

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN DESARROLLO

Informe de Pasantía

**Aportes desde estudios del desarrollo al campo
de la educación superior en cárceles**

Lorena Nin Díaz
Tutora: Gabriela Pasturino
Referente de taller: Luis Bértola

2022

Índice

Agradecimientos	4
Introducción	5
1. a Las cárceles como problema social y el rol de la Universidad.	6
1. b Caracterización el espacio de pasantía	12
2. Los aportes de los estudios del desarrollo a la construcción de una política universitaria en cárceles	15
2.a Las ideas sobre el desarrollo	16
2.b El rol de las Universidades en las estrategias de desarrollo	19
2.c Agencia, capacidades y trayectorias educativas	26
3. Actividades de la pasantía	30
3.a Actividades de gestión	32
3.b Actividades de investigación y producción de conocimiento	35
3.c Guía universitaria para estudiantes en privación de libertad	38
4. Reflexiones finales	41
Bibliografía	45
Anexo I	48
Plan de trabajo pasantía LED/EPL	48
Anexo II	51
Guía EUPL	

Agradecimientos

A mi familia entera por ser mis cimientos. A mi mamá Lucía, mi ejemplo y mi faro. A mi padre Yuri, porque no hay nadie que me quiera más. A mis hermanos, Rodrigo y Diego, por enseñarme a no claudicar. A mis abuelas Margarita y Rosa, por forjarme. Y a mis tías Esther y Nadia, mujeres luchadoras, por la incondicionalidad. A mis amigos y amigas por ser refugio, sostén y mi mejor espejo. A mis amigas que me salvan: Tamara, Mariana, Diana, Soledad, Micaela y la tribu flamenca. A los Chelos: Pablo, Gonza, Fede, Nacho, Fer, Jere, Mateito, Martín (y Luna), Diego, Mateo (y Paula), que están siempre para acompañarme y cuidarme. A Víctor, por abrirme las puertas de su casa.

A Gabriela, sin cuya contención, apoyo y empuje este trabajo no existiría. Mil '*gracias*' no alcanzan. A Luis, por la paciencia en este proceso con tantas idas y vueltas. Al equipo de EPL: Kail, Ceci, Vero, Vic, Edward y Ali, por su compromiso con la labor. Más aún por abrirme las puertas y recibirme como una más con generosidad y afecto, haciéndome partícipe activa. A la Universidad de la República, que me recibió, me albergó, me vio crecer y me formó en todos los aspectos. Me enseñó de convicciones y me dio amigos para toda la vida. A la Udelar gracias por ser mi hogar. A los y las estudiantes en privación de libertad que no bajan los brazos y nos obligan a levantar la mirada y construir una Universidad mejor, más grande.

No hay logros individuales. Sin todos y todas ustedes esto no hubiese sido posible. Gracias.

Introducción

El presente informe da cuenta de las actividades y reflexión realizadas en la pasantía de egreso de Licenciatura en Desarrollo (LED) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) realizada entre el 01 de Junio y el 31 de Octubre de 2022 en el marco del programa de Estudiantes en Privación de Libertad (EPL) de la Universidad de la República (Udelar), en la órbita del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República (Progresá).

Las actividades realizadas se dividieron en tres etapas: inmersión y acercamiento al equipo, elaboración de un producto a partir de las observaciones, y redacción de un informe final que sintetiza los aprendizajes adquiridos. Este trabajo da cuenta de las actividades de la pasantía y reflexiona sobre los aportes de los estudios sobre el desarrollo en relación con el espacio de práctica.

El texto se divide en cuatro secciones. En la primera se aborda una caracterización del problema social en el que está inmersa la línea de trabajo con EPL en la Universidad, para luego caracterizar el espacio de práctica. La segunda da cuenta del marco teórico trabajado y los aportes para pensar la política universitaria en cárceles desde el campo de los estudios sobre el desarrollo. En la tercera sección se realiza una descripción de las actividades de la pasantía. Finalmente se propone una reflexión a partir de los aprendizajes de esta actividad académica.

