



CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

**Programa para el Desarrollo  
de la Investigación en Educación (PRADINE) 2019-2020**

**INFORME FINAL:**

**PROCESOS EDUCATIVOS Y PERSONAS  
PRIVADAS DE LIBERTAD: LA  
FORMACIÓN  
DE EDUCADORES SOCIALES EN  
CONTEXTOS DE ENCIERRO**

Integrantes del equipo: Pablo Gatti, Clarisa Flous

Tutora: Nilia Viscardi

## Sumario

Introducción.....	2
Antecedentes y marco conceptual.....	4
Marco conceptual.....	4
La educación como derecho humano fundamental.....	4
Antecedentes histórico conceptuales sobre el contexto de encierro.....	9
Antecedentes de producción técnica, académica e investigación.....	17
En cuanto a la producción más reciente del ámbito local.....	20
Metodología.....	22
Hallazgos.....	26
La gestación de la experiencia.....	26
La Comisión.....	28
La consolidación de la experiencia.....	32
El lugar docente.....	33
Estrategias pedagógico-didácticas.....	35
Relaciones interinstitucionales.....	42
Derecho a la educación y formación terciaria.....	43
Representaciones de los actores desde experiencia.....	45
Representaciones de EPL como sujeto de la educación.....	45
Representaciones sobre la situación de encierro.....	48
Elección de la formación.....	49
Conclusiones.....	51
Referencias bibliográficas.....	55

## Consejo de Formación en Educación

### Programa para el Desarrollo de la Investigación en Educación (PRADINE) 2019-2020

Informe Final:

#### **Procesos educativos y personas privadas de libertad: La formación de educadores sociales en contextos de encierro**

Integrantes del equipo: Pablo Gatti, Clarisa Flous

Tutora: Nilia Viscardi

##### **a. Introducción**

El presente informe corresponde a la investigación desarrollada en el marco del proyecto "Procesos educativos y personas privadas de libertad: La formación de educadores sociales en contextos de encierro" presentado en la convocatoria 2019 del "Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación" (PRADINE)<sup>1</sup>. El mismo se realizó durante el año 2019-2020, teniendo como objeto de análisis la experiencia desarrollada en el Instituto de Formación en Educación Social (IFES), *Proyecto de Estudiantes de Educación Social Privados de Libertad*<sup>2</sup>, la cual se viene implementando desde el año 2017, en el marco del *Convenio General de Cooperación Académica entre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR)*<sup>3</sup>.

Esta experiencia desarrollada por el IFES busca brindar acciones que aseguren el derecho a la educación y la continuidad educativa de los estudiantes de Educación Social en conflicto con la ley penal. Específicamente para el IFES se vuelve un desafío y un objetivo en sí mismo generar las condiciones institucionales para que, estudiantes que se

<sup>1</sup>[http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/investigacion/2020/Plan\\_de\\_acc%C3%B3n\\_PRADINE\\_2020.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/investigacion/2020/Plan_de_acc%C3%B3n_PRADINE_2020.pdf)

<sup>2</sup>Esta propuesta se desarrolla desde el año 2017 en el marco del convenio de cooperación académica entre el Consejo de Formación en Educación (CFE) y el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Se busca que el mismo brinde acciones para asegurar el derecho a la educación y la continuidad educativa de los estudiantes de Educación Social privados de libertad en INR.

<sup>3</sup>[http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/convenios/convenio\\_anep\\_inr.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/convenios/convenio_anep_inr.pdf)

encuentran cumpliendo una medida judicial donde se restringe su circulación, logren acceder a su derecho a la educación en lo que respecta a la formación de Educación Social.

Dicha experiencia, en términos generales no es inédita, ya que se enmarca en líneas comunes con otras instituciones educativas del medio que implementan estrategias para el acceso a la educación terciaria de estudiantes privados de libertad. Si lo vemos desde la perspectiva del CFE, y particularmente desde la del IFES resulta una experiencia nueva, que requiere generar las condiciones pedagógicas, didácticas y materiales necesarias para poder llevarla adelante y garantizar el ejercicio del derecho a la educación a los estudiantes involucrados.

La investigación se planteó tres ejes centrales que incluyen: *La educación como derecho humano fundamental; Educación en contexto de encierro; y Formación de educadores en contextos de encierro.* A partir de estos ejes mencionados se elaboraron los objetivos de la investigación. El objetivo general buscaba a grandes rasgos: *Comprender las dinámicas de los procesos educativos en contexto de encierro.* Mientras que los específicos se centraron en: *Sistematizar la experiencia de educación de personas privadas de libertad desarrollada por el IFES en Punta de Rieles 6 y Unidad n°4 (ex-Comcar); Analizar el lugar de la educación terciaria/universitaria en contextos de encierro y su relación con el derecho a la educación; Indagar las representaciones de docentes, estudiantes y tutores pares, sobre el lugar de la educación en contextos de encierro, en la formación de Educadores Sociales.*

Desde este enfoque se pretendía aportar a partir de la producción de conocimiento desde la investigación, a la propia experiencia mencionada, así como, generar insumos para otras posibles experiencias en el marco del CFE y/o a nivel terciario. A su vez, constituye una instancia fundamental para contribuir al proceso de consolidación de líneas de investigación con estudiantes y docentes en la formación de Educadores Sociales.

En los siguientes apartados vamos a informar los principales aspectos del proceso de trabajo realizado, profundizando en los antecedentes históricos y conceptuales de la privación de libertad y la educación de personas en conflicto con la ley penal así como los aspectos metodológicos desarrollados y los hallazgos producidos por esta indagación. Cierra este informe algunas conclusiones, así como posibles próximas líneas de investigación para continuar en instancias posteriores.

## **b. Antecedentes y marco conceptual**

### **b.1- Marco conceptual**

A nivel conceptual la investigación tomó como referencias dos ejes: a) la educación como derecho humano y b) las características del contexto de encierro. En esta línea, por un lado, hacemos referencia al escenario en el cual se conformaron las propuesta de educación terciaria en cárceles, como parte de un proceso más amplio, en tanto las experiencias anteriores resultan una referencias en términos de las prácticas educativas. Por otro, historizar y plantear los principales aspectos conceptuales en torno al encierro, resulta una referencia para pensar en forma articulada nuestro objeto de estudio.

#### **b.1.1 La educación como derecho humano fundamental**

*“Toda persona tiene derecho a la educación (...). La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.”*

Declaración Universal de Derechos Humanos

Una de las razones fundamentales que se explicitan para el sistema penitenciario es la *reinserción y rehabilitación* de las personas que están privadas de libertad. De acuerdo a esos objetivos, la educación en las cárceles, debe humanizar y mejorar las condiciones de reclusión, y constituir una etapa previa a la puesta en práctica del proceso de rehabilitación. Para las Naciones Unidas la educación en las prisiones es un derecho que se encuentra enmarcado en la perspectiva de la educación para todos y a lo largo de toda la vida<sup>4</sup>. Esto supone que no debe ser considerada una educación especial sino la continuidad de la

<sup>4</sup>Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículos N°26 y N°27.

<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

-Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Artículo N°13.

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

- Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos (Reglas Nelson Mandela), Reglas N°4.2, N°23.2 y N°104.2. [https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson\\_Mandela\\_Rules-S-ebook.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-S-ebook.pdf)

- La educación en los establecimientos penitenciarios. Resolución 1990/20 del Consejo Económico y Social, de 24 de mayo de 1990. <https://undocs.org/pdf?symbol=es/e/1990/90>

- Los derechos humanos y las prisiones Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/documents/publications/training11sp.pdf>

educación formal y no formal de una persona confinada de forma transitoria en un lugar específico. Consecuente con lo anterior, la pérdida transitoria del derecho a la libertad ambulatoria no debería entonces permitir la pérdida de los demás derechos, entre los que se encuentra el de la educación. En nuestro país, hasta no hace tanto tiempo, la educación en las cárceles era vista como una tarea casi marginal, propia del voluntariado y en el mejor de los casos, limitada sólo en algunos establecimientos carcelarios. Esta situación, no era más que la confirmación sobre la existencia de múltiples y diferentes criterios sobre educación.

Si observamos la coyuntura regional y nacional de los últimos años, identificamos que los procesos que esta investigación analiza, forman parte de un conjunto de condiciones para el desarrollo de la educación en contextos de encierro. En este sentido, es posible ubicar una serie de eventos, nuevas institucionalidades, leyes y propuestas educativas que inauguran una nueva relación entre educación y privación de libertad, desde 2005 a la actualidad (Viscardi, 2017). El nivel terciario se suma tardíamente a esta serie de modificaciones, que generaron las condiciones de posibilidad para la etapa actual.

Un primer punto se vincula al nivel legislativo con la aprobación de la Ley de Humanización de cárceles N° 17897 (setiembre de 2005). Desde ese momento las cárceles se ubican “como un espacio de vulneración de derechos y de la dignidad humana” (Bove, 2019, pág 37). Entre sus artículos la ley establece la redención de penas por estudio y trabajo, y particularmente en lo que refiere a estudio el artículo N° 13 establece:

*“El Juez concederá la redención de pena por estudio a los condenados a pena privativa de libertad. A los procesados y condenados se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio. Se computará como un día de estudio la dedicación a dicha actividad durante seis horas semanales, así sea en días diferentes. Para esos efectos, no se podrán computar más de seis horas diarias de estudio.”<sup>5</sup>*

A su vez, se crea la Comisión de Educación y Cultura (CEC) y en cada unidad un Departamento de Gestión de Educación y Cultura de las Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL).

A partir de la Ley de Educación N° 18.437, se crea el sistema Nacional de Educación Pública, y a diferencia de leyes anteriores, ubica la educación como derecho. En dicha ley también se brinda un lugar particular para la educación no formal. De esta forma se ubican una serie de elementos que se vinculan a la instrumentación de las políticas educativas en el país, que entre otros desafíos implica fortalecimiento de redes

<sup>5</sup>Disponible en : <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005>

interinstitucionales e implementación de líneas transversales educativas (Viscardi, 2017, pág. 35) . Artículo 18 de la ley de educación establece:

*“la necesidad de apoyos especiales para las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad “de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso , permanencia y logro de aprendizajes”.* (Ley N°18.497)

A los aspectos legales se le suman una serie de cambios a nivel organizacional, tanto en las instituciones penitenciarias, como en relación a espacios educativos articulados con éstas. Como antecedente institucional más directo, las primeras experiencias educativas se ubican en el año 2002 con el centro de pre egreso en el Centro Nacional de Rehabilitación.

En 2005, se crea el Área de Educación No Formal del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Específicamente en la órbita del Ministerio del Interior, en 2010 se crea el Instituto Nacional de Rehabilitación - sustituyendo a la Dirección Nacional de Cárceles. El mismo tiene el cometido de administrar todos los Centros de Reclusión del país, denominados Centros de Rehabilitación o Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad.

En ese marco se crea en 2013, la Coordinación de Educación y Cultura (CEC), dependencia perteneciente a la Subdirección Nacional Técnica del INR que articula con diversas instituciones educativo-culturales, así como orienta y establece lineamientos a los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura de las distintas UIPPL del país (Viscardi, 2015).

En términos de experiencias educativas en contexto de encierro se desataca desde el año 2006, en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) el Programa del Consejo de Educación Secundaria en Contexto de encierro, que alcanza una dimensión a nivel nacional en 2014. Esta propuesta implica el desarrollo de educación formal en una una articulación directa con los departamentos de educación de cada Unidad y las direcciones correspondientes, así como con la Coordinación de Educación y Cultura del INR. La trayectoria y el lugar de Secundaria resulta fundamental para pensar hoy el lugar de la educación terciaria en estos ámbitos, en tanto se ha incrementado el número de estudiantes, lo cual genera mayor demanda por parte de los EPL respecto a ofertas de educación terciaria.

Asimismo, como señalamos, la presencia del área de educación no formal del MEC y su relación con las CEC ha permitido la gestión de una serie de programas educativos en

la línea de educación no formal. En esta línea se encuentra el Programa Aprender Siempre (PAS) desde el año 2016 (Viscardi, 2017) y las Usinas Culturales y Centros MEC. A su vez, la coordinación con la Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos (DSJA) ha permitido actividades de educación para adultos. Como sostiene Viscardi (2017) estos procesos no solo implican ubicar la educación y la cultura en clave de derecho, sino como “herramientas para los procesos de rehabilitación de las personas privadas de libertad y como referencia para la formación y prácticas tanto de los funcionarios” (2017, pág 31). Es importante destacar para este nivel, el seguir articulando en el Sistema Nacional de Educación Pública<sup>6</sup> “de promover espacios educativos en contexto de encierro, la asunción de esta prioridad hace necesario destinar fondos públicos y generar compromisos interinstitucionales para ello” (Viscardi, 2017) .

Los cambios legales y organizacionales han permitido la posibilidad de realizar trayectorias educativas, fundamentalmente en el nivel primario y medio, que actualmente habilitan a otras cursadas en educación. Los antecedentes en el desarrollo de propuestas educativas en otros niveles resulta la preparación de un escenario propicio para la educación terciaria. Sin embargo, esto no se dio en forma automática, ni ha resultado simple. La educación terciaria y universitaria implica otros supuestos, condiciones y formatos que interpelan a la institución del encierro, así como a las propias instituciones de educación terciaria.

En este sentido, si bien hay antecedentes entre la Universidad y el INR, la llegada de la enseñanza terciaria es reciente con relación a las experiencias educativas anteriormente mencionadas.

En el marco de la investigación sobre experiencia para la formación de educadores sociales, es relevante considerar los procesos desarrollados previamente o en paralelo por la Universidad de la República. Es pertinente en tanto se trata de una institución terciaria, de mayor dimensión que viene desarrollando este proceso en nuestro país, a la vez que su mayor impulso se da en paralelo al comienzo de la experiencia de Educación Social. Por lo tanto, si bien no se trata de una experiencia antecedente en sí misma, resulta una referencia importante.

Previo al año 2017, se comienza por parte de Facultad de Psicología el desarrollo de experiencias de enseñanza y asesoramiento para estudiantes presos. Su experiencia es pionera, y comienza en el año 2010 (Baroni et al, 2019 ). Al igual que las experiencias de educación media y no formal, la llegada de la enseñanza universitaria también se reconoce

<sup>6</sup>Es importante tener en cuenta los cambios introducidos por la Ley de Urgente Consideración (LUC) en relación a este punto.



a los procesos legales y organizacionales que antes mencionamos, que ubican a la educación como derecho y al Estado como garante en un lugar central.

Las acciones desarrolladas por esta facultad desde ese año surgen como *“estrategias para sortear las dificultades que se presentan a la hora de articular que alguien pueda acceder a los estudios universitarios desde la cárcel”* (Baroni et al, 2019:177). A partir de su trabajo de acompañamiento y asesoramiento pedagógico y psicológico, se observaron una serie de elementos relevantes en el desarrollo de este tipo de experiencias: falta de accesibilidad a los materiales, falta de conectividad en los centros, condiciones edilicias para el estudio, adecuación a una lógica de trabajo universitaria muy difícil de sobrellevar a las condiciones de encierro existentes, mediaciones entre textos, guías curriculares y propuestas docentes. (Baroni y otros, 2019)

La experiencia de psicología deja sentada las bases de los componentes, dificultades y posibilidades para el desarrollo de este tipo de experiencias. Sin embargo, la experiencia de psicología es “pionera” y solitaria hasta 2016, año en que la Udelar firma un convenio de inserción social y práctica laboral, con el INR, y la designación de un equipo de trabajo para avanzar en la propuesta sobre democratización del acceso a la Universidad de las personas privadas de libertad. Por lo tanto, a la Facultad de Psicología se suman una serie de servicios universitarios que comienzan a tener estudiantes privados de libertad. Esto comienza a exigir respuestas, pero a la vez nuevos desafíos en la medida que no se encuentra instalado como una propuesta programática. A modo de ejemplo, la Facultad de Ciencias Sociales cuenta con 5 estudiantes inscriptos entre 2016 y 2017, duplicando esta cifra al año siguiente y sucesivamente. A 2020 cuenta con 38 estudiantes (Rubio y Medina, 2020).

En 2017 se instaló una mesa de trabajo sobre enseñanza universitaria en el sistema penitenciario. Destacamos este último espacio, en tanto el IFES participó. A partir de ese momento el espacio permite coordinar líneas de trabajo conjuntas entre los distintos servicios. Esto ha llevado a que en la actualidad se cuente con un mayor número de PPL en diferentes unidades, desarrollando estudios universitarios.

En 2018, algunos servicios de la Udelar aprobaron sus protocolos para el tránsito educativo, así como espacios cogobernados vinculados a los estudiantes privados de libertad. Es interesante en este sentido los pasos dados a nivel institucional, enmarcados en el derecho a la educación. El protocolo establece procedimientos vinculados a aspectos de gestión estudiantil (inscripciones, exámenes) a la vez que establece figuras para el trabajo con estudiantes privados de libertad como el “referente educativo” en la UAE. (FCS, 2019, pag 1)

El proceso mencionado da cuenta de la complejidad del desarrollo de experiencias educativas como la investigada. Aspectos estructurales y coyunturales, legales y organizacionales, así como los propios procesos de las instituciones educativas y los desafíos que *llevar* la educación terciaria a la cárcel implica. El lugar de los actores, los dispositivos pedagógicos utilizados , las relaciones institucionales son algunos de los aspectos a observar en el análisis.

