Disputar sentidos a la cárcel”. En VVAA Prisiones contemporáneas. UNCa- Córdoba, Editorial Tinta Roja Pp 79-102
- y Salvadé, Romina (2020) “Cárcel y Universidad: actores, miradas y devenires en el encierro”. En Umpierrez, A. (2020a) Op. Cit.
- Viveros Vigoya, María (2016): La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista No.52: 1-17. México: UNAM.
- Zabalza, M.A. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zaffaroni, Eugenio y ots (2007). Manual de derecho penal parte general. Buenos Aires: Ediar.