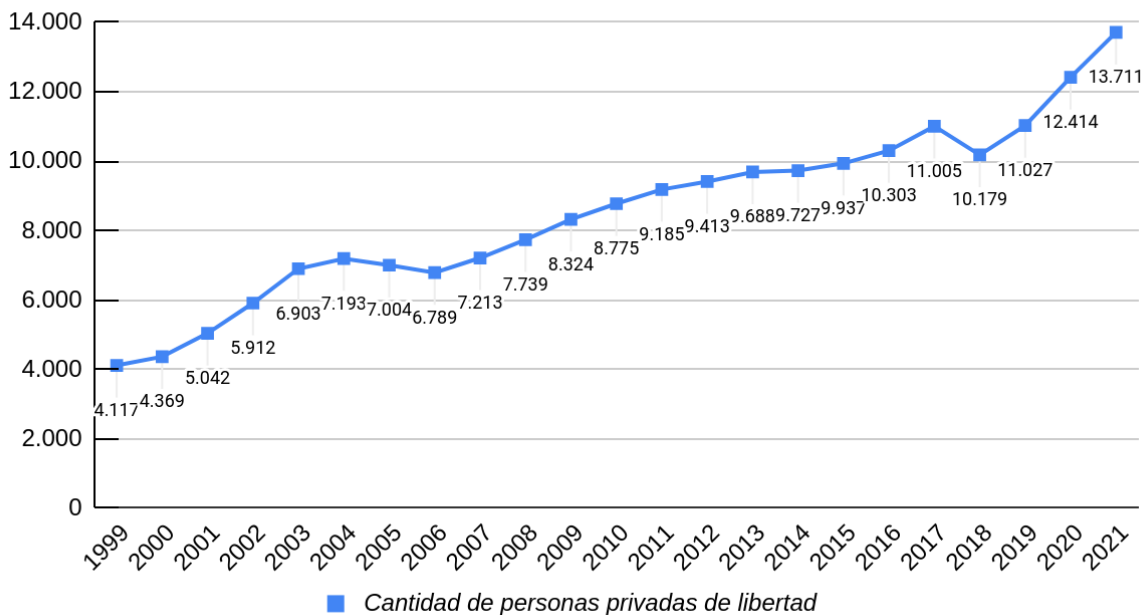
1. a Las cárceles como problema social y el rol de la Universidad.

En este apartado se da cuenta de la situación carcelaria en Uruguay y el contexto institucional y normativo en el que se enmarca el trabajo de la línea de Estudiantes privados/as de libertad de la Universidad de la República.

La situación penitenciaria en Uruguay es objeto de innumerables debates que involucran a la política, la academia, los organismos internacionales, las organizaciones de la sociedad civil, entre otros. La dirección de la política carcelaria uruguaya está a cargo del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), creado en 2010 y se encuentra en la órbita del Ministerio del Interior. No fue sino hasta el 2015 que todas las cárceles pasaron a depender de este instituto en el marco de una política nacional, antes de eso dependían de las jefaturas departamentales por lo que se presentaban mayores asimetrías entre las distintas cárceles y modos de funcionamiento.

Más allá de las diferentes posturas sobre el tema, las cárceles se configuran como un problema social. La población de personas presas en Uruguay hoy asciende a más de 13.700 personas (ver gráfico 1), lo que deja a nuestro país en el puesto 12 de 223 en cantidad de presos por cada 100.000 habitantes para el 2021 (en el año 2019 ocupaba el puesto 28) (Comisionado Parlamentario Penitenciario [CPP], 2021). Lejos de ser una ventaja, las altas tasas de prisionización significan una gestión deficitaria de los problemas relacionados con la seguridad.