### **b.1.2 Antecedentes histórico conceptuales sobre el contexto de encierro**

La existencia de un sistema carcelario y la modalidad de reclusión en unidades penales que conlleva, es pensada como parte de la forma en que los estados resuelven el conflicto social inherente a los mismos. La forma que adquiere en algunos contextos en los cuales se generan depósitos de hombres y mujeres limitados, primeramente, en su derecho circulatorio es una parte más del camino recorrido por los sujetos que atraviesan estas instituciones.

Desde un análisis histórico es reconocido que cada período histórico el encierro se dirige a determinado sujeto social. En el presente se podría señalar que los que habitan el espacio carcelario en su mayoría han pasado por situaciones de vulneración en sus derechos. No han podido acceder a educación, trabajo, salud, vivienda y otro tipo de garantías y derechos. Esto no significa que todos aquellos que pasan por situaciones de vulneración terminen en algún momento en el sistema carcelario, pero sí que aquellos que presentan mayores niveles de vulneración en sus derechos tienen más probabilidad de tener algún tipo de de pasaje por el sistema carcelario. De esta forma se acentúa una espiral de vulneración de derechos generando exclusión.

En un primer acercamiento para definir a la prisión, podemos decir que ésta es producto de la evolución de la pena; que su función primordial al igual que el resto de las penas es el castigo y que apareció en su momento para humanizar y, poco a poco, dejar de lado las crueles prácticas que se venían realizando. Es por ello necesario revisar de manera concisa el desarrollo que ha tenido, gradualmente, la pena a lo largo del devenir histórico, considerando las circunstancias políticas y sociales fácticas a fin de no incurrir en una concepción ahistórica que distorsionaría e impediría comprender con claridad nuestro objeto de estudio. (Hernández, 2012).

Con el proceso de modernización y consolidación de los Estados nacionales en América del Sur se comenzaron a esbozar a fines del siglo XIX las bases de sus sistemas carcelarios. En Uruguay, durante el período de Lorenzo Latorre (1876-1880), se desarrolló

una política de combate a la delincuencia en la que jugó un papel fundamental la “ley de fugas” y el “Taller de Adoquines” a las que se sumaban la realización de trabajos forzados. Pilar de la política represiva desarrollada por Latorre, el taller-cárcel, se concretó en la apertura del Taller Nacional, popularmente conocido como "Taller de Adoquines". El establecimiento, situado en un predio con frente a la actual calle Carlos Quijano (ex yo entre 18 de Julio y San José, albergaba unos doscientos cincuenta reclusos, aplicados, con disciplina militar, a la realización de trabajos forzados (Garcé, 2002).

La función “correctiva” del taller no se limitaba a los delincuentes, sino que comprendía por igual a los “vagos” y, en general, a cualquier persona sospechada de conspirar contra el régimen. Sobre el final del militarismo, y en aplicación del Código de Instrucción Criminal (1879), norma que previó la construcción de dos cárceles en cada Departamento, una para procesados y otra para penados (Gómez, 1937).

En 1882 el Poder Ejecutivo dispuso la construcción de dos cárceles en Montevideo. La primera, denominada “Cárcel Preventiva y Correccional” (Miguelete) fue inaugurada en 1888. La segunda, llamada “Cárcel Penitenciaria” (Punta Carreta), comenzó a funcionar en 1910. Ambos establecimientos cerraron en 1986. Tras el militarismo, la inauguración de los establecimientos de Miguelete, Punta Carretas y de las cárceles departamentales, conjuntamente con el inicio de la penitenciaría rural, marcó el surgimiento del sistema carcelario nacional. (Garcé, 2002)

Según Garcé (2002) a comienzos del siglo XX las condiciones de las cárceles uruguayas eran punto de referencia en la región. Sin embargo duró poco esta situación, en la década de los 30 el inicio del hacinamiento marcó el reingreso de la crisis del sistema. En este contexto se buscó desarrollar acciones para fortalecer el sistema. El Director de Institutos Penales del momento Juan Carlos Gómez Folle, llevó adelante una reforma en la cual fueron creados el Patronato Nacional de Encarcelados y Liberados (1933) y el Instituto Nacional de Criminología (INACRI, 1938). En 1943 fue inaugurado en la Cárcel de Punta Carreta el hospital penitenciario, centro que funcionó hasta la clausura de la cárcel, sin que, hasta el momento, se haya concretado su necesario reemplazo.

En consecuencia con la agudización de la represión y la escalada autoritaria la dictadura cívico militar entre 1974 y 1982 creó ocho cárceles en el interior del país, y en Montevideo fue adelantada la mayor parte de la obra del Complejo Penitenciario Santiago Vázquez. El mismo fue concebido con el fin de reemplazar las obsoletas cárceles de Miguelete y Punta Carretas, y adecuar la gestión penitenciaria a las directrices internacionales. En este período aparece como objetivo de la política penitenciaria el fortalecimiento de la reinserción social de los liberados, mediante la creación de “centros de

recuperación”. Estos establecimientos abiertos permitía alojar reclusos, con buena conducta, en la etapa previa a su liberación. Estas acciones estaban orientadas a aquellos reclusos juzgados por la justicia ordinaria, no así para aquellos juzgados por la militar y los presos políticos.(Garcé, 2017)

A partir del retorno de la democracia, se puede visualizar como objetivo la culminación de la obra en Santiago Vázquez.. En las primeras etapas de gestión de esta unidad se buscó convertir a los internos en participantes del proceso de tratamiento, marcando un cambio con el anterior modelo autoritario. Por ello, en un primer momento, la gestión fue calificada como una experiencia valiosa en el contexto, que luego se vería desbordada con el crecimiento de la población carcelaria en la década de los noventa.

Para mediados de los noventa, el complejo de Santiago Vázquez pasaría a deteriorarse acercándose hacia las condiciones generales del resto del sistema carcelario. En 1995, a partir de la aprobación de la *Ley de seguridad ciudadana* (N° 16.707) donde se va a proponer la creación de una “Comisión Honoraria de nueve miembros con el cometido de asesorar al Poder Ejecutivo, en todo lo relativo al mejoramiento del sistema carcelario” (Art. 34). Se conformó un grupo de estudio que elabora un diagnóstico y estado de situación del sistema penitenciario. Este proceso se consolida en un informe conocido como el “Informe Tomasino” presentado en 1996, el mismo se desarrolla en varias secciones que agrupan áreas temáticas en las que se analizan los diferentes problemas del sistema. Conjuntamente el informe propone soluciones acorde al cumplimiento de las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos<sup>7</sup>, reformuladas en 2015 como Reglas Nelson Mandela.

Para finales de los noventa podemos acceder a una percepción de la situación de las cárceles latinoamericanas, para enmarcar la de las cárceles uruguayas en un proceso de deterioro más amplio. En 1999 el Parlamento Latinoamericano (Parlatino) presenta un informe respecto de las cárceles de la región<sup>8</sup>. Este informe se generó a partir de la creación de una comisión especial para investigar la situación general de los sistemas penitenciarios en los países miembros, la cual visitó entre 1996 y 1999 unos setenta establecimientos de veintiún países. Entre las conclusiones más relevantes que el Informe señala, podemos

7Adoptadas por el Primer Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, celebrado en Ginebra en 1955, y aprobadas por el Consejo Económico y Social en sus resoluciones 663C (XXIV) de 31 de julio de 1957 y 2076 (LXII) de 13 de mayo de 1977.

[https://www.unodc.org/pdf/criminal\\_justice/UN\\_Standard\\_Minimum\\_Rules\\_for\\_the\\_Treatment\\_of\\_Prisoners.pdf](https://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/UN_Standard_Minimum_Rules_for_the_Treatment_of_Prisoners.pdf)

[8https://parlatino.org/wp-content/uploads/2017/09/informe-carcelario-1999.pdf](https://parlatino.org/wp-content/uploads/2017/09/informe-carcelario-1999.pdf)

retomar:

*“En sentido general, los sistemas penitenciarios latinoamericanos se encuentran en abierta contradicción con las reglas mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos y otros instrumentos internacionales. Bajo el pretexto del legítimo derecho a la seguridad que reclaman los ciudadanos, en no pocos países de la región, las cárceles se transforman en depósitos de personas ante la ausencia de políticas penitenciarias” .*

Iniciando el siglo XXI y en el marco de una crisis económica que golpeó la región, la situación del sistema carcelario uruguayo va a caer en una crisis profunda. A esto hay que sumarle el enorme crecimiento de la población carcelaria como uno de los elementos fundamentales de tensión de la situación. En este sentido Garcé (2017) señala:

*“Entre 1963 y 2011 la población del país aumentó un 26%, mientras que, en el mismo lapso, la población reclusa se incrementó un 673%. A ello se sumó la falta de inversiones para la construcción y mantenimiento de los locales penitenciarios y un uso creciente de la prisión preventiva. La existencia y magnitud de la crisis fue expresamente reconocida por el presidente Tabaré Vázquez el 01/03/2005, en su discurso de asunción del mando.”*

En este contexto de crisis y emergencia del sistema penitenciario, en setiembre del 2005 es promulgada la Ley N° 17.897, conocida como *“Ley de humanización y modernización del sistema carcelario. Libertad provisional y anticipada”*<sup>9</sup>, en la cual se dispuso de un régimen especial de libertades provisionales y anticipadas para los autores de ciertos delitos y se estableció el régimen para la redención de pena por trabajo o estudio (Cap. IV).

A pesar de este intento del sistema político de mejorar la situación carcelaria, la misma continuó decayendo. Para fines de 2009 se presenta el informe del Relator Especial de ONU sobre la Tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, Manfred Nowak. Entre las conclusiones y recomendaciones que presenta el informe<sup>10</sup> podemos señalar:

*“Las condiciones de reclusión en las prisiones han venido deteriorándose paulatinamente en los últimos años y el hacinamiento se ha convertido en un grave*

<sup>9</sup><https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7514643.htm>  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005/13>

<sup>10</sup><http://www.undocs.org/es/A/HRC/13/39/Add.2>

*problema en la mayoría de ellas. El Comisionado Parlamentario ha planteado repetidamente su preocupación a ese respecto y el propio Gobierno reconoció las alarmantes condiciones de reclusión en 2005, cuando declaró un estado de emergencia humanitaria en las cárceles del país. No obstante, tan solo unas pocas de las recomendaciones formuladas por el Comisionado Parlamentario se han puesto en práctica. Como resultado, las condiciones en las prisiones siguen deteriorándose, lo que supone una violación de los derechos humanos en gran escala.”* (pág. 11).

*“Asegurar que las personas privadas de libertad estén reclusas en centros penitenciarios en condiciones que cumplan las normas mínimas sanitarias e higiénicas internacionales y que los internos vean satisfechas sus necesidades básicas, como espacio suficiente, ropa de cama, alimentos y cuidado de la salud. Facilitar a los internos posibilidades de trabajar y estudiar, así como de realizar actividades de ocio y rehabilitación; debe abordarse de inmediato el problema crónico del hacinamiento.”* (pág. 24)

Todo este periodo se caracterizó por una profundización de la crisis estructural del sistema carcelario (Garcé, 2017). Que se acompañó por la presencia en la agenda pública de forma constante generando varias experiencias institucionales con diferente carácter en su continuidad y eficacia.

A partir de un préstamo del BID en el año 1995, se logró desarrollar un conjunto de políticas públicas relacionadas con la criminalidad. Dentro de un *Programa de Seguridad Ciudadana*, se contemplaba la construcción de una institución modelo para la rehabilitación de jóvenes privados de libertad. En este marco, en el año 2002 se inaugura el Centro Nacional de Rehabilitación (CNR), una experiencia de privación de libertad por entonces parecía innovadora en nuestro contexto. Era un establecimiento de preegreso que atendía aproximadamente a 100 varones de entre 18 y 34 años, provenientes de diversos centros del sistema carcelario tradicional. Su estructura edilicia consistía en cuatro niveles utilizados para la implementación de un sistema progresivo de transición a la libertad. La admisión estaba condicionada a una rigurosa evaluación y posterior cumplimiento de las pautas de conducta en el establecimiento. El trabajo, involucró a la familia, se desarrollaba en tres fases. Esta experiencia parece ser uno de los escasos programas de rehabilitación desarrollados en Uruguay que intentó incorporar experiencias internacionales actuales y exitosas, contó con asesoramiento técnico calificado para su diseño y un importante apoyo financiero. A pesar del poco tiempo de desarrollo y los avances logrados el Ministerio del Interior decidió el cierre gradual del programa, a medida que los internos egresaban.

(Rojido, Vigna y Tajtemberg, 2014)

Un conjunto de acontecimientos violentos, incluidos tres incendios, relacionados con establecimientos carcelarios volvió a poner en el debate público el tema de la situación carcelaria. Estos hechos acontecidos entre 2009 y 2010 se producían en el inicio de un nuevo período presidencial, lo cual ocasionó que el tema se instalará en el debate político.

En este marco se conformó una comisión interpartidaria para abordar la problemática, de la cual surge un documento<sup>11</sup> de consenso. En el mismo se concluye la necesidad de reestructurar el sistema de privación de libertad. Es necesario, diseñar e implementar un sistema de privación de libertad que no funcione como universidad del crimen ni perfeccionamiento de las redes de marginalidad. Se propone que las cárceles salgan de la competencia de la Policía Nacional.

En función de ello los cuatro partidos políticos con representación parlamentaria acordaron nueve objetivos que se plasman en la Ley del Presupuesto Nacional del período<sup>12</sup>:

- 1) creación de un Instituto Nacional de Rehabilitación como servicio descentralizado, a cargo de la gestión de las medidas de privación de libertad en todo el país, integrado por personal especializado;*
- 2) fortalecimiento del Instituto Nacional de Criminología (INACRI) para dotarlo de mayor eficacia y celeridad;*
- 3) descentralización territorial de los centros de privación de libertad. Construcción de nuevos establecimientos carcelarios distribuidos territorialmente en el país según la densidad poblacional y las facilidades de comunicación y transporte;*
- 4) creación de una cárcel de alta seguridad para personas vinculadas a organizaciones delictivas de gran poder, o que requieran la aplicación de medidas de seguridad especiales;*
- 5) fortalecimiento del sistema de seguridad penitenciaria, reconociéndose la actual necesidad básica de protección, tanto para los reclusos como para el personal de policía penitenciaria, visitantes y operadores del sistema judicial penal, durante su permanencia en los Establecimientos;*

<sup>11</sup>[https://jpcolonia.minterior.gub.uy/images/stories/documento\\_de\\_consenso.pdf](https://jpcolonia.minterior.gub.uy/images/stories/documento_de_consenso.pdf)

<sup>12</sup>Ley N.º 18.719. (Período 2010-2014). Presupuesto Nacional (art. 227 a 229).  
<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8528622.htm>

6) *apoyo y multiplicación de los módulos y equipos de tratamiento de drogas en cárceles como parte de la rehabilitación social y sanitaria;*

7) *promoción del estudio y de las tareas productivas y remuneradas para las personas encarceladas, como medios de reinserción del detenido;*

8) *ampliación de medidas o penas alternativas a la prisión tales como multas, trabajos en beneficio de la comunidad, localización permanente, arrestos de fin de semana, etc.;*

9) *profesionalización de los Patronatos de encarcelados y liberados, dentro de la órbita del Instituto Nacional de Rehabilitación.*

De esta forma, como mencionamos, el presupuesto quinquenal 2010-2015 dispuso la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), con el cometido de gestionar el sistema penitenciario. nacional, nucleando todos los establecimientos del país bajo una conducción orgánica .

El 3 de agosto de 2015 a partir del Decreto de Presidencia 209/015 se aprueba el Reglamento general del Centro de Formación Penitenciaria<sup>13</sup> (CEFOPEN). Dentro de los objetivos y las competencias que va a desarrollar podemos señalar:

*“...a la formación especializada y técnica para la gestión (ejecución, planificación, organización, administración, evaluación), investigación, diseño e implementación de políticas penitenciarias, dentro de sus competencias y ámbitos de acción. Se entiende por formación especializada y técnica, el conjunto de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y competencias que orientan la capacitación permanente de los recursos humanos que prestan o prestarán servicio en el sistema de privación de libertad, así como a toda aquella persona ajena al sistema que aspire y desde el Centro se considere pertinente” (Artículo 1)*

En el Capítulo III, Artículo N° apartado a) se desarrollan las funciones de CEFOPEN, entre ellas destacamos:

*“El diseño y conducción de los procesos de formación, capacitación, perfeccionamiento, especialización y evaluación académica del personal del sistema penitenciario nacional, así como también de aquellas personas que, sin ser dependientes del INR, cumplan tareas en una dependencia del mismo.”*

Estos cambios institucionales han sido especialmente relevantes en cuanto a la

13[http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/decretos/2015/08/min\\_106.pdf](http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/decretos/2015/08/min_106.pdf)



situación de las personas privadas de libertad, sobre todo a partir del 2015 gracias a la instalación y el trabajo de la Mesa Interinstitucional de Educación con personas en conflicto con la ley penal, espacio que articula a los diferentes actores sociales vinculados al tema educativo en cárceles. La Mesa Interinstitucional de Educación de personas en conflicto con la ley penal (MIE) se constituye en el año 2015, integrada originalmente por representantes del MEC, ANEP (CODICEN, UTU, CES), INR, SIRPA (actualmente INISA) y OPP. Su conformación surge en el marco del Programa de Justicia e Inclusión, financiado por la Unión Europea, ejecutado por OPP y OIT-Cinterfor. Este Programa estuvo orientado al fortalecimiento de la reforma penitenciaria en diversas dimensiones, teniendo como uno de los ejes prioritarios la educación para personas en conflicto con la ley penal<sup>14</sup>. En este marco se impulsaron las bases hacia una estrategia nacional de educación para personas en conflicto con la ley penal.

El momento actual está signado por un conjunto de miradas y actores que resaltan la importancia de la educación en contextos de encierro. En este sentido, es por tanto, necesaria la generación de aportes específicos significativos sobre las prácticas y los procesos educativos con personas privadas de libertad. Esto se enmarca en que se puede considerar que existe un contexto sociopolítico, en forma relativa y desde una perspectiva histórica comparativa, que habilitaría cierta demanda de conocimiento para la mejora de las acciones desarrolladas en estas instituciones y los sujetos que las integran.

La educación ha sido un elemento central dentro del proceso institucional señalado lo que se puede observar en su incorporación dentro de las estructuras organizacionales vinculadas, dentro de los trabajos de consultoría y proyectos de cooperación internacionales desarrollados en los últimos años, en la generación de convenios específicos con instituciones externas al sistema vinculadas a las temáticas, y en los cambios normativos que han impactado en el interior de las cárceles, especialmente la redención de pena por trabajo y estudio (Ley N° 17.897, 2005). El sistema penitenciario ha dado centralidad a estos dos tipos de actividades, inicialmente vinculadas al tratamiento penitenciario orientado a la rehabilitación de las personas privadas de libertad (Ministerio del Interior, 2012, 2013, 2014) y recientemente al trato, vinculado a la garantía del ejercicio de derechos humanos.

Como ya señalamos, específicamente en relación a lo educativo el 24 de agosto de 2016 se firmó el *“Convenio entre la Universidad de la República y el Instituto Nacional de Rehabilitación”* y el 4 de octubre del mismo año se realizó el *“Convenio General de Cooperación Académica entre la Administración Nacional de Educación Pública y el Instituto*

<sup>14</sup>Incluye privación de libertad, medidas alternativas a la privación de libertad, intervenciones de pregreso y egreso de las personas privadas de libertad.

*Nacional de Rehabilitación*”. El 4 de diciembre de 2020 se concretó un acuerdo específico entre la UdelaR y el INR para el desarrollo de la enseñanza superior en determinadas Unidades Penitenciarias denominado “*Convenio específico entre el Instituto Nacional de Rehabilitación y la Universidad de la República para el acceso a la Educación Superior estudiantes privados/as de libertad*”<sup>15</sup>.

A pesar de los cambios institucionales y normativos, que han buscado resignificar el encierro, controlarlo y mejorar las condiciones en que se experimenta, la cárcel sigue siendo la principal forma de ejecución penal. Uruguay es el segundo país en el continente con mayor cantidad de personas presas (295 personas privadas de libertad cada 100.000).

El recorrido hecho en las páginas anteriores nos lleva a elaborar un conjunto de preguntas nuevas que podrían ser abordadas en futuras investigaciones:

¿Cómo articula la educación en relación con estos modelos de pensar el delito? Cuáles son las teorías subyacentes del orden social en las políticas de rehabilitación a partir de la educación? ¿Qué concepciones de lo social se encuentran en pugna en nuestro contexto? ¿Qué nos permite comprender sobre las concepciones del orden social el análisis de las políticas de rehabilitación?

## **b.2) Antecedentes de producción técnica, académica e investigación**

En las últimas tres décadas, la población de las cárceles ha aumentado en la mayoría de los países del mundo. Sin embargo, las cifras muestran que este incremento de las personas privadas de libertad no tiene correlación con la evolución de la criminalidad. Según Didier Fassin (2017) nos encontramos en un “momento punitivo”, que se reconoce fundamentalmente por un aumento del castigo. Este “momento” al que hace referencia tiene aristas e implicancias socioeconómicas, culturales, políticas e incluso morales. Para Fassin (2017) estamos en “un momento punitivo” que consiste en el crecimiento del castigo y, en particular, de la población carcelaria. En Uruguay, el aumento del número de los presos desde el año 2000 ha sido de alrededor de 300%, y esto es un fenómeno que se encuentra en la casi totalidad de los países del mundo<sup>16</sup>. Se trata de un momento punitivo porque el aumento de los presos no se corresponde con el aumento de la criminalidad y de la delincuencia. No hay correlación entre los dos fenómenos. Lo que pasa no es que hay más crímenes, sino que, por un lado, hay más intolerancia por parte de la sociedad y más

<sup>15</sup><https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/11325/1/5496%20-%20Instituto%20Nacional%20de%20Rehabilitacion%20%28INR%29.pdf>

<sup>16</sup><https://www.prison-insider.com/es/main-menu/presentation/qui-sommes-nous>

sensibilidad a los desórdenes y a las desviaciones (Fassin, 2017) . Por otro lado, hay una manipulación de los políticos de esa inquietud de la población alrededor del crimen –con propuestas de más castigos, más sentencias de prisión y la construcción de más cárceles–, que es lo que se llama “populismo penal”. La combinación de la intolerancia y el populismo penal hace que pueda haber una desconexión entre el aumento de los presos y la realidad de la criminalidad. Eso caracteriza al momento punitivo y es el punto de partida de la reflexión de Fassin (2017).

Wacquant (2009), señala que el crecimiento de las prisiones es un complemento de las políticas económicas neoliberales que han dominado o atravesado las políticas desde los años setenta. Desde esta perspectiva, los sistemas penitenciarios se expandieron para contener a una población excedente compuesta en gran parte por jóvenes expulsados o con dificultades de acceso al mercado de trabajo por las políticas de libre-mercado. A esto se suma la falta de políticas sociales orientadas al apoyo social, como consecuencia del retroceso del Estado. En relación a esto David Garland (2016) complejiza el tema señalando la evolución de los estudios comparativos en el análisis penal penitenciario. Los primeros estudios comparativos en este campo fueron principalmente ejercicios de recolección de datos, reuniendo y sistematizando datos a través de las fronteras nacionales, para producir “tablas de clasificación” de estadísticas descriptivas o para desarrollar tipologías que describan a los países a partir de los rasgos de sus sistemas penales. Estas tablas internacionales formaron posteriormente las bases de datos para estudios de correlación, explorando hasta qué punto la penalidad varía junto con otros indicadores sociales tales como los niveles de desempleo, desigualdad, educación, derechos políticos, religión, gasto social, etc. Esto desemboca en que las instituciones para niños y jóvenes subrayan la seguridad en lugar de la educación o la rehabilitación y se han vuelto cada vez menos diferenciables de las prisiones de adultos. (Garland, 2005)

De acuerdo a lo anterior el análisis y los aportes desde la investigación en la temática sobre contextos de encierro son sustanciales para dar cuenta de la complejidad de estas instituciones. Las perspectivas son diversas, y en lo que refiere a nuestro objeto de estudio resultan el marco de referencia necesario para el análisis.

Es posible encontrar en nuestro país y en la región una serie de antecedentes de investigación que se relacionan con nuestro problema objeto de estudio, en la clave mencionada.

Como plantean Vigna y Folle (2016) *“La producción académica ha aportado lenta, pero constantemente su voz a los contenidos generales del control social y la privación de libertad”* (pág. 7) En este sentido, los aportes desde la sociología, la historia y otras ciencias

sociales resultan centrales como referencia y marco conceptual a nivel local. Así, aportes sobre rehabilitación e instituciones penitenciarias (Rojido, Vigna y Trajtenberg, 2016); los procesos de reinserción social desde diferentes énfasis en el trabajo y educación (Ciapessoni, 2016; Meneses y Trajtenberg, 2016); perspectivas históricas (Roldós y Rey, 2015) son relevantes para analizar diversos ejes vinculados a las condiciones de privación de libertad.

Un segundo conjunto de antecedentes que ubicamos están vinculados directamente a perspectivas sobre educación en contextos de encierro en diferentes niveles (formal, no formal, primaria, media) , considerando desde aportes en una perspectiva filosófica para pensar el lugar de la educación y su carácter humanizante (Camejo, 2017), así como los que se enfocan en el análisis de niveles y/ o modalidades específicas (Viscardi, 2017; Cantarelli, 2018).

A nivel de educación terciaria universitaria la producción es acotada en nuestro medio. Encontramos primeras producciones con relación a las experiencias en el marco de la Facultad de Psicología de la Udelar, Benitez Villar, (2014) y Pérez Martín, C. (2016) donde analizan *“en base a la experiencia, los obstáculos y facilitadores que surgieron en el proceso del asesoramiento y acompañamiento pedagógico”*<sup>17</sup>.

Por lo tanto de acuerdo a lo reciente de las experiencias a nivel terciario entendemos que los aportes desde la perspectiva aquí planteada teórica-metodológica resultan relevantes para contribuir a la producción las experiencias de en el marco de CFE.

Desde cada uno de estos espacios desde donde se ha desarrollado el interés por comprender los procesos educativos en contexto de privación de libertad han elaborado en los últimos años una creciente bibliografía sobre el tema. Las perspectivas desde la cual se aborda la temática son múltiples y comprenden campos disciplinares, modelos y referencias en la temática sumamente variada.

En este marco hay detrás de cada abordaje una teoría del orden social se reconozca en forma explícita o no. Cada teoría sobre el orden social incorpora, en forma explícita o implícita una concepción de la desviación. De la misma manera, y esto es un elemento central para nuestro análisis, cada teoría de la desviación tiene una teoría del orden social sobre la que se apoya. Como señala Melossi:

*“...cada teoría sociológica del orden social producirá una teoría específica de la*

<sup>17</sup>El trabajo se centra en en las actividades desarrolladas desde el 2011 al 2014, en el marco de las Prácticas y Proyectos de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAEn). Allí se expresa que la Facultad de Psicología se convierte así en el primer servicio de la Udelar en la que estudiantes privados de libertad pueden cursar la carrera” (Benítez, 2016)

*desviación. De hecho, parecen existir dos antagonistas bien diferenciado. Por un lado, una línea de pensamiento que va desde Durkheim hasta Merton, pasando por Parsons y concibe el delito como un producto de factores estructurales. Por el otro, una línea de pensamiento alternativo -que va desde la escuela de Chicago hasta varios tipos de interaccionismo-, que considera que el delito es un tipo de comportamiento inherente a la cultura y transmisible mediante el aprendizaje social.”*  
(2018:21)

También tenemos presente que los textos que se producen socialmente en diferentes marcos institucionales denotan los marcos teóricos imperantes en cada momento. En este apartado presentaremos los principales antecedentes de producción escrita en el país vinculados a los temas de contexto de encierro, y focalizando en la producción sobre educación.

### **En cuanto a la producción más reciente del ámbito local**

El objetivo de este apartado es relevar y registrar la producción académica desarrollada en Uruguay que tenga como objeto las instituciones penitenciarias y distintos procesos vinculados a contextos de encierro. Esto nos permite conocer los antecedentes inmediatos, el estado del arte del campo de estudios relacionado al sistema penitenciario, comprender el nivel de desarrollo que el mismo tiene y complementar el trabajo desarrollado por Rojido et al en el cual relevan la producción bibliográfica sobre la temática rehabilitación e instituciones penitenciarias entre 1990 y 2013. (Folle y Vigna, 2014)

En función del antecedente señalado se procuró realizar un relevamiento de la bibliografía desarrollada que pudiera complementar y actualizar ese antecedente. Se realizó un formulario de relevamiento en el cual los integrantes del equipo fueron volcando la bibliografía medida que era localizada. El total de trabajos identificados y vinculados a la temática entre 2013 y 2019 es de 88. Esto incluye diferentes tipos de trabajo, informes, artículos, capítulos de libros, tesis, etc. El relevamiento permitió generar una base de datos con la bibliografía publicada en el período, por lo tanto se construyó un recurso pasible de ser expandido, profundizado y utilizado en abordajes posteriores.

A grandes rasgos en función de lo relevado para el periodo se puede apreciar que desde 2014 hay un crecimiento en el número de publicaciones académicas referidas a la temática. El mismo crece en forma constante, en el 2016 se aprecia el número máximo de trabajos para el periodo. En los siguientes dos años la producción cae y en el 2019 vuelve a incrementarse. Del período relevado el 2014 fue el año con menos producción académica

sobre la temática.

En el apartado donde se aborda la perspectiva disciplinar marca un fuerte predominio de psicología (39,5%), Seguido por las ciencias sociales (17,4%) y jurídica - derecho (17,4%) y en cuarto lugar de educación (7%) el resto (18,7%) se reparte entre perspectivas vinculadas a la salud, a disciplinas artísticas, perspectivas interdisciplinarias y de aplicación de tecnología<sup>18</sup>.

El tipo de documento es otra categoría que se buscó relevar en esta sistematización:

Un 36,8% corresponde a Tesis de grado; Tesis de posgrado 9,2%; 23% corresponde a documentos institucionales( Informe/diagnóstico/sistematización institucional, etc); Capítulo de libro o libro 13,8%; Artículos de investigación 16,1% y un 1 % relacionado a ensayos sobre las temáticas vinculadas.

<sup>18</sup>Hay que revisar estas categorías ya que presentan diversos problemas que pudimos identificar en el relevamiento preliminar bibliográfico.

### **c. Metodología**

Partimos de una perspectiva que proponía el desarrollo de una investigación etnográfica, en tanto enfoque teórico-metodológico que permite generar conocimientos en profundidad. En este sentido nos propusimos aportar a la comprensión de las tramas cotidianas en las que se ponen en relación diversos sujetos (Fonseca, 1999), que realizan múltiples prácticas en pos del desarrollo de la educación en contextos de encierro. De tal forma, buscamos también contribuir a la desnaturalización de aquello que se construye como un problema social contemporáneamente, especialmente a partir del registro de la heterogeneidad de la vida social y su interpretación a la luz de los procesos sociohistóricos de los que forma parte; e intentando, por tanto, superar las definiciones dadas, las respuestas rápidas, y la afirmación de estereotipos y prejuicios. De esta forma, al separar el problema socialmente construido del problema de investigación, se busca recuperar diversos procesos y construcciones de sentido. Los discursos construidos por las voces hegemónicas no siempre permiten que estos procesos sean visibles, fundamentalmente cuando dichos procesos se encuentran estrechamente vinculados a situaciones profundas de desigualdad social.

Por lo expuesto anteriormente la elección metodológica se encuentra en estrecha relación con la perspectiva teórica y el objeto de estudio (Sautu, 2005). En este sentido, el abordaje que proponemos, se trata de un estudio exploratorio, con una perspectiva metodológica etnográfica, a los efectos de relevar elementos necesarios para el análisis y la problematización. Así, el proyecto se centra en una estrategia de análisis de la experiencia educativa desarrollada desde el 2017 con observaciones y entrevistas a los sujetos que vienen interviniendo en ese proceso y la documentación generada por los informes de las tutorías pares y las instituciones que intervienen.

La selección del campo de estudio se define de acuerdo a las unidades donde se viene realizando la experiencia: Unidad N° 4 y Unidad N°6. Se plantea realizar observaciones y una serie de entrevistas en profundidad a los diferentes actores que han formado parte de la propuesta desde el 2017. Esto implica realizar a partir de una pauta abierta, entrevistas a docentes, estudiantes tutores pares y estudiantes de educación social en privación de libertad, así como asistir a las áreas educativas de las unidades N° 4 y °6. A su vez, se considerará la posibilidad de realizar observaciones en diferentes instancias y modalidades que dan cuenta de la experiencia. Por último se tomarán documentos

realizados en el marco de la experiencia como los trabajos finales de formación, donde se sistematiza la experiencia.

Conjuntamente se relevó toda la producción bibliográfica relacionada entre 2013 y 2019, eso permitió completar abordajes y antecedentes anteriores de otros equipos de investigación y a la vez visibilizar la situación del campo desde diferentes perspectivas disciplinares. Así como los cambios en el interés de la temática en los últimos tiempos.