Gráfico I - Población total privada de libertad 1999 - 2021



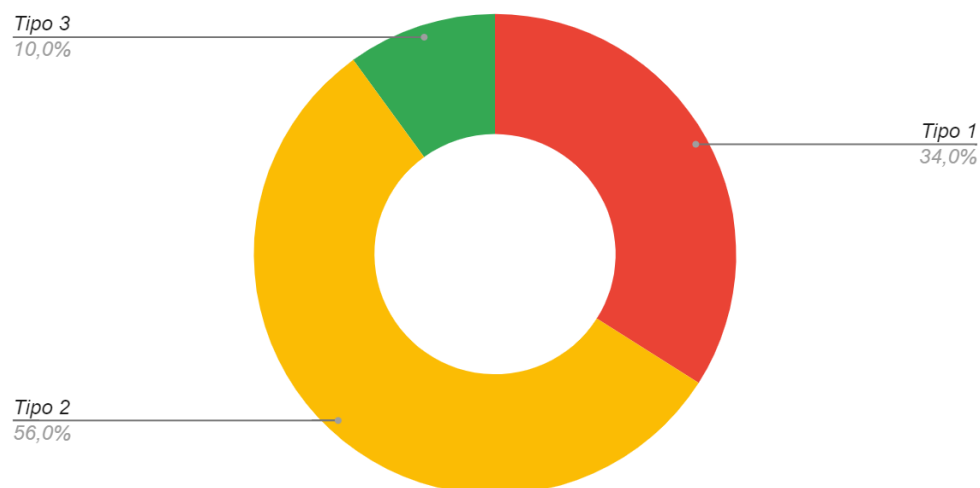
Fuente: CPP, 2021

En lo que respecta a la composición de esa alta prisionización, la población de personas encarceladas se compone de una mayoría de varones menores de 35 años. Y en lo referente a las condiciones de reclusión de esas miles de personas, en 2021 el hacinamiento registró un 123% en el promedio anual, por encima de lo que se considera niveles críticos (120%). En particular la situación se agrava en las Unidades del área metropolitana, superando el 143% de hacinamiento en la Unidad N°5 (para mujeres), 134% en la Unidad N°4 (Santiago Vázquez) y 128% en la Unidad N°7 (Canelones), lo que configura un problema grave en términos de falta de recursos y de condiciones de reclusión (CPP, 2021).

El informe del Comisionado parlamentario penitenciario del año 2021, clasificó las Unidades penitenciarias de nuestro país en función de las condiciones de reclusión según las siguientes variables: encierro en celda, acceso a patio, oferta de actividades educativas, laborales, recreativas, deportivas (programas), hacinamiento, condiciones edilicias, niveles de violencia, característica de la convivencia, rol educativo-pedagógico de las autoridades y mandos

medios. Sobre esa base se construyó la siguiente tipología: Tipo 1 - Tratos crueles, inhumanos o degradantes, tipo 2 - Insuficientes condiciones para la integración social y tipo 3 - Oportunidades de integración social. Según la tipología presentada, en el gráfico 2 se muestra cómo se agrupan las Unidades penitenciarias en nuestro país. Es de destacar que sumando las unidades de tipo 1 y 2, el 90% de las Unidades penitenciarias de Uruguay no desarrollan suficientes oportunidades de integración social (CPP, 2021), es decir no se cumple con los mandatos otorgados a la cárcel en el artículo 26 de la Constitución, que establece que la cárcel no podrán nunca servir para torturar o mortificar, sino para perseguir la reeducación y aptitud para el trabajo.

Gráfico II - Unidades penitenciarias según condiciones de vida 2021



Fuente: CPP, 2021

Se registran tres antecedentes fundamentales que dan lugar al desarrollo de iniciativas de la Udelar en cárceles a pesar de este contexto desfavorable en relación al acceso a derechos de las personas privadas de libertad: el primero es la Ley conocida como de Humanización Carcelaria (Uruguay, 2005); el segundo es la reforma penitenciaria y correspondiente creación del INR; y el tercero la Ley general de educación n° 18.437 (Uruguay, 2009).

La Ley de humanización y modernización del sistema carcelario pone el foco en la función socializadora y de inclusión social del sistema penitenciario (INDDHH, 2019). En este sentido, se introduce la posibilidad de conmutar pena por jornadas de estudio y trabajo, lo que abre la posibilidad nuevas experiencias educativas y con ello el ingreso más claro de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública).