En el marco del proceso de investigación se desarrollaron un conjunto de actividades, algunas directamente vinculadas con el mismo y otras que generaron un acompañamiento Entre ellas destacamos:

a) Relevamiento de bibliografía. Estado del arte con relación a la investigación sobre, contextos de encierro desde diversas disciplinas en el país, y específicamente con relación a educación. En función de esto se desarrolló el armado de una base de datos con la producción bibliográfica y documental sobre contextos de encierro, prisión, cárceles, privación de libertad, etc., entre 2013 y 2019<sup>19</sup>.

b) En el marco del proyecto se desarrolló un grupo de estudio e intercambio con estudiantes y docentes de educación social: de noviembre de 2019 a julio 2020 se realizaron 12 instancias (modalidad presencial y virtual en el último periodo). En dichas instancias se abordaron materiales teóricos, así como aspectos vinculados a lo metodológico en términos generales y específicamente para el trabajo de campo y de comienzo de análisis del material relevado.

c)El trabajo de campo se llevó adelante en las unidades 4 y 6 desde el segundo semestre de 2019 hasta febrero de 2020. Durante el trabajo de campo se realizaron observaciones en las áreas educativas de las unidades mencionadas intercambiando con diferentes actores participantes. Se proyectaron 19 entrevistas de las cuales se pudieron concretar 17. Los entrevistados estaban todos directamente vinculados con el Proyecto de acompañamiento de estudiantes de educación social privados de libertad. De los entrevistados 7 se vinculan al proyecto como docentes, 5 como estudiantes, 4 como tutores y el otro entrevistado fue el coordinador del proyecto al momento. El análisis de las entrevistas se realizó a partir de los ejes y dimensiones de análisis planteados en los objetivos del proyecto inicial.

La condición central para la selección de los entrevistados fue que estuvieran participando, o hubieran participado de la propuesta de formación en educación social, desde algunas de las tareas señaladas arriba y en al menos una de las unidades (N°4 y 19Este relevamiento complementa el realizado por Rojido, Vigna y Trajtenberg que abarca entre 1990 y 2013.



N°6) del INR donde se desarrollaba la propuesta desde el 2017. Se realizó la desgrabación y se comenzó a trabajar sobre el análisis de las entrevistas. Al momento de realización de este informe se están concretando las entrevistas restantes. Esto incluye a otros docentes participantes, así como a tutores pares que han participado de la propuesta, esto se encuentra en proceso de coordinación y realización.

d) Proceso de sistematización y análisis de datos. Con el material relevado se realiza el el informe final donde se articulan los aspectos teóricos, con los objetivos y hallazgos de la investigación. Al momento de la entrega del informe final a Pradine queda aún material por sistematizar. El mismo va a ser objeto de trabajo en los próximos meses ya que se busca darle continuidad a una línea de investigación en el marco institucional del CFE que aborde las problemáticas de los procesos educativos en contextos de encierro, y con personas en conflicto con la ley penal.

Los objetivos planteados en el proyecto inicial se enmarcaron, en rasgos generales, en la comprensión de las dinámicas de los procesos educativos en contexto de encierro. Esta comprensión se vincula directamente con las condiciones de posibilidad de la formación de educadores sociales en este contexto.

En forma más específica los objetivos plantean en primer lugar, sistematizar la experiencia de educación de personas privadas de libertad desarrollada por el IFES en Punta de Rieles 6 y Unidad n°4 (ex-Comcar). Para ello se relevó la documentación e informes realizados por el proyecto de tutores pares para la formación de educadores sociales. También se realizó trabajo de campo en las diferentes instancias de coordinación desarrolladas por el equipo de ese proyecto en las cuales participan los coordinadores, tutores pares y docentes. En segundo término, buscamos analizar el lugar de la educación terciaria/universitaria en contextos de encierro y su relación con el derecho a la educación. Para ello se realizó trabajo de campo en las Unidades 4 y 6 desde el segundo semestre de 2019 hasta febrero de 2020. En este período se pudo participar en diferentes instancias de las áreas educativas de ambos establecimientos. Conjuntamente se abordó la producción académica sobre la educación en contextos de encierro para visualizar los marcos teóricos desde los cuales se trata el tema. Por último abordamos las representaciones de docentes, estudiantes y tutores pares, sobre el lugar de la educación en contextos de encierro, en la formación de educadores sociales. Para ello se realizaron entrevistas y charlas informales con los diferentes actores mencionados. En base a esto y a partir del material conceptual y empírico se han abordado los tres objetivos.

En términos generales que ya desarrollamos y que desarrollaremos en los siguientes apartados, el trabajo realizado permitió recuperar varios de los siguientes

aspectos:

-reconstrucción de los proceso de desarrollo de las propuestas educativas terciarias en ámbitos de encierro: modalidades de origen, respuestas institucionales, principales desafíos; Específicamente de la desarrollada por el IFES desde el 2017.

-representaciones de distintos actores sobre la educación terciaria y el “ser estudiante en el encierro” (tensiones, contradicciones, sentidos, etc.);

-el lugar docente: experiencias y representaciones, los cambios de rol en el marco del encierro, adecuaciones didácticas y formas de trabajo;

-el lugar de las instituciones, la interinstitucionalidad, las lógicas institucionales: CFE-INR , los recursos, la organización. La educación terciaria en encierro como política educativa.

## **d. Hallazgos**

El trabajo de análisis surge de las entrevistas realizadas a los diferentes actores que formaron parte de la experiencia. A partir del relato, es posible retomar categorías conceptuales desde el material de campo, las cuales entran en diálogo o tensión con conceptualizaciones sobre la educación y el encierro. En este sentido, intentamos describir y comprender la experiencia, dando cuenta de su proceso de creación, su desarrollo, así como los discursos y perspectivas de los actores. A partir de allí indagamos sobre categorías vinculadas a la educación terciaria como derecho, en el encierro, el lugar del estudiante PPL, el lugar docente, dispositivos pedagógicos y didácticos en el encierro, entre otros. Por tratarse de un trabajo cualitativo y con elementos del enfoque etnográfico, los aspectos planteados no se corresponden con lógicas de verificación y generalización. El dar cuenta de la experiencia y su análisis, pretende, desde ese lugar, generar aportes para pensar este tipo de prácticas educativas. Analizar la experiencia de formación objeto de este estudio, implica “rastrear” en primer lugar de qué 1) manera surgió el proyecto, identificando actores, motivos, iniciativas, entre otros aspectos que resultan significativos para comprender cómo surge una propuesta educativa “inédita” en el ámbito del CFE.

### **d.1) La gestación de la experiencia**

Un primer aspecto abordado fue reconstruir el proceso de creación de la experiencia. En tanto propuesta educativa en el marco del IFES, es de particular importancia comprenderla como política educativa<sup>20</sup>. Entendemos que lejos de procesos lineales de “diseño y ejecución”, las propuestas educativas muchas veces se generan de formas inicialmente más inciertas y complejas. A través del relato de actores que participan de la experiencia desde su comienzo, y que fueron parte de este proceso identificamos como la experiencia del IFES, en el año 2016 parte de una demanda estudiantil, de sus inquietudes, y propuestas.

*“Había estudiantes de educación social de tercer año que hacían las prácticas en contextos de encierro, y que un año una de las estudiantes trabajó con los que estaban terminando el liceo, en un proyecto de continuidad educativa, de pensar que podría estudiar una persona privada de libertad cuando termina el liceo en el ámbito de encierro, y bueno ahí lo que hizo fue cómo presentar las distintas propuestas y una de esas propuestas tenía que ver con estudiar educación social. Y el estudiante, que estaba terminando el liceo dijo, bueno yo quiero hacer*

20La perspectiva antropológica sobre las políticas públicas (Shore, 2010) identifica estos procesos desde niveles micro, considerándolos móviles.

*educación social, y ahí empezó.” (ED7)<sup>21</sup>.*

*“En 2016 junto con algunos compañeros hicimos la práctica de Educación Social en la cárcel de Punta de Rieles. Allí junto con dos compañeras nos pusimos en contacto con el derecho vulnerado, la demanda y la necesidad de un estudiante de cursar también Educación Social.” (ET1)*

A partir de una práctica de formación pre profesional, las estudiantes practicantes se encontraron frente a una tensión: promover el derecho a la educación y la continuidad de trayectorias educativas, ante posibilidades “inexistentes”. Esto interpela a las estudiantes, quienes resultaron un actor clave para que, al próximo año, el estudiante que había manifestado seguir Educación Social, pudiera inscribirse. Pero se planteaba una interrogante: ¿de qué manera cursaría?

*“Las estudiantes dijeron, las contacté con la dirección del IFES y con la articulación de la carrera, la articulación de la carrera era como que no, mucho no recibió la demanda ni nada, y la dirección del IFES; dijo bueno, que presenten algo por escrito, y ahí las estudiantes agarraron y empezaron a escribir como un proyecto que tenía como el fundamento educativo social y se presentaron a la directora del IFES en diciembre, y bueno como que no hubo mucha respuesta tampoco, como que lo recibió, pero después en el 2017, al AEES uno de los primeros días del año lectivo ocupa el IFES, y no recuerdo cuanto, fueron como cerca de dos o tres semanas de ocupación y cuando logran salir del conflicto, aparece como estampado entre los acuerdos, entre CFE, la dirección del IFES, y la AEES que pensar la posibilidad educativa del estudiante privado de libertad. Cuando sucede eso la dirección del IFES me convoca a mí como para resolver esto, y ahí llamó a las estudiantes que habían presentado el proyecto, y ahí empezamos como el diseño del proyecto y la construcción del proyecto.”(ED7)*

*“En 2017, motivadas en encontrar soluciones para la dificultad que tenía el estudiante que se veía impedido por orden judicial de cursar de forma presencial diariamente, le planteamos la idea de generar un proyecto para estudiantes encarcelados a quien fue nuestro docente de práctica en la Unidad N 6. Junto con el docente y las en ese entonces estudiantes avanzadas y ahora Ed. Soc. Patricia Colombo y Tatiana Salerno presentamos a la dirección del IFES un anteproyecto de Formación en Educación Social en contexto de encierro en 2017”. (ET1)*

De esta forma los pasos iniciales de la propuesta se enmarcan en la iniciativa y trabajo estudiantil (elaboración del proyecto) e incluso en el marco de un conflicto (ocupación AEES<sup>22</sup>).

21Referencias: ED - Entrevista a docente; ET -Entrevista a tutor; EE - Entrevista a estudiante.

22Asociación de Estudiantes de Educación Social (AEES)

Desde la perspectiva del propio estudiante que comienza la carrera, también se menciona que el interés por la carrera se da a partir de la relación con las estudiantes que se encontraban realizando la práctica. Recuperamos su discurso

*“El proyecto surge por mis ganas, mis deseos de querer estudiar, de formarme como futuro educador social. En realidad un docente y tres estudiantes, (Patricia, Tatiana y Lucía y el docente Sergio Vulcano), pensaron, bueno en que yo me había inscripto, en parte las compañeras fueron las que me impulsaron a que yo me inscribiera, me ayudaron, una de ellas me ayudó, Tatiana me ayudó a redactar una carta que, que se la dirigía a la dirección, a la directora del IFES y bueno ahí ellas se pusieron a pensar, ellas estaban en práctica acá en la unidad número seis, el docente, docente de práctico, se pusieron a pensar en cómo podía hacer para que yo pudiera estudiar.” (EE1)*

A partir de esta primera iniciativa, la experiencia se articula institucionalmente a nivel del IFES, conformándose un grupo de trabajo específico formado por docentes, estudiantes pares y referentes institucionales (DOE, Asistente académico). A partir de la inscripción del estudiante, se empieza a pensar desde el Instituto la posibilidad de generar un dispositivo y condiciones que permitieran sostener su trayecto educativo. Comienza a partir de esto un proceso de reuniones y negociaciones interinstitucionales (INR-IFES), con los docentes del Instituto, los estudiantes de la AEES y el propio estudiante. Al ser “un plan piloto” que busca garantizar un derecho a la educación, y una propuesta nueva genera, en un principio una serie de tensiones.

*“Esto a la interna del instituto, esto generó tensión porque si bien el instituto se hace cargo de los traslados y esto es parte de lo que se dispone de las horas de departamento, pero bueno es un plus no? y bueno no siempre se entiende como, relevante, no siempre se acompaña, hay que de alguna manera, tuvimos que convencer, o generar las condiciones para que los docentes también fueran parte no?” (ED6)*

## **La Comisión**

La experiencia comienza a desarrollarse en el año 2017. Sus inicios implican, como mencionamos, la conformación del grupo y la elaboración de un proyecto escrito en el cual participaron estudiantes y docentes. Durante el primer semestre mientras no se encontraba aprobada la propuesta desde el CFE, se mantuvieron contactos informales con el estudiante PPL, así como las estudiantes tutoras implicadas en la elaboración.

*Más o menos. porque fue que nosotros nos empezamos a reunir y que teníamos que tener algo por escrito. Entonces las estudiantes proponen empezar a ver cuales eran las materias, y*

a darle forma. Lo que teníamos eran entrevistas con el estudiante y con los docentes .(ED7)

Las referencias del entrevistado ubican nuevamente a las estudiantes como actores clave en el proceso.

*y en un momento las estudiantes, dijeron bueno, vamos a hacer un acuerdo de trabajo que se plasmó en una hoja ahí, que era que implicaba el acompañamiento , cuales eran los alcances, en que se comprometía el estudiante y ahí se logró como un primer acuerdo de trabajo y el ifes se comprometía en esta cuestión de acompañar el proceso de estudio del estudiante, que el estudiante tenga que dar los exámenes libres. (ED7).*

Una de las estudiantes tutoras describe las tareas que realizaban en la “Comisión” para llevar adelante la propuesta que abarcaban otras acciones además de la tutoría propiamente dicha.

*“Primero la redacción del Anteproyecto. Luego negociamos con la dirección del Instituto. Una vez aprobado el proyecto coordinábamos con los docentes del estudiante privado de libertad para llevar los contenidos educativos a la cárcel. También se negociaba con funcionarios carcelarios por ejemplo el uso de espacios dónde estudiar y el ingreso de materiales. Luego se realizaban tutorías con el estudiante privado de libertad, esto consistía en transmitir los contenidos curriculares en la cárcel y coordinar vía mail por si habían dudas respecto a las temáticas abordadas. Además se tenían reuniones de coordinación y planificación con mi compañera, docentes e integrantes del equipo de dirección del IFES”. (ET1)*

Los relatos ubican algunos aspectos a destacar en la construcción del dispositivo. En primer lugar, además de surgir de la inquietudes de los estudiantes, se configura un espacio de trabajo de tutorías pares y docente, denominado *Comisión*. El protagonismo e iniciativa de las estudiantes en ese espacio es central. Esto trae supuestos implícitos en torno a la ubicación y autonomía institucional. Esta denominación, la ubica como un espacio diferente, entre los que implica acuerdos, decisiones y negociaciones con otros actores.

*“nos reunimos con distintos actores involucrados con la carrera, (...) el articulador nacional, y (...) la educadora social que estaba en la comisión local de carrera del IFES, los convocamos como para hacer un intercambio a nivel político. de cuál era la percepción, la idea, y ahí en la discusión con ellos lo que surgió es que esto no podía ser un proyecto educativo social, no es competencia del IFES, que el IFES tienen que velar es por la enseñanza, por garantizar la formación de aquellas personas que se inscribe, después los mecanismos, lo ve el propio IFES; pero no puede ser el sustento teórico conceptual , la educación social para aproximarnos a estos contexto. Y bueno eso lo empezamos a discutir en el equipo , y claro para las estudiantes eso fue como bastante complejo era como el marco conceptual que habían fundamentado lo que habían presentado a la dirección del IFES que era el sustento que tenían , entonces tuvimos corrrernos de ese lugar, y entender que no iba por ese lado, sino que el*

*sustento teórico era garantizar el derecho a la formación.” (ED7)*

*“Yo creo que tenía que ver con la forma de comunicación, entre la dirección u el equipo y donde no dabamos con la forma, y obviamente había algo más conceptual de fondo que era lo que nos diferenciaba cual era el enfoque, las formas de como discutimos no eran adecuadas un poco lo que hice fue mediar como con la institución, con el IFES, y sobre todo con la estructura existente en ese momento como de observación que dirige los proceso académicos de los estudiantes.” (ED7)*

El fragmento anterior ubica una serie elementos clave. El proceso de comienzo estuvo atravesado por una serie de negociaciones entre distintos actores que definían lógicas operativas y conceptuales. En ese marco es que se generan intercambios y discusiones entre el grupo y actores vinculados a la formación. El intercambio instala un debate conceptual sobre el carácter educativo del dispositivo. Se planteaba una discusión de fondo, dada particularmente por la formación, si la práctica a desarrollar se ubicaba como una acción educativo-social (ver definiciones conceptuales sobre esto).

Otra tensión se generó en torno a la gestión de la propuesta y su marco institucional. Al tratarse de una propuesta con fuerte impronta de los estudiantes, y al no estar formalizada en un principio su aval por CFE, no estaba claro su lugar. Esto generó tensiones, incertidumbres y un proceso de intercambios y definición de roles.

*“También se suscitaron muchas discusiones en las reuniones de coordinación y planificación fundamentalmente con la dirección del instituto”. (ET1)*

*“y bueno también como nosotros éramos como algo que estaba surgiendo tampoco teníamos cuales eran nuestros alcances ni competencias. Cuáles eran nuestros límites ahí, tampoco teníamos claro que dependíamos de la dirección del IFES, creo que eso nos hacía tener como cierto, sustento o respaldo en una discusión mucho más frontal y horizontal, que después cuando se presenta el proyecto y se aprueba y queda supeditado a la dirección del IFES”. (ED7)*

Es en agosto de 2017 cuando finalmente se finaliza el proyecto escrito y se aprueba en el CFE. De todos modos quedaba muchos aspectos a resolver a nivel de el carácter metodológico a desarrollar.

*“A la hora de definir roles, seleccionar las asignaturas que el estudiante podía cursar, se genera una suerte de incertidumbre tanto por parte del estudiante como por parte de los docentes. Se trataba de una cursada distinta, con tiempos y procesos desconocidos hasta el momento para la institución educativa” (EE1)*

A partir de 2017 comienzan a instrumentarse las tutorías entre pares. Con una definición más clara el equipo se vincula con otros actores que están realizando experiencias similares en la UdelaR.

*“En simultáneo que nosotros estamos como surgiendo, nos enteramos de que la UdelaR está organizando el primer encuentro, la primer mesa , de las interfacultades para pensar algo más común, de cómo acompañar los procesos de los estudiantes privados de libertad que estaban en la UdelaR, y ahí justo una de las tutoras tenía la posibilidad de ir y dijimos, vaya, Y participamos d e la primer mesa , y después cada mesa, participamos casi todas las de ese año, las 2017. y Ahí obviamente , como se dice a “chupar rueda”, sobre todo con facultad de psicología que era la que tenía como más años de experiencias , ya un recorrido mayor, y que todos, el resto de las facultades, y nosotros pudimos entender o por lo menos replicar de alguna manera , no cabalmente pero si con alguna adecuación, de la situación de cada uno de nosotros.” (ED7)*

El entrevistado destaca el lugar de las tutorías en el marco del proyecto en este origen, y que brindó un marco de referencia a la primera estrategia metodológica de funcionamiento.

*“Ahí lo que sí fue un hallazgos fue las tutorías entre pares, documento de la udelar, que nos allanó el camino de cual era la metodología de trabajo, que nosotros en esto quedamos como medio, sin sustento, que era lo que íbamos a hacer, íbamos a estudiar con el otro, éramos compañeros de estudio, éramos docentes que preparábamos un encuentro , una clase, como se , fue encontrar ese documento claramente nos permitió de decir , bueno , ta. lo que nosotros hacemos son tutorías, de que tipo? tutorías docentes, y tutorías entre pares. El docente que va y se encuentra con el estudiante privado de libertad hace una tutoría en la cárcel, en la unidad. y los estudiantes avanzados hacen tutorías entre pares, que bueno metodológicamente, fue un descubrimiento, un hallazgo ,que no permitió rápidamente ubicar lo metodológico.” (ED7)*

De esta forma el período inicial de creación cierra el año 2017. Se instala como un dispositivo de enseñanza, con un lugar central de las tutorías y la referencia del docente del equipo. El nudo central de este período se observa en su definición y legitimación institucional y consolidación del Equipo.

*“Se generó una suerte de tensión porque no era todo ya, porque no eran todas las materias. y bueno yo creo que después de todos estos años, creo que fue muy acertado, primero que fue una gran experiencia para nuestro instituto como piloto, que teníamos que además que construir el dispositivo, pensarlo, que nada estaba prescrito, era un formato distinto, que había que pensarlo, y había que darse tiempo para eso.” (ED6)*



## d.2) La consolidación de la experiencia

*“El cambio de cohorte, entran tres tutoras y un tutor, y bueno, también se inscriben estudiantes de la unidad 4, que al principio eran como 6 estudiantes y quedan 3. En la 6 quedó uno, había uno que se quería inscribir pero después lo cambiaron de lugar. Y quedó ahí perdido en algún lugar del sistema carcelario.” (ED7)*

En el año 2018 se suman nuevos estudiantes privados de libertad, una nueva unidad, y nuevos tutores. Se aprueban 6 horas docente para el coordinador del proyecto y se amplía el número de asignaturas posibles de cursar. A su vez, la experiencia toma mayor legitimidad y difusión. Se dispone de una “baterías” de asignaturas posibles de ser organizadas a través del dispositivo.

*“La modalidad que se implementó en la Unidad N°4, por temas de infraestructura, lógicas de seguridad, y recursos con lo que también cuenta el instituto, eran planes que nos permiten hacer 4 o 5 materias en el año. Entonces yo arranque en el 2018 e hice las cuatro o cinco materias que se me permitían cursar, o que podían llegar los servicios con acompañamiento de tutores.” (EE2)*

*“Ahí también mi relación, en relación al proyecto ya tomo yo un lugar más de docente orientador, no? porque claro, en el año anterior, yo vengo después que las tutoras, que fueron las que presentaron el proyecto, y después vengo yo acompaño el proceso, se aprueba el proyecto y cuando se aprueba el proyecto, se aprueban 6 horas de docencia, indirecta, bueno y al el 2017 yo el docente, que quedó asignado para esas horas, quedó como en un rol de orientador ,entonces los tutores que vienen después, ya el grado de poder que tenían, ya no era tanto como las otras que estaban bastante empoderadas, Entonces yo pasé a ser como el docente de ellos, la relación de poder claramente estaba como a favor mío como responsable del proyecto, entonces mi voz ya no era una más, sino que era mi voz, lo que yo opinaba si bien se discutía, y todo, en el equipo de trabajo se notaba eso. Y bueno ahí también empieza a sumarse otros docentes, al estudiante que estaba anteriormente pasa a cursar otras 5 asignaturas, y los nuevos otras 4 , y con un cambio , se elige año a año los docentes van cambiando , entonces y eso”. (ED7)*

El nuevo período ubica nuevas dimensiones en la propuesta, que si bien estaban presentes en el año anterior, toman mayor relevancia. En este sentido, el lugar de los docentes, las definiciones de las estrategias pedagógico-didácticas, y las relaciones interinstitucionales necesarias para el desarrollo de la propuesta.

## -El lugar docente

Un primer aspecto observado es la forma de relación de los docentes con las experiencias de formación con EPL. Al no estar planteado formalmente a través de elección de horas, y fundamentalmente en los inicios, no existe un marco de referencia claro. En este sentido, muchos de los docentes que participan de la experiencia (en sus distintas modalidades) tomaron su primer contacto a través de los primeros exámenes rendidos por los estudiantes.

*“Mi primera aproximación fue el examen, había un examen, había que ir a tomarlo allá porque había dos estudiantes que no podían salir, Y después a partir de ahí me preguntó si este año yo quería seguir vinculada ta yo le dije que sí.” (ED1)*

En algunos casos estos exámenes se realizaron en el IFES, y en otros los docentes tomaron contacto en los exámenes en las unidades. A su vez, y con el crecimiento y consolidación de la experiencia, el número de docentes necesarios aumentó, y esto implicó una mayor presencia y definición de estrategias. En este sentido, se presenta un aspecto que surge en la voz de los docentes sobre las condiciones en las que se establece esta relación con la experiencia.

*“...por un lado me parece que es algo que vos, que está bueno que la persona que esté en ese lugar quiera estar en ese lugar, porque ta, excepto que como parte del contrato docente vos ya sepas, lo que me parece que no está bueno es que vos elijas un grupo y después te enteres que no que tenés estudiantes en privación de libertad.” (ED1)*

El fragmento da cuenta de un aspecto no definido previamente . Los docentes eligen horas, pero posteriormente se enteran que existen EPL inscriptos en su asignatura. Si bien existe el grupo de trabajo de tutores pares, la referencia docente es fundamental. De qué forma se establece el trabajo en privación de libertad? Es necesario previamente informar a cada docente previo a la elección? Como sostiene una entrevistada, en los casos que se considera no necesario informar es cuando el estudiante asiste a clase (por autorización de salida)

*“Si el estudiante va a clase ahí es distinto, ahí sí, yo no voy a estar eligiendo, a no yo con, ta es un estudiante más, no te gusta, es al grupo. ahí sí me parece que no corresponde de ninguna manera que vos elijas, tener un privado de libertad en mi clase o no. Ese es un disparate, pero es distinto cuando a vos te implica ir...” (ED1)*

Pero en otros casos los estudiantes no pueden salir, lo cual implica disponer de otras modalidades para la llegada de los docentes. Esto implicó la definición de estrategias de tutorías presenciales para curso y/o exámenes por parte de algunos docentes.

*“Dentro de esos grupos había un estudiante inscripto que estaba privado de libertad, entonces con horas de departamento lo que yo hacía, iba todos los meses, a veces cada 15 días, a la cárcel de punta de Rieles. Antes de empezar a trabajar directamente me acuerdo que tuvimos una reunión, que la directora convocó a una reunión entonces conocimos al estudiante, con otros colegas, con la docente orientadora, DOE Johana , que era la que mediaba en cuanto a cuestiones formales, mandaba correo, yo le avisaba, de repente cuando eran los parciales, o cuando tenían que venir al instituto, mediaba en esa parte de comunicación, la verdad nunca tuve ningún tipo de inconveniente, yo iba presentaba mi cédula, y todo el mundo sabía que iba a dar clase, Entonces se gestionaba muy bien la comunicación, a veces mediaba con respecto también a los materiales, y bueno eso... fue como el inicio”. (ED2 )*

Si bien la entrevistada sostiene que la experiencia fue favorable , sostiene:

*“Pero entiendo que hay una cuestión que yo a veces pienso como por mi cuestiona personal, ¿sino que cuestiones que digo las generalizamos?, y que pasa si las generalizamos? Y ahí hay una cuestión con respecto a lo laboral, no? que es importante que nosotros cuando asumimos un desafío, tenemos que saber cuál es el alcance, porque tenemos como profesionales que decir si asumo eso y lo voy a hacer bien o no. Entonces claro, yo diría que cuando no se, en una elección de horas tendría que estar especificado como hay en secundaria que, por ejemplo, especificado bueno, en el IFES, los 5 grupos que hay, hay uno que tienen varios estudiantes y que el acompañamiento es con horas de departamento”. (ED2)*

Otro aspecto que destacan los entrevistados con relación a su rol en la experiencia de formación de EPL, es el trabajo en solitario y la necesidad de reflexionar en forma conjunta distintos aspectos de la experiencia.

*“Esa vez que fui me gustó porque tenía la visión también de estudiantes del IFES que hacían acompañamiento, me pareció interesante, y es como lo para que yo sentí más complicada en cuanto a que yo hice un trabajo muy en solitario. No porque no me hubiese gustado, porque a mí me encanta interactuar con otros, pero no tuve muchas opciones y posibilidades de coordinar con los otros profesores tampoco, con los docentes que iban de organizaciones, o sociología o lo que fuera. NO. Pero porque también tenía, las pocas horas de departamento que tenía, las tenía como en todo eso, y para hacerlos bien te tenéis que dedicar a eso” (ED2)*

Y agrega:

*“y bueno eso de los libro ya te digo, solucione así mandandole de todo un poco, que se yo, pero ta muy como en lo individual, y bueno después otra cosa es que es una tarea en soledad, también no? porque yo me armaba los problemas y yo me los resolvía, y llegaba acuerdos con el estudiante, y vamos armando, pero todo el proceso transcurrió sin que nos juntamos los docentes que estábamos yendo, a decir che que nos está pasando? qué dificultades hay?” (ED2)*

*“Pero fue como muy en soledad, que no te voy a decir ay me siento sola! no y tampoco empecé a trabajar en educación ayer, está todo bien. pero fue como, los divagues pedagógicos y didácticos que se yo, y filosóficos y de la vida, eran acá, y con él acordando cosas, pero no hubo nada colectivo”. (ED4 - Ana Tomeo).*

### **-Estrategias pedagógico-didácticas**

El proceso vivido desde abril a noviembre del año 2018 ha sido sumamente enriquecedor porque exigió desarrollar distintas estrategias para que las dinámicas de enseñanza y aprendizaje tuvieran lugar con el nivel esperado para una formación de educación terciaria. Podría explicitar con claridad cuáles fueron las principales preocupaciones que tuve a la hora de asumir el desafío y de qué manera realicé la intervención pedagógica para dar respuesta a estas inquietudes.(Registro docente IFES)

Un aspecto relevante vinculado al lugar docente, se centra en las estrategias pedagógico-didácticas que estos desarrollaron en su experiencias. Estas implican una serie de componentes particulares que serán explicitados.

En su mayoría se trataba de docentes que no tenían experiencias previas en trabajo con EPL desde la educación formal (a excepción de algún caso en educación no formal) Se observa cierta *lógica de experimentación* de acuerdo a su propias experiencias como docente, pero sobre todo de una práctica que se fue construyendo en el propio transcurrir .

*“Bien, es lo que más me gusta hacer. Me encanta que lo que hago me descoloque, trato de ir siempre a los lugares incómodos porque si no es un embole trabajar en educación. Pero lo hago en todos lados.”(ED4)*

*“Para mí es, cuáles serían los mecanismos digamos, las estrategias, para intentar que se formen lo mejor posible dentro de la circunstancia en la que están , y no sé cómo, me parece como uno hace con cualquier grupo de estudiantes, que dice yo la estrategia de enseñanza son tales, pensar en clave de eso, como estrategias de enseñanza en esta situación particular, que voy a hacer bueno, acerco materiales, no sé , dejo ,preparadas cosas, acerco preguntas, voy una vez cada tanto a la tutoría, generás alguna instancia por Skype por decir un bolazo<sup>23</sup>, no se cosas así , buscar como estrategias para porque para mí lo que más se pierde, que pierde el estudiante sobre todo es la cuestión más grupal de discusión en eso me parece que*

23Las entrevistas fueron realizadas en el año 2019, antes de la pandemia de COVID 19, donde realizar instancias virtuales era excepcional cuando el sistema era presencial.

*es lo más difícil que no lo podés sustituir, y que parte es esencial de la formación, pero buscar los mecanismo”.* (ED1)

No estaba planteado previamente cuáles “deberían” ser las estrategias utilizadas, aunque se manejaban algunos lineamientos generales desde espacios de intercambio institucional.

*“En una coordinación se nos informó , se nos llamó aparte, la directora llamó a distintos docentes, y lisa y llanamente nos dijo hay docentes en sus grupos que se inscribieron , que están privados de libertad, y eso implica desarrollar la enseñanza desde otro lugares, de otras maneras porque no iban a poder venir todos los días a clase, todas las semanas a clase, pero bueno la enseñanza hubo que repensarla y verla ...”* (ED2)

Las experiencias exigen una reflexión pedagógico-didáctica por parte de quienes asumen las tareas, cómo establecer tiempos, modalidades, contenidos y espacios . Sustituir una presencialidad semanal, por una mensual o quincenal, establecer otras formas de comunicación, la llegada de los materiales, entre otros aspectos que se explicitan. A modo de ejemplo, citamos dos de los relatos de estrategias planteadas que dan cuenta de la diversidad de situaciones.

*“Y bueno ahí creo que didácticamente hay algunas cuestiones a tener en cuenta que yo ta, medio que fui improvisando y tratando de armarles los temas para que el fuera comprendiendo. Después me resultó bastante insuficiente el tiempo de clase, porque eran dos horas y pico reloj una vez por mes, si bien nos comunicamos por mail, y le mandaba material, bueno imprimí algunas cosas, despues el se complicó , yo tenia una tablet de clavo en mi casa, y entonces le dije tomá mi tablet, porque claro, era ver cómo hacía que leyera, porque además los textos que trabajo son textos bastante grandes, y entonces también hay un tema ahí sobre la impresión el acceso a los libros, el acceso a biblioteca, porque no se , mi inquietud era como brindarle un curso de calidad y a la vez tratar de compensar todos los accesos que él no tenía, el no accede a una biblioteca, no sabe buscar por ejemplo, porque claro, le son extrañas un montón de cuestiones, entonces ahí un poco , hice como una búsqueda de pdf de libros enteros , y bueno tratar de--- y después había autores que eran totalmente desconocidos, y creo que se conocen en la circulación. En andar en la calle, entonces también ahí , había como cosas donde yo me costaba un poco armar la clase, y también dar un espacio para poder conversar, porque entiendo también que bueno, que tienen que haber una interacción que no sea solamente de lo que uno va a enseñar.”* (ED4)

*“...traté de mantener el orden del programa porque me parece que esa secuencialidad que tiene permite que uno se introduzca en los módulos de una forma más adecuada y bueno, traté de mantener si ese orden en la cursada, y además de mantener el orden también la propuesta de que fueran leyendo antes de yo fuera a trabajar con ellos, poder profundizar, también eso es similar a la forma que trabajo acá en el centro y en algún momento instrumentamos también*

*un parcial como para que también tuvieran la oportunidad de hacerlo si bien en el primer caso la primer persona lo hizo solo, supongo que no lo hizo con el material a la vista que es un poco la propuesta en el centro es no hacerlo con el material a la vista pero claro, eso, era responsabilidad de quien lo está haciendo, y creo que fue así porque de hecho después lo corregimos juntos y cuando vino a dar el examen lo salvó la primera vez, manejaba los temas por lo tanto la forma de llevar adelante el curso fue un poco esa y también algún contacto más por correo que ante algunas dudas íbamos enviándonos como para poder orientarlo más de repente en la lectura". (ED5).*

Las diversas estrategias explicitan una serie de componentes que en situaciones habituales de enseñanza en una institución educativa, no siempre son explicitadas. En primer lugar, la relevancia de la presencialidad y el contacto con el docente. Si bien los EPL pueden inscribirse en la formación y rendir exámenes libres, la posibilidad de instalar un espacio para su formación y dedicar horas por parte de los docentes, aporta un plus significativo en esa formación. En este sentido la presencialidad de los docentes en las unidades, a través del trabajo de orientación y tutorías surge como elemento central. En cada caso, los docentes establecieron un mínimo de presencialidad, o estrategias alternativas.