En lo que respecta a la reforma penitenciaria, la misma se concreta con la votación de la Ley n° 18.719 aprobada en 2010, con la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación. Como se mencionaba anteriormente implicó una transición lenta y gradual de 28 establecimientos penitenciarios que dejaron de pertenecer a las Jefaturas de policía, pasando a un único organismo centralizado tanto para la toma de decisiones políticas, técnicas y administrativas como presupuestales. Significó la existencia por primera vez de una planificación nacional en materia carcelaria. Por otro lado, introdujo un cambio fundamental creando roles exclusivamente civiles dentro del trabajo cotidiano en los establecimientos penitenciarios, desafectado al escalafón policial de tareas que no fueran estrictamente custodiales.

En el caso de la Ley n° 18.437, de educación, reconoce por primera vez la legislación nacional el derecho a la educación como un derecho humano fundamental (Álvarez et al, 2022) y además, establece la responsabilidad del Estado para garantizar y promover el cumplimiento de este derecho a lo largo de toda la vida. Es decir, la existencia de un marco normativo que pone de manifiesto la responsabilidad estatal de garantizar el acceso a la educación en todo el territorio nacional incluyendo los contextos de privación de libertad. Las experiencias acumuladas por la ANEP facilitaron el ingreso de otras instituciones y organizaciones, se crearon comunidades educativas, gestores de la educación en cárceles, aunque con impactos diferentes en las distintas unidades del INR (Álvarez et al, 2022).

El ingreso masivo de las instituciones educativas al contexto de encierro multiplicó los cupos educativos ofrecidos para la población privada de libertad y requirió la creación de una Mesa

interinstitucional de educación para personas en conflicto con la ley en el año 2016. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos sostenidos, las plazas educativas resultaron ampliamente insuficientes y en la actualidad están lejos de dar cobertura al total de la población. Según consignan los informes del CPP (2020) en los últimos años no se reflejan cambios significativos en la proporción de estudiantes en privación de libertad, probablemente dado el aumento de población en privación de libertad. Un promedio del 23% de las personas privadas de su libertad tuvo algún tipo de actividad educativa formal. Si se segmenta este número por género, existe una variación importante en la cobertura: mientras que el número promedio se mantiene para los varones (22%), para las mujeres asciende al 57%. Por otro lado, si se analiza la cobertura educativa según localización geográfica de la Unidad penitenciaria, las diferencias también son significativas. Para las Unidades de la zona metropolitana (que albergan la mayoría de la población penitenciaria), el promedio es de un 10% (CPP, 2020).

En el caso de la Universidad, las experiencias de trabajo en cárceles previas a la creación del INR estuvieron más relacionadas a las funciones de extensión e investigación que a las de enseñanza (Álvarez et al, 2022). Es a partir de ese acumulado que se empieza a construir una política de educación universitaria en cárceles a partir de la demanda de los estudiantes y de un aumento sostenido de los egresos de bachillerato en contexto de privación de libertad. La inclusión de la educación universitaria en cárceles como parte de la agenda implicó la flexibilización de procesos administrativos, la conformación de equipos especializados, la discusión en ámbitos cogobernados, entre otros movimientos institucionales.