*"...creo que es el marco indicado para disipar dudas, porque está bueno estudiar con estudiantes pares, está bueno estudiar con tutores, pero no hay nada como los responsables que más o menos trabaja en función al programa, a la planificación, a los contenidos y a vos mismo." (EE2)*

*"Creo que la modalidad, fui una vez por mes osea, hice todo el proceso completo, fui una vez por mes y fui una previa al examen , desde marzo a noviembre, quien fue el examen, y después una vez más previo al examen, osea que sostuve todo." (ED4)*

Otro aspecto que se observa es cómo ante la situación de privación de libertad, se pierde la integración de los estudiantes a las dinámicas grupales en forma continua. En esta línea algunos interlocutores expresan como un componente importante desarrollar estrategias para mantener esa integración

*"Cuestiones a ver, era todo el tiempo en el grupo, yo tomé como un grupo de referencia, traté que siempre coincidiera con los parciales de un grupo. Y a ese grupo de clase que yo tenía siempre trabajaba como que se bien no estaba ese compañero, era compañero de ellos. Entonces durante todo el tiempo estaba trabajando, "bueno así lo hablé con Adrián", y tal cosa, viste como que hacía... estaba como una presencia en el otro modo. Y también eso me ayudaba porque había compañeras de la clase que tenían diálogo con él y hacían grupo con él. Porque el parcial, primero fue individual, pero el otro era en grupo."(ED2)*

*"Y yo creo que no hacer tutorías individuales, porque ya que están encerrados estar solos en la*

*instancia de clase, es como recortar más todavía la posibilidad de discusión, porque es distinto yo que sé, un docente y un estudiante, y el estudiante que está solo contigo te discuta alguna cosa, es bastante no sé, creo que si se forman grupitos, porque hay un montón de cosas, que no puedes hacer, no puedes hacer trabajos en equipos, no puedes tirar una pregunta para que se discuta y toda esa cosa que está buenísima para que pase en la clase, es todo así, entonces es como un informativo, no? esto es así, esto es así, entendiste? si no, mirá este material, me parece que que el individual no está bueno.” (ED4).*

Varias de estas estrategias planteadas por los docentes eran bien identificadas por los EPL:

*“Y tuve mi primera aventura con segundo año, que la docente que elaboró un plan como para poder abordar la materia y que no solo quede en ir a dar un examen libre con un acompañamiento, sino en poder interactuar yo con el grupo, el grupo conmigo, yo con la docente, la docente conmigo, acá y en el IFES”. (EE2)*

*“...o sea nosotros cuando arrancamos la carrera, o el curso mejor dicho, hicimos 3 veces por mes videoconferencias, entonces Marcelo y Cecilia nos planteaban de que si bien nosotros podríamos ser un grupo, estaba bueno que pudiéramos interactuar, no solo nosotros ser un grupo siempre, sino estar cada vez en un grupo diferente y eso a lo largo del año fue realmente re nutritivo, porque trabajamos con todos, interactuamos con todos creo que para nuestros compañeros pudo haber sido un desafío el interactuar con todos, porque una cosa es cuando decís “bueno vamos a hacer un trabajo en equipo a tu casa”, “¡ah dale buenazo yo preparo leche, o mi madre o mi tía”, y otra cosa es cuando decís “veni a hacer un trabajo en equipo a la cárcel”, no solamente el hecho de venir, sino de trasladarlo a tus seres queridos de que sea un tema de conversación de la familia, de tu círculo de amigos, como eso se toma y como también traspasa a las personas ¿no? entonces fue un año muy particular.” (EE2)*

*“Gran parte de su formación, hasta ese momento, había sido dentro del contexto de encierro, por lo tanto, promover instancias de trabajo en el IFES era muy importante para que pudiera enriquecerse del intercambio con sus compañeros en un contexto educativo concreto y diferente a la cárcel de Punta de Rieles. Por ello, los parciales fueron presenciales, en el horario de clase junto con el resto de los estudiantes. Además, en el último parcial, que consistió en una presentación, se solicitó su participación a una instancia previa para que pudiera compartir los trabajos realizados por otros estudiantes y que ese acumulado de trabajo permitiera darle insumos para su propia presentación. Como las presentaciones versaron sobre información relevante para su futuro desarrollo profesional era muy importante que no se perdiera esa oportunidad.” (ED)*

Asimismo, aspectos operativos que en otra situación resultan naturalizados en las prácticas docente, aquí también toman una dimensión particular. El acceso al material, las posibilidades de guardarlo y conservarlo, no siempre son posibles en la situación de

encierro.

*“Bueno cuestiones de acompañamiento a los estudiantes, y también todo el traslado, o sea a la cárcel de punta de rieles, volver, y todo lo que implicó adaptar los materiales, también porque yo hice una carpeta de drive, y ahí iba poniendo como distintos como temas, y ahí guardando hice como sistematicé mucho más, y cuando hacía las presentaciones de clase, yo que sé, un ppt lo que sea, lo hacía pensando que era para esa clase pero para alguien que no está en la clase, entonces como que todo el tiempo, capaz que explicité, y escribí más que lo que habitualmente escribía. Como un doble registro, en los materiales, en un material pensaba, bueno lo tienen que entender el que está en la clase y lo que tienen que entender el que no está en la clase. Y sé que capaz que alguno grababa la clase, y se la compartían, no sé si eso funcionaba, creo que él escuchaba alguna clase”. (ED)*

Entrevistador: *¿Utilizaste plataforma?*

*“No, plataforma no, solo el correo y el drive, que tenía de todo, todos los vídeos que yo pasaba en la clase para tal cosa, todo material de consulta, libros escaneados, no sé. Ahí estaba todo y sigue estando todo, porque quedó disponible para ellos porque también fue un curso pensado de tal forma de que no es que terminó y chau, que les tenía que quedar para toda la carrera y la profesión, en sí son herramientas que la verdad que las tienen que seguir trabajando viste.” (ED2)*

*“Lo que más me hubiera gustado tener son recursos para trabajar, libros, y claro , también instaló una biblioteca donde hay cuatro estudiantes? ta. es todo muy dilemático, pero por lo menos una biblioteca que circulara que fuera y volviera un paquete, no se , despues películas, creo que la privación de libertad genera mucho déficit, en todo lo que tiene en la circulación de materiales, en el acceso a lo cultural , y un estudiantes que terciario que está privado de libertad es terciario igual. Entonces creo que faltan recursos, viste que la internet es un poco jorobada, entonces yo trabajo mucho con películas, y tambien , viste se me dificultaba eso...” (ED4)*

Por otra parte, los contenidos, los tiempos y su relación, son aspectos considerados por los docentes entrevistados. Si bien en ningún caso se explicita un cambio sustancial en los contenidos trabajados, si se explicitan ciertas diferencias sobre los conocimientos previos, así como en la consideración de los tiempos disponibles.

*“En los contenidos no hice ninguna adaptación, osea porque estamos en nivel terciario y la verdad que yo me tenía que asegurar que él creciera como estudiante de formación docente, y porque lengua es muy importante, a veces la gente no le da corte, pero es muy importante. Porque vos ahí trabajas con muchas herramientas que después las vas, nadie se va acordar, pero si las maneja, le van a ser muy útiles para poder defenderse en otras áreas. Lo que yo veo que sí que hay que hacer una cantidad de ajustes respecto también a la comunicación. Lo*



*disciplinar no hice como recortes, pero si en los modos en como en la enseñanza, una cosa es todas las semanas, y otra cosa es cada 15 días, y bueno ahí hice esas adaptaciones que yo te decía, en cuanto a la comunicación, explicitar más cosas, los materiales.” (ED2)*

*“...claro, en algunos momentos estaba como contándole el cuento de lo que era la escuela Figari, lo que era figari, no y por ejemplo, cuando le dije Figari (no le sonaba) vista esas cosas que yo quedaba un poco como diciendo bueno, a veces doy , creo que saben...y bueno después creo que termina siendo un curso recortado, porque claro comparado con cuatro clases un un mes, una clase.” (ED)*

Con relación a los espacios utilizados por docentes u otros actores, las unidades cuentan con lugares específicos, o adaptados para ello.

*“Utilizamos más que nada, es un salón que creo es, lo utilizan también para trabajar el tema de vivienda cooperativa, no me acuerdo como le llaman, no era la parte educativa especialmente. Era un salón multiuso, digamos, de las personas privadas de libertad que tenían la llave incluso y todo, y bueno era muy cómodo para trabajar porque no había nadie que pasara ni interferencias de ningún tipo así que se podía concentrar y hablar tranquilo, incluso había luz, comodidades básicas.” (ED5)*

*“Bueno, a ver más o menos, nunca tuve dificultad, presentaba la cédula, siempre profe profe... Incluso creo que había como un espacio para dar clase , que se yo , lo que es secundaria, el tenía autonomía, tenía un espacio que es parte de su cooperativa , y bueno nos reuníamos ahí , entonces era parte de los dos”. (ED2)*

Más allá de los espacios destinados al área educativa, desde la mirada de un estudiante, también se plantean diferencias de acuerdo a las unidades penitenciarias. A su vez también sostiene las diferencias entre los espacios educativos, y otros espacios donde circulan y habitan en las unidades.

*“Yo estudié Educación Social en dos establecimientos diferentes, que tiene dos dispositivos diferentes. Osea el Comcar, tiene un dispositivo de seguridad, donde prima la seguridad, ante todo ¿no? Y Punta de Rieles si bien la seguridad es necesaria, prima el sistema educativo, prima la oportunidad y la libertad, la autonomía del estudiante la autonomía del sujeto, a la hora de formarse, a la hora de interactuar con el resto las personas en el medio. Bien, entonces, creo que estudiar en privación de libertad es tremendo desafío, más que nada en un sistema trancado, porque tenes que convivir hacinado, no tenes un espacio para poder interactuar con el conocimiento, para poder dedicarte es muy complejo está re limitado, re limitado, mal. A no ser que pase el tiempo y puedas ir consiguiendo espacios más cómodos, que los hay, dentro de los sistemas trancados igual, pero son el mínimo los que tienen la posibilidad de estar en un sistema cómodo, por así decirlo para formarse”. (EE2)*

*“Uno de los problemas más grandes que encontrábamos como centro de estudiante era de*

*que toda la educación se centralizaba en la comunidad educativa. Vos en los módulos tenías la reproducción de las lógicas de seguridad, dos o tres policías, tres o cuatro operadores.” (EE2)*

Otro componente con relación a las estrategias didácticas lo constituye el rol de los tutores pares. Estos se constituyen como un agente importante en las experiencias de formación de EPL. El espacio de trabajo constituido como dispositivo de apoyo, ubicaba a estos actores como un nexo entre el docente y el estudiante. Esta modalidad no tenía un lineamiento único, y dependía también de las diferentes modalidades de docentes, tutores, o los propios EPL. A su vez, por ser el rol de tutor un espacio de formación, también se constituía como una práctica en construcción. En este sentido, algunos entrevistados explicitan:

*“Pero lo principal en todos estos meses de trabajo fue el compromiso del estudiante y los tutores pares. Con cada contacto con el alumno podía comprobar la incorporación de una nueva herramienta conceptual, práctica o una reflexión a partir de lo trabajado. Los tutores pares se mantenían en contacto solicitando materiales o ejercicios. El apoyo de todos ellos hizo que el proceso fuera aún mejor, porque los docentes no contamos con las condiciones laborales necesarias como para brindar un mayor acompañamiento al ya realizado”.(ED)*

*“Está bueno porque funciona mucho como nexo entre la carrera y la institución. No se me queda muy claro porque no tuve mucha experiencia, creo que lo que está bueno, que ellos puedan como, porque no es lo mismo la instancia de tutoría con un docente. que le da como otra cercanía el poder tener el apoyo de un estudiante, no se me parece que esta ‘bueno. Desde el punto de vista de la formación, primero nomás la experiencia del contexto de encierro, de privación de libertad ya es toda una experiencia. Y segundo, que yo sé que algunos tienen práctica, no todos, pero algunos tienen en privación de libertad, Después hay algo de la formación más desde lo académico, que ponele si vos salvaste pedagogía 1, y tenés que ir a apoyar a otra persona, ta te implica revisar, releer, ahí también hay una cuestión como de afianzar una cantidad de conocimientos, esto más de lo estrictamente académico. Que tenés que ir a explicarle a otra persona, o por lo menos ayudarlo a cómo se encara el curso, a cuáles son los temas principales, implica todo un nivel de revisión y de reapropiación de los conocimientos que está buenísimo.” (ED1)*

En este sentido resultaba clave la posibilidad de articulación entre estos dos actores, como parte del funcionamiento del dispositivo de apoyo a la cursada de los EPL.

*“bueno yo tuve, yo arranqué, después se incorporó una tutora par, que la vi una vez, y ta le di mi teléfono y eso, y lo que hacía era, creo que ella podía ir los lunes de mañana y yo iba los viernes de tarde, y entonces ta, no coincidía, o los lunes iba a Paysandú a dar clase entonces ta, lunes no iba a poder. Lo que hacía era cuando le mandaba, después de cada clase,*

*quedábamos como en un esquema de trabajo, que era por ejemplo la entrega de un trabajo escrito sobre el tema, la lectura, de tal y tal cosa, y yo les mandaba un mail a (EE3), con copia a la tutora, con todos los materiales adjuntos, con el trabajo que le proponía, que el fue haciendo un trabajo por mes tipo oral, y más que nada para trabajar el tema escritura, que también hay un déficit ahí, y bueno, después como una pauta de trabajo mensual, más allá de la visita puntual. Y ta lo mandaba con copia a ella.” (ED4)*

*“la idea era que en la medida que ella iba una vez más que yo en el mes, ella profundizara en los temas que ella entendiera que resultaban más difícil comprenderlos a los estudiantes entonces a través de correo electrónico, si bien alguna vez nos reunimos presencialmente, pero sobre todo a través de correo electrónico, como ella retomó contacto con la materia si bien es un curso que salvó, íbamos viendo que temas en especial les costaba más y había que profundizar más en esa lectura como para que les explicara o les sugiriera si no estaba en condiciones de explicarle lo suficiente si lo entendía así y pudiera insistirles en que leyeran, los orientara un poco más en definitiva en la bibliografía o incluso también en ayudarlos a pensar las preguntas para hacerme para que yo fuera sabiendo qué cosas tenía que trabajar la próxima vez con ellos, entonces me parece que era una mediadora importante para poder con más herramientas y más conocimientos de mi parte el día que iba, que si yo iba de un mes al otro sin esa mediación, me parece que eso define más el papel que jugó la tutora más de mediación porque tampoco era un tema que ella manejara tanto pero e la medida que lo conocía le permitía eso, ver en qué o en cuáles se presentaban más las dificultades para intentar que yo pudiera ayudarlos más.” (ED5)*

## **-Relaciones interinstitucionales**

Un tercer componente que resulta clave y visible en la experiencia, a partir de su consolidación se relaciona con las lógicas institucionales. Tanto la IFES como el INR, y en sus distintas unidades “imponen” sus lógicas de funcionamiento, (materiales y simbólicas) a los actores, generando impactos de diversa índole.

*“Después lo institucional, sí sé que tuvo que haber ajustes y cosas, por ejemplo, esto que la policía a veces se quedara como más en otro lugar, que no quedara tan visible esta cuestión, ¿y yo me acuerdo cuando vino a hacer mi primer parcial y yo siempre estaba como que hablando no? del compañero eso, y así y todo, una muchacha, y sabían que ese día venía Adrián al parcial y todo. Y después cuando hicimos la corrección una muchacha me dice, yo no sabía, me puse nerviosa en un momento, porque no sabía que venía con la policía. Y yo ahí me puse a pensar, que siempre el foco estaba en explicitar cosas para que Adrián entendiera y demás, pero me había descuidado en la cuestión de explicitar más cosas a los demás. Como que traté de naturalizarlo, de alguna manera, o de que no presentara como mayor dificultad, que era un compañero como cualquier otro, pero con otras condiciones, pero había que hablar*

de esas condiciones.” (ED2)

*“Mirá a mi me pasó de que, no era la primera vez que estaba en un aula universitaria, porque ¡ta!, iba a la universidad iba al IFD, pero era una situación diferente porque yo iba en transitoria o sea, iba como podías ir vos desde tu casa, no más que no iba desde mi casa entonces claro a esto se le suma la lógica del traslado de la seguridad, las medidas de.. que sin quererlo uno llega siendo un centro de atención. porque vos llegas acompañado en el traslado, con una camioneta y altera el foco normal de todo, de relacionamiento, con los pares y de las lógicas educativas también. Independientemente de eso, para mi fue una experiencia única, porque capaz que esta ficción que uno carga de ser conducido de ser expuesto y de también de salir de un sistema muy trancado como el Comcar, a poder interactuar en un salón de clase.” (EE2)*

### **d.3) Derecho a la educación y formación terciaria**

*“Y bueno esto me permitió cambiar un poco la perspectiva, la hice muy larga pero creo que parte de lo que tuvo esto de sentirse estudiantes, como dice la directora ser estudiantes no es solo anotarse a una carrera o un examen sino lo que los hace estudiantes es poder ir a un salón de clase, compartir un patio, mate, toda esa integración.” (EE2)*

En la investigación nos planteamos indagar sobre aspectos relacionados a la concepción de educación, desde una concepción de derecho. En ese sentido varios relatos recorren los sentidos que tienen la educación terciaria en el encierro, la formación profesional. Desde ahí es posible comprender los sentidos que esto tiene para los estudiantes privados de libertad, a la vez que para los actores docentes. EL siguiente fragmento de entrevista, aunque extenso , da cuenta de algunos de los discursos relevados en torno a este eje.

*“Fueron terrible luchas para arrancar a estudiar y arranque a estudiar pensando que no quería estar más preso, quería salir y no quería volver más. Me parecía que esa era una manera de poder no ser más bruto. Ese fue como el arranque, después fue una meta el poder ir a dar los exámenes, fue cambiando la motivación, dije: "ah mira que bueno, pude ir salvar un examen", no había ni pensado, quería estudiar, buscaba un cambio, no sabía que buscaba, pero lo quería encontrar por ahí, me parecía que podía ser el camino. Después el camino fue muy loco, me llevaban al Liceo 1 a dar los exámenes libres, no había como acá docentes ni nada, yo conseguía de repente con alguien un libro, un programa e iba a darlo, me estrellaba con el liceo, iba y salvaba, salvaba, salvaba. En ese camino fui conociendo gente, (se queda pensativo)...” (EE2)*

*“Entonces cuando iba terminando el liceo, dije yo quiero volver a la clase, porque me encontré que esa sensación que tenía de estar solo, estar en la "pelada", no la tenía yo solo, eramos un pueblo, y yo quería volver, porque entendía que Julia y José me hicieron ver la educación de*

*otro lugar, entonces quería volver a la clase, entonces cuando salí de toda esa historia quería formarme como educador. La motivación creo que está alineada a eso, uno carga con una responsabilidad por las cosas que hace, yo cargo con una responsabilidad gigantesca por las cosas que hice. Yo maté una vida y esa vida podría haber sido un punto de referencia para muchas personas y esa carga no le saco más de mi vida, solo lo único que puedo tratar de hacer es... compensar en cierta medida algo para que estas cosas no pasen, entonces bueno... por eso la decisión de desarrollo, y por eso la decisión vincular el desarrollo con la Educación Social.” (EE2)*

*“Mi motivación no está por la gaita, no se si voy a trabajar, entonces yo creo que la motivación está en esto, en poder seguir abriendo cosas que hoy o mañana la puedo tratar de replicar, ya sea a nivel institucional, orgánico, barrial, o en mi vida, mis relaciones personales, cómo me paro yo como persona, entonces yo ahí creo que esta mi motivación.” (EE2)*

Desde el relatos de docentes es posible observar:

*“Y está bueno ,porque yo ahora por ejemplo le he hablado en magisterio, porque trabajo también en magisterio, en pedagogía y por haberme puesto a pensar , en magisterio se trabaja el tema del derecho a la educación , nunca nadie jamás se le ocurre pensar en el contexto de privación de libertad, no existe en el universo de la discusión del magisterio pensar el derecho a la educación en esa clave, no existe como tema no es un tema ,Entonces claro yo me di cuenta que al pasar por esta otra experiencia, al trabajar este tipo de temas es como bueno ta que derecho tienen las mujeres , no sé qué y .en privación de libertad? y es como boom, de que me estás hablando, Me parece que estaría buenísimo pensar en estos temas , más allá del IFES ,más allá de la educación social que me parece es un campo en el que es un tema bastante discutido , pensado , y a veces me parece que o tendería a generar no sé qué , si seminario, porque por ejemplo en el IFES hay seminarios optativos, que tienen que ver con esto , no hay en ningún lado más . Yo que se cómo pensar en generar que esto se discuta a nivel educativo más general no solamente en el contexto de los educadores sociales porque me parece súper interesante en el sentido de importante. Y que me parece que circula por espacios muy, que uno una vez que entra en el IFES es como un tema que a uno le parece ya como una obviedad pensar en eso, y en realidad nadie está pensando en eso”. (ED1)*

*“Yo creo que lo que permite, el día de mañana cuando ellos puedan recuperar la libertad, puedan desempeñarse y trabajar de lo que vienen estudiando, y tener otras posibilidades para ellos y para sus familias, y para la sociedad. Yo a veces me iba en ómnibus, y tomaba el taxi y yo disfrutaba de tener las conversaciones con los taxistas y de cómo revertir la página, porque viste que socialmente es como que ta, si hiciste algo que merece la cárcel ya como que está muerto para decirlo... como que no te quieren ni ver, ya no segundas oportunidades, y en verdad tenemos que charlarlo todos , desde , mucho, hay segundas oportunidades, no te digo para todos, capaz que no es para todos, no sé , porque depende, también hay como trayectos de vida más complicados que otros , viste que algunos capaz que estudiará solo para reducir pena”. (ED2)*

#### **d.4) Representaciones de los actores desde experiencia**

A partir del conjunto de entrevistas, uno de nuestros objetivos se proponía indagar sobre representaciones de docentes, estudiantes y tutores pares, sobre el lugar de la educación en contextos de encierro, en la formación de Educadores Sociales. A partir del material empírico encontramos elementos que entran en diálogo o en tensión con aspectos a nivel conceptual. En este sentido, , las tensiones en la concepción de sujeto de la educación, el sentido de la educación terciaria para los EPL, problematizar la educación como derecho son algunos de los aspectos abordados a continuación.

#### **-Representaciones de EPL como sujeto de la educación**

Un primer aspecto se relaciona sobre cómo son pensados y considerados los estudiantes privados de su libertad. A partir de los relatos de algunos docentes es posible observar una serie de aspectos que ubica una tensión entre el “ser estudiante” y la privación de libertad. Esto implica desde, cómo se piensa al propio EPL, el nivel de la formación que se imparte, su proceso de construcción subjetiva en la educación (Cerletti, 2017), su identidad como estudiante.

Se reflexiona acerca de la condición de EPL considerando que no debe ser un factor de estigmatización, pero a la vez tampoco puede ser desconocido.

*“A mí me parece que se genera entre los docentes una cuestión medio particular cuando hay un estudiante privado de libertad de tratarlo como de una forma especial. Ahí hay como una cosa que a mí me genera media, no sé, me resulta medio difícil porque es como ta, vos por un lado al momento del examen cuando estás ahí, es como que es uno más en esto de no Tenes porque estar diciendo a vos fulano que venís de tal lado, y que está la guardia esperándote. como generar esas cosas me parece un horror, que ta que pasaron, y controlado ta, no es uno más que está en una situación especial, se entiende, no es como hacer de cuenta que no pasa nada, y me parece que hay como una tensión medio difícil porque está en una situación particular en relación con el resto, no es que ah no vamos a contemplar nada, pero por otro lado a mí me parece que llegado el momento del examen cuando está en situación, tenés que ta tomar el examen, es una estudiante más que está ahí, como que no marcar esas diferencias que para mí se marcaron , a mí me generó mucha incomodidad la situación”. (ED1)*

*“Me parece que más allá de las personas que participan en el programa que hay cuestiones que habría como, que están buenas para discutir las en todo el colectivo docente, en ta esto, desde que lugar se les da, de qué manera, esto de la excepcionalidad de su situación como se maneja, porque ta, está bueno no tratar a todo el mundo igual, cuando no están en situaciones iguales pero por otro lado tampoco marcar, no sé , como que hay una cosa ahí media... y no*

*podes no exigirle, decirle ay mirá, no caer ay pobrecito está preso, entonces no le voy a exigir dejalo que salve, osea eso no , pero tampoco marcarlo así , no se a mí me resulta , que es una cosa como a discutir , me parece...” (ED1)*

Otro aspecto que surge se relaciona con una preocupación por el nivel de formación terciario, su carácter de formación profesional, y su calidad.

*“Es que como hay algo ahí a discutir incluso como de la formación y de que, porque es una formación terciaria profesional, hay una responsabilidad me parece, esto entre el derecho a la educación que tienen las personas privadas de libertad, que estoy por supuesto completamente afín y también formar un profesional. No puede ser en detrimento de la población, tenés que buscar los mecanismos de que también la calidad por llamarlo así de la formación sea buena, porque ta si no esto ay no mirá pobre, que está estudiando en la cárcel, y tampoco está bueno, no se siento que hay también hay una responsabilidad en que ta que hay que exigirles, buscar los mecanismos para poder exigirles, igual que se le exige a cualquiera, de otra manera, con otros instrumentos, porque no es lo mismo.” (ED1)*

*“Lo primero que pienso es que tienen que ser así porque es un derecho que tienen todas las personas de estudiar. Me parece maravilloso que llegue la educación terciaria a todos los contextos al que sea, incluido este. Ahí lo que se me genera es la tensión esta que yo te decía antes como de la calidad de la formación en relación a la situación particular del contexto de encierro, o sea, cómo no se, un nudo, lo veo más difícil ahí como de desatar es eso, porque me parece que ya no estás en la etapa de educación obligatoria, ya no es lo mismo decir escuela liceo que decir educación terciaria , y ta me parece que también ahí desde el punto de vista de la institución que forma sean sociólogos, sean educadores sociales, sean lo que sea, fisicoquímico también hay una responsabilidad de formar buenos profesionales, osea que no te lo garantiza estar en el IFES como osea que lo más difícil es lograr que esa formación sea una buena formación, parecida no en capaz que no en las estrategias , sino como en los aprendizajes finales digamos.” (ED1)*

La relación con los estudiantes en esta condición también interpela las formas de relacionamiento por parte de docentes y tutores.

*“Y también hay, no se varias cosas que hemos discutido sobre todo con (colegas) hemos discutido bastante, esto de no como infantilizar, como una cosa es apoyar, ir , y si el loco vos vas y no estudió, también hay un límite ahí, que también son adultos, osea , porque a veces planteaban cosas como bueno ta pero llevarles los materiales, no se una cosa medio , ta son adultos una cosa es por la situación que uno vaya y otra cosa que les vayas a hacer los resúmenes.” (ED1)*

Ante una situación de examen una entrevistada plantea:

*“Yo en el momento no me di cuenta, mirá que ta, que no, la verdad por lo hizo humanamente me pareció como un gesto re lindo, pero en realidad después pensándolo digo ta no, no porque va a tener un trato? no te digo en otras cosas pero en esta situación una vez que entras, pusiste la propuesta, no sé qué, examen y ya está, son todos estudiantes dando un examen, no generas nada bueno, me parece haciendo diferencia, pero son cosas que entiendo que también hay que discutir las, porque nadie lo hizo pensando en generar nada malo ni nada, fue una cosa que se dio ahí y ta ya está.” (ED1)*

*“Sobre todo con los gurises que van ahí como tutores, no caigan en esto que no sos la maestra particular, no es vení ¿estudiaste?, ta bien como incentivarlos, pero me parece que no les estamos ayudando y haciendo un bien porque es como esa cosa, del pobrecito, no pobrecito no, es un adulto, que necesita estudiar, vamos a hacer todo lo posible para que vos puedas tener la mejor formación posible, pero ta no te vamos a andar atrás persiguiéndote con el repartido”. (ED1)*

Por otra parte, la experiencia permite reflexionar sobre la condición de privación de libertad, y problematizar ciertos prejuicios. El contacto con las unidades interpela miradas previas. El contacto con los espacios y los propios estudiantes implica “humanizar” situaciones.

*“Y después para mí como también humanizar y ponerle ahí como cara, historia y nombre a las personas privadas de libertad, que también es como una especie de, no sé, los presos, que es como una cosa que uno habla, así como medio..., A mí por lo menos me pasó cuando fui a tomar el examen que nunca había entrado a una cárcel.” (ED1)*

*“Genera, para mí genera, vos tenés un estudiante privado de libertad ahí genera, mueve cosas, genera cosas, que como que no sabes qué hacer, en estas cosas de voy lo ayudo, lo trato igual lo trato distinto, le digo algo, no sé, me parece que es normal que genere ese tipo de cosas, porque es una situación a la que no estamos acostumbrados, y ahí está en juego ese límite entre la igualdad, y que no están en igualdad. Como tener contemplaciones en el sentido que sabes que no están en igualdad de condiciones, pero por otro lado generar la mayor igualdad posible con el resto”. (ED1)*

Otro aspecto que se observa en los relatos sobre cómo se considera a los EPL en tanto sujetos de la educación, se vincula a los procesos educativos previos realizados. Las trayectorias educativas son un factor relevante para todo estudiante, privado o no de su libertad, sin embargo en esta instancia se torna un elemento considerado particularmente por algunos de los docentes, incluso para el desarrollo de sus estrategias pedagógico-didácticas.

*“No tienen todos los mismos trayectos, unos tienen un trayecto, viste que lengua en sí está en ciclo básico, un trayecto capaz de ciclo básico de hace mucho tiempo atrás, otros ciclo básico*



diurno, otros nocturno, otros planes mucho más anteriores o viejos y dejaron mucho años para estudiar y vuelven y otra cosa, es cuando estudiamos , no sé, los planes que son más cortos, que hay muchas movidas, no sé Uruguay Estudia, o los cursos de DSEJA, los cursos de adultos , vos sabes que trabajan , pero en la educación para adultos es diferente, con otros tiempos, con otras jerarquías en los temas, algunas cosas capaz que se dejan de lado, otras se priorizan , entonces conocer al alumno es re importante , porque los trayectos de ellos.. son.” (ED2)

“el tema es lo que el otro trae no? o lo que el otro puede salir a buscar en privación de libertad,. Entonces sumado a que yo no se como se vive en privación de libertad, entonces cuando yo en la clase rescato cosas que son de la trayectoria escolar, entiendo que hay un común por el que todos vivimos más o menos, entonces creo que ahí es distinto, que puede ser , supongo que tendrá formas de abordaje, que yo desconozco, porque no es algo que yo haya profundizado tampoco”. (ED4)

“...bueno después la tutora renunció, hubo ahí como un espacio, después yo lo recuperé, y bueno estuvo bueno porque en lo didáctico, tenía que ver con una dificultad que yo encontraba, que era como hablar en pedagogía 2 es el sistema educativo básicamente, el derecho a la educación, son conceptos, muy grandes , se me complicaba hablar de un sistema educativo que el estudiante no lo conocía porque él no tenía la escuela terminada cuando entró en la cárcel.” (ED4)

## **Representaciones sobre la situación de encierro**

Educar o ser estudiante en el encierro, implica distintos aspectos que movilizan a los sujetos desde su rol.

“Fue fuertísimo. la previa fue fuertísima, el ir fue fuertísimo, porque yo soy maestra, yo nunca tuve, podría haber trabajado como maestra, pero nunca trabajé en contexto de encierro, que para los educadores sociales es un contexto más común digamos, y se habla mucho, en el magisterio imagínate, nunca jamás. Ni en mi vida personal nunca había pasado por esa experiencia, y fue no tenía idea con que me iba a encontrar, donde iba a ser. Y ta en el momento en la situación del examen en si me pasó eso, que yo veía a los dos gurises ahí, gurises va, gente grande ya, y es como que decís, como que se caen una cantidad de mitos, no sé cómo llamarle, imaginarios, ay el preso y no sé qué, y yo lo veía y era un estudiante que se mandaron una cagada, y no se entendes? También está bueno que ni yo pregunté ni que nadie me dijo, ni ta porque estaban ahí, ni nada, ¡también como el morbo ese viste de ay pero que hizo!, no importa. no digo que no importe socialmente, a mí en esta situación ya está. Entonces como que te re ubica ahí un poco en una cosa muy fabulada, no sé cómo explicarla, el mundo de la cárcel para los que no están cercanos es como uno se imagina

*andá a saber qué cosas y como monstruos ahí encerrados, una cosa que no es que yo lo pensara así pero no es lo mismo, no es lo mismo pensarlo y decir, que ir ahí sentarte, charlar, tomar el examen.” (ED1)*

A su vez, para los estudiantes privados de libertad, se generan movimientos, por momentos contradictorios en la relación de su formación, y el ámbito cotidiano de la cárcel.

En un relato de una experiencia en IFES en el marco de una asignatura, en una actividad de carácter vivencial, el estudiante relata..

*“...no pude evitar hacer un paralelismo, con las cosas que me estaban pasando hoy día, el mismo día, el mismo día yo estuve en el salón del ifes, dando una clase, un ratito después en el salón de la tortura, al rato en el salon que representaba la inclusión, el alivio y el afecto. Y en esos 7 minutos, paso mi vida, o sea, todo eso en 7 minutos lo que involucra mi día a día, cotidianidad, con lo que me encontré este año, con lo que me encontré desde que arranco mi vida, por así decirlo. La privación, la punitividad, el castigo, a eso se te puede sumar muchísimo tiempo de privación de libertad, y muchísimas situaciones, situaciones de castigo. y por otro lado la oportunidad que estaba teniendo de esta interacción: "de un mate y un pedazo de torta" (señalando lo que había arriba de la mesa en ese momento) y hacer amistades, y hacer vínculos, y entonces fue re loco poder hacerlo”. (EE2)*

## **Elección de la formación**

Un último elemento indagado corresponde a las representaciones y discursos sobre la elección de la formación .

*“No sé muy bien, primero por una cuestión más pragmática que es que hay pocas opciones, que eso también , no pueden elegir cualquier cosa, las opciones que tienen los estudiantes privados de libertad son muy , no sé exactamente cuáles son pero sé que son muy pocas, no es que yo puedo elegir entre el universo de lo terciario.” (ED1)*

*“...supongo yo que las historias personales o deben jugar ahí, no quiero tirar cualquier bolazo, pero me parece a mí, pero capaz que se juega ahí algo de poder ocupar como lugares que de repente como desde su experiencias puede llegar a aportar onda esta cosa, lo que yo puedo llegar a hacer para que estos gurises no terminen como yo , por decirlo de alguna manera, yo te puedo explicar esa cosa muy de la experiencia muy cercana de apuntalar de repente o de apuntalar cosas, de lo que podrían haber hecho conmigo para que yo no terminara acá . Que capaz es un bolazo lo que estoy diciendo pero me da la sensación que puede haber algo ahí de acercarse como desde ese lugar .*

*“Hay muchos programas de educadores sociales trabajando en cárceles, y que son personas*

*que más allá de la educación sociales no si ,como que ellos estando privados de libertad conocen muchos educadores sociales. entonces también son personas que las ven cotidianamente, las tienen muy ahí presentes y eso también puede generar como no mira, que piola lo que hacer estos, como gente que está ahí, no sé, capaz que en otros contextos hay gente que ni sabe lo que hace un educador social, la mayoría de la población no sabe lo que hace un educa dador social. Me parece que en estos contextos si sabe porque los ven ahí todo el tiempo, porque circula por los contextos de privación de libertad.” (ED7)*

## **e. Conclusiones**

El presente apartado pretende dar un cierre al informe presentado. No son conclusiones propiamente dichas sino más bien un conjunto de reflexiones a partir del recorrido realizado desde esta investigación que pretendía, en términos generales, sistematizar la experiencia educativa desarrollada desde el IFES y de los actores que la transitan: estudiantes privados de libertad, tutores y docentes. El proyecto de indagación propuesto se relaciona desde un inicio con un conjunto amplio de inquietudes vinculadas. En este sentido fue fundamental lograr conceptualizar la cárcel como una configuración histórica que adquiere la pena en las sociedades contemporáneas y las complejidades que ello conlleva. Y conjuntamente comprender las posibilidades y límites que los procesos educativos adquieren en estos contextos a partir del abordaje es esta experiencia. Esto lo habilitó el exhaustivo relevamiento del proceso de desarrollo de la cárcel como institución, particularmente en nuestro contexto y el vínculo permanente con la bibliografía internacional.

La cárcel como toda institución compleja, al igual que todo espacio social, en permanente proceso de cambio y configurado por una multiplicidad de actores es sumamente heterogénea. Las diferencias fundamentales surgen de las formas que adquiere las lógicas institucionales y los procesos, a veces disruptivos, que generan las actividades educativas. De esta forma, podemos encontrar perspectivas críticas y cuestionadoras de la institución junto con otras que se adscriben a los discursos de turno y aquellas que replican los discursos instituidos reproduciendo las prácticas dominantes. No es nada fácil reflexionar sobre las formas en que se entienden los procesos y los sentidos que atribuyen a ellos los actores. Encontramos quienes buscan generar espacios para que el otro pueda recuperar su dignidad y otros que buscan provocar una reflexión sobre los errores que han cometido.

Por otro lado, las lógicas institucionales dominantes también tiene un impacto negativo en los objetivos socioeducativos de la cárcel, en particular en el funcionamiento y los resultados de los programas buscan la rehabilitación, y en las actividades de la vida diaria (laborales, recreativas o educativas). Esto se expresa mediante la disminución del interés por ellas, la reducción de las posibilidades reales de participación o la alteración de diversos aspectos que hacen a su implementación. Lo cual impacta directamente en los derechos de las personas que transitan o eventualmente se encuentran de forma permanente en estas instituciones.

En este marco los ejes de análisis desarrollados con una guía fundamental para el proceso investigación. Ubicar el entramado conceptual en el cual la educación es

conceptualizada como derecho humano fundamental, y cómo es tensionado este derecho e incluso vulnerado en este contexto, es un elemento, que si bien no es novedoso lo pudimos constatar en en la investigación y emerge tanto en la bibliografía como en las entrevistas. Avanzar en la comprensión de las particularidades, límites y posibilidad de la educación en contexto de encierro abrió un conjunto de interrogantes susceptibles de ser profundizadas en investigaciones posteriores. Abordar de forma particular la formación de educadores sociales en contextos de encierro permitió situarnos en un campo específico desde el cual conceptualizar y generalizar un proceso en un caso. La permanente tensión entre lo general y lo específico, lo universal y lo particular, habilita “...no generalizar a través de casos particulares sino generalizar dentro de éstos”, como señala Geertz (2005: 36), dan algunos indicios del trabajo realizado.

De esta manera el objetivo general propuesto en el proyecto inicial, que implicaba *comprender las dinámicas de los procesos educativos en contexto de encierro*, se abordó desde diferentes perspectivas desarrollando su síntesis en el apartado de hallazgos. Los objetivos específicos<sup>24</sup> se van a sintetizar en productos posteriores a la realización de este informe (ponencias, artículos, etc.), si bien algunos indicios pueden ser visualizados en el apartado anterior.

Otros de los aspectos desarrollados desde el proyecto consistió en comenzar en el marco del CFE un grupo de estudio e investigación sobre la temática educación y contexto de encierro, buscando que tenga continuidad en el tiempo. En este sentido, desde el inicio nos planteamos integrar un grupo más grande que pudiera desarrollar una línea de investigación más amplia que aborde la educación en contextos de encierro y todas las ramificaciones que esa área de estudios implica. Para ello comenzamos por integrar estudiantes y otros docentes al grupo de investigación<sup>25</sup>. A partir de diciembre de 2019 integramos tres estudiantes y un docente más al grupo lo cual permitió abrir dinámicas de trabajo guiadas por el proyecto de investigación y a la vez vinculadas a los intereses académicos propios de los nuevos integrantes. Con esta conformación se realizaron encuentros quincenales que no se vieron interrumpidos por el distanciamiento físico que provocó la emergencia sanitaria. Para el 2021 tenemos pensado retomar el grupo de estudio e integrar nuevos docentes y estudiantes. Pensamos que es sumamente importante

24- Sistematizar la experiencia de educación de personas privadas de libertad desarrollada por el IFES en Punta de Rieles 6 y Unidad n°4 (ex-Comcar).

- Analizar el lugar de la educación terciaria/universitaria en contextos de encierro y su relación con el derecho a la educación.

- Indagar las representaciones de docentes, estudiantes y tutores pares, sobre el lugar de la educación en contextos de encierro, en la formación de Educadores Sociales.

25En este sentido son invalorable los aportes realizados en diferentes instancias del proceso por Natalia Muñoz, Kassandra Curbelo, Mathías Rodrigues y Vanessa Figueroa.

lograr darle continuidad a las líneas de investigación que se desarrollan en el CFE, ya que las mismas necesitan continuidad y acumulación para consolidarse como tales.

Conjuntamente el proyecto ha colaborado con el desarrollo de la docencia. A partir del proyecto, y del trabajo grupal desarrollado en estos meses sobre la temática se planificó y presentó un seminario optativo a la convocatoria realizada por el IFES, el cual fue aprobado por la Comisión Local de Carrera. El seminario Procesos educativos y personas privadas de libertad parte del interés de promover espacios de formación para estudiantes de grado de carácter integral, en este caso orientado específicamente a la investigación. Consideramos clave la posibilidad de articular proyectos avalados desde el CFE con la formación de sus estudiantes en curso, así como habilitar espacios de articulación de la tarea docente con la investigación. Como objetivo central este espacio busca promover la formación sobre aspectos teóricos vinculados a la temática de contexto de encierro y su relación con propuestas educativas, así como fomentar la formación en investigación en educación en la cursada de estudiantes de grado.

Las reflexiones desarrolladas en este apartado surgen de la conjunción del análisis de las entrevistas realizadas a los diferentes actores que formaron parte de la experiencia, las observaciones realizadas en las unidades N°4 y N°6 y la extensa revisión bibliográfica y documental sobre la temática. Esta forma de abordaje nos permitió retomar categorías conceptuales desde el material de campo, las cuales entran en diálogo o tensión con conceptualizaciones sobre la educación y el encierro.

En este sentido, intentamos describir y comprender la experiencia, dando cuenta de su proceso de creación, su desarrollo, así como los discursos y perspectivas de los actores. A partir de allí indagamos sobre categorías vinculadas a la educación terciaria como derecho, en el encierro, el lugar del estudiante en conflicto con la ley penal, el lugar docente, dispositivos pedagógicos y didácticos en el encierro, entre otros. Por tratarse de un trabajo cualitativo y con elementos del enfoque etnográfico, el énfasis está en la comprensión de los procesos educativos en contexto de encierro a partir de la experiencia abordada y la voz de los propios participantes. De esta manera, dar cuenta de la experiencia y su proceso de análisis, pretende, desde ese lugar, generar aportes para pensar de forma más general los procesos educativos en contextos de encierro. Analizar la experiencia de formación objeto de este estudio, implicó reconstruir la forma en que surgió el proyecto, identificando impulsos, obstáculos, motivaciones, iniciativas, entre otros aspectos que resultan significativos para comprender el desarrollo de esta propuesta y su relación con la educación en cárceles.

Las condiciones del sistema penitenciario del Uruguay y los marcos conceptuales

que lo dominan, hacen de las personas que allí transitan y especialmente de las que eventualmente lo hacen de forma permanente, un grupo especialmente vulnerable en cuanto a las probabilidades de vulneración de sus derechos humanos. La documentación, los datos y los testimonios presentados en este informe apuntan en ese sentido. Si bien a partir del relevamiento de antecedentes históricos se puede ver una preocupación permanente en el sistema político nacional e internacional en las últimas décadas, las condiciones actuales de las cárceles del Uruguay distan mucho de favorecer procesos de reinserción social. En este sentido, el paradigma de la rehabilitación no resulta válido si no es reformulado de acuerdo con lo expuesto, procurando en primer lugar, construir proyectos de futuro, respetando los derechos humanos de los reclusos.

Sin pretender haber logrado un análisis exhaustivo, este trabajo ha apuntado a la necesidad de comenzar a saldar una deuda que la educación tiene en la reflexión de la realidad carcelaria de nuestro país y los marcos teóricos en los que ella se desarrolla.

## Referencias bibliográficas

ANEP. (2010) La educación en cárceles en el Uruguay. Balance y Perspectivas. Comisión de Apoyo de la educación en Cárceles. Recuperado: [https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/la%20educacion%20en%20las%20carceles%20en%20el%20uruguay\\_balance%20y%20perspectivas.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/la%20educacion%20en%20las%20carceles%20en%20el%20uruguay_balance%20y%20perspectivas.pdf)

Viscardi, N. (2015) Educación en cárceles en Uruguay: políticas de subjetividad e integración social. Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay. CFE Disponible en : <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/295>

Baroni, C, Dal Monte, C y Laino, N. (2019). *Las condiciones de posibilidad de estudiar psicología en establecimientos penitenciarios*. En: Angeriz, Esther; Sandra Carbajal y Darío de León. Educación y psicología en el siglo XXI. Montevideo: Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República. Disponible en: [https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/Angeriz\\_Educacion%20y%20psicolog%C3%ADa%20en%20el%20siglo%20XXI%20vol%203\\_PSICO.pdf](https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/Angeriz_Educacion%20y%20psicolog%C3%ADa%20en%20el%20siglo%20XXI%20vol%203_PSICO.pdf)

Bové , E. (2017) La educación en Cárceles: entre la libertad y la obligatoriedad del ejercicio del derecho a la educación . La unidad N°5 como estudio de caso.

Cerletti, A (2017) ¿Quién es el sujeto de la educación? Una mirada filosófica de la didáctica. Recuperado: <http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/cardo/article/view/61>

Facultad de Ciencias Sociales. (2019). Informe de actividades en el marco de la política de acompañamiento al tránsito educativo de estudiantes de FCS privados de libertad.

Fassin, Didier. (2017). Castigar. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Folle, Maria, Ana Vigna; Ana: (2016) Cárceles en el Uruguay en el siglo XXI. CSIC Montevideo: UdelaR.

Fonseca, Claudia (1999) Quando cada caso NAO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação., Revista Brasileira de Educação, N.º 10.

Garcé García y Santos, A. (2002). Del taller de adoquines a nuestros días: noticia histórica y problemática actual de las prisiones uruguayas. *Revista De La Facultad De Derecho*, (21), 45-60. Recuperado a partir de <https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/230>

Garcé García y Santos, A. (2017). Privación de Libertad y Reinserción Social en Uruguay. Montevideo: CERES/CAF. En: <https://ceres-uy.org/wp-content/uploads/2019/10/Privaci>



Garland, David (2005). La cultura del control. Barcelona: Gedisa.

Garland, David (2016). Penalidad y estado penal. Delito y Sociedad 42, año 25, 2º semestre 2016.

Garland, David. (2018) Castigar y asistir. Una historia de las estrategias penales y sociales del siglo XX. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Geertz, Clifford. (2005). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En: La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Geertz, Clifford. (1989). El antropólogo como autor. Barcelona: Paidós.

Goffman, Erwin. (1984). Internados. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez Folle, J. C. (1947). Institutos penales del Uruguay : antecedentes y notas sobre un proceso de evolución en marcha. Montevideo: Dirección General de Institutos Penales Taller-Escuela Artes Gráficas.

Gómez Folle, J. C. (1937). Problemas penales en el Uruguay. Montevideo: Talleres Gráficos de Institutos Penales.

Guber, Rosana. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial.

Hernández, H. (2013). La prisión. Reseña histórica y conceptual. Ciencia Jurídica, 1(2), 11-28. doi: <https://doi.org/10.15174/cj.v1i2.60>

Heller, Agnes. (1982). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Ediciones Península.

Instituto de Formación en Educación Social (2017). Proyecto de formación en Educación Social en contexto de encierro (documento interno) .

Laroca, Anahi, (2014) Gestión educativo-cultural en contexto de encierro : el desafío y el potencial de gestionar lo diverso, en un marco de tensiones y contradicciones . Jornadas de Investigación Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR). Disponible en : <http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2014/09/Laroca.pdf>

Levinson, Bradley y Holland, Dorothy. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción, en Levinson, Foley y Holland. The cultural production of the educated person, State University of New York Press.

Malinowski, Bronislaw. (1986). Los argonautas del pacífico occidental. Barcelona: Planeta - De Agostini.

Meneses, Pablo y Trajtemberg, Nicolás. (2016). Educación, trabajo, ingresos y retorno del capital humano en las instituciones penitenciarias del Uruguay, En: Folle, M, Vigna; A: (2016) Cárceles en el Uruguay en el siglo XXI. CSIC Montevideo: UdelaR.

Pérez Martín, Camila. (2016.). *Contexto de encierro y educación : obstáculos y facilitadores desde una experiencia de asesoría pedagógica*. 39 p. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7849>

Roldós, Verónica y Rey, Rafael. (2015). Génesis del sistema penitenciario uruguayo (1862-1888) Gianella Bardazano; Aníbal Corti ; Nicolás Dufau; Nicolás Trajtemberg (2015). Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo. Montevideo: Editorial Trilce.

Rojido, Emiliano Vigna, Ana y Trajtemberg, Nicolás (2016). Rehabilitación e instituciones penitenciarias. En : Folle, M Vigna; A: (2016) Cárceles en el Uruguay en el siglo XXI. CSIC Montevideo: UdelaR.

Rojido, E.; Ana Vigna y Nicolás Trajtemberg. (2014). Problemas de integridad en programas de tratamiento. El caso del Centro Nacional de Rehabilitación. Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 27, n.º 34, julio 2014. Disponible en: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6819/1/RCS\\_Rojido\\_2014n34.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6819/1/RCS_Rojido_2014n34.pdf)

Rubio, E Medina, G. (2019). La experiencia estudiantil en la facultad de ciencias sociales de estudiantes privados de libertad. Ponencia : Eje 10 Inclusión diversidad cultural, derechos humanos y género.

Sautu, Ruth. (2005). Todo es Teoría: objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere.

Scarfó, Francisco J. (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. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

Viscardi, Nilia. (2017). Educación en cárceles en Uruguay Desafíos de las nuevas políticas de seguridad. En: Pucci, F. El Uruguay desde la sociología XV / Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. Montevideo: UdelaR.

Wacquant, Loic. (2009). Castigar a los pobres. Barcelona: Gedisa.