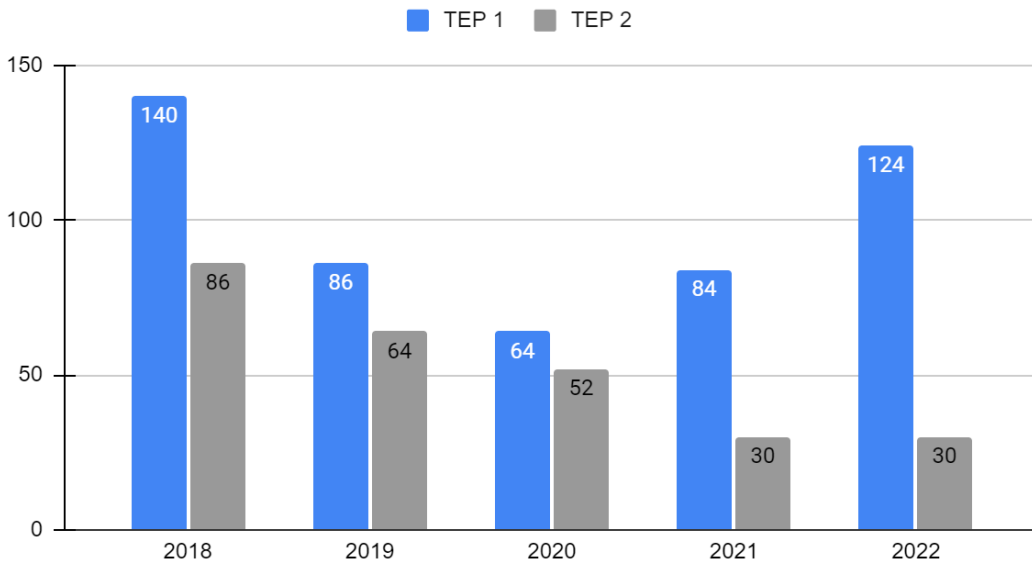
A partir de todos los antecedentes, en el año 2016 se firmó un convenio entre el INR y la Udelar, en donde se acordó la cooperación mutua entre las dos instituciones en temas de interés recíproco. Este documento es reafirmado y profundizado en un convenio que firman ambas instituciones en el año 2020 para el acceso a la educación superior de estudiantes en

privación de libertad. Allí se establecen las condiciones mínimas de trabajo y estudio para la Udelar en la cárcel y se establece un circuito universitario integrado por unidades que se encuentran dentro del área metropolitana.

Según consigna el Equipo EPL, los estudiantes tuvieron un rol protagónico en este proceso de institucionalización en tanto “fue la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay y sus centros de estudiantes quienes se pusieron al hombro el acompañamiento de sus compañeros/as en privación de libertad, entre el 2016 y 2018” (Álvarez et al, 2022, p. 17) . En 2018 comenzaron las tutorías entre pares en cárceles que se creditizaron. La línea de Tutorías Entre Pares (TEP)¹ del Programa de Respaldo al Aprendizaje es el sostén del acompañamiento de estudiantes en cárceles (Álvarez, Pasturino, 2018), en tanto el ingreso de docentes aún es escaso. Asimismo, el equipo establece que “(...) para personas que tienen pocos vínculos detrás de los muros, resulta hoy insustituible.” (Álvarez et al, 2022, p. 17). En el gráfico 3, se presenta la evolución y desarrollo de la política en estos cuatro años, en cantidad de estudiantes que se han inscripto para realizar tutorías entre pares en privación de libertad.

¹ Las tutorías entre pares son una estrategia en la cuál estudiantes universitarios acompañan y apoyan a otros estudiantes en su trayectoria dentro de la Udelar
<https://www.cse.udelar.edu.uy/progresasobre-las-tep/>

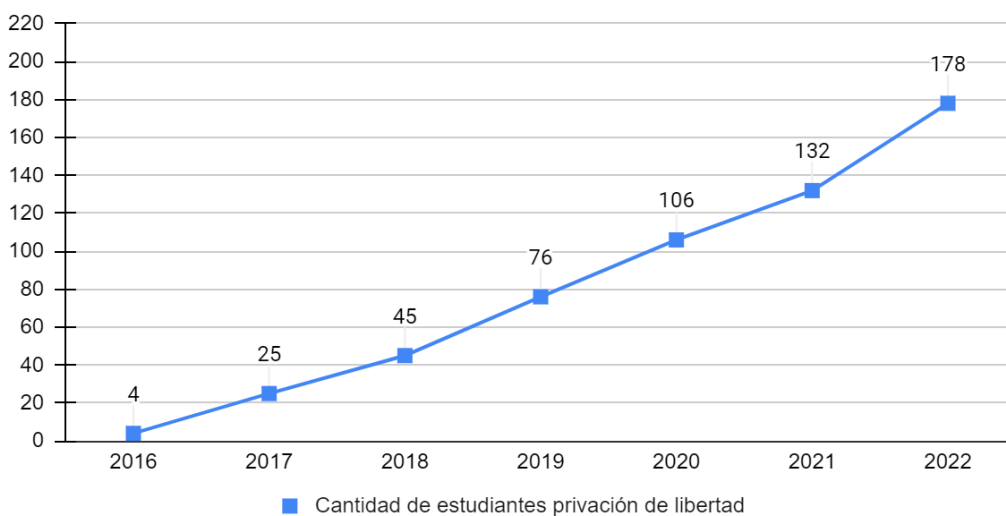
Gráfico III - Evolución Tutorías entre pares EPL 2018 - 2022



Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por el equipo EPL

Por otro lado, desde la creación de la línea de EPL dentro del Progres, la matrícula de estudiantes universitarios en privación de libertad ha crecido exponencialmente, alcanzando los 178 estudiantes para Agosto de este año (ver gráfico 4).

Gráfico IV - Estudiantes universitarios en privación de libertad 2016 - 2022



Fuente: elaboración propia con datos del Equipo EPL

Este crecimiento sostenido en el tiempo, pone a la Universidad la responsabilidad de pensar la proyección de un horizonte ambicioso en lo que refiere a educación universitaria en contextos de encierro, ya no dependiente de los gremios o las voluntades individuales sino en el marco de una política pública. En esa tarea del Equipo EPL se inscribe la pasantía realizada.

1. b Caracterización el espacio de pasantía

La pasantía de egreso se realizó en el Equipo Central de Estudiantes de la Universidad en Privación de Libertad, que cumple sus funciones en el Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). El Progreso funciona hace más de 10 años y tiene como misión “contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, apoyando a todos los estudiantes que se encuentran en la etapa de transición, entre la salida de la educación media superior y los primeros tiempos universitarios, así como a lo largo de toda su trayectoria estudiantil” (Santiviago, 2018, p. 23).

La línea de EPL comenzó sus actividades formalmente en el año 2018 y desde ese momento hasta ahora el trabajo estuvo marcado por la consolidación y el desarrollo institucional de este trabajo en la Universidad, tanto a nivel central como impulsando en los servicios universitarios.

Los objetivos del Equipo EPL y la línea no están definidos orgánicamente y se encuentran hoy en plena discusión en el marco de la reestructura de la CSE. Sin embargo, de las entrevistas con las coordinadoras y la pasantía, se puede establecer que tiene como objetivo promover y coordinar la política de inclusión de estudiantes en privación de libertad de la Universidad a nivel central. Para ello acompaña las trayectorias educativas de los EPL con presencia semanal en las unidades dentro del circuito universitario, asesora y coordina con los servicios, articula con otras instituciones (INR, ANEP, MEC, etc), gestiona los centros

universitarios que hay en las unidades y produce conocimiento relativo al ámbito de trabajo.

Como se mencionaba previamente, la Universidad y el Instituto Nacional de Rehabilitación firmaron en el año 2020 un convenio marco dónde se establecen los principales compromisos de cada una de las instituciones, acordándose las condiciones mínimas para trabajar y estudiar en la Universidad. El circuito universitario que se creó en ese convenio comprende a las unidades 3, 4, 5, 6 y 9 para el área metropolitana y la Unidad 20 en el interior. En esas unidades los principales compromisos asumidos por la Universidad son brindar acceso a inscripciones y carreras de grado y a materiales de estudio. En estas unidades el Equipo EPL establece una presencia semanal de docentes territoriales y tutores. Por su parte, el INR se compromete a fomentar y no restringir el acceso a la educación superior, proporcionando espacios y tiempos de estudios acordes a la educación universitaria. Cabe destacar que la Universidad provee -a pesar de no estar dentro de sus responsabilidades acordadas- internet en todas las unidades del circuito, que es el principal sostén de la actividad educativa pospandemia. La gestión de estos recursos también está dentro de la responsabilidad de EPL.

La Línea tiene en su órbita el desarrollo de tutorías entre pares en privación de libertad (TEP EPL) para favorecer la calidad e integración de los estudiantes en privación de libertad, partiendo de un enfoque contextual e inclusivo. Las tutorías entre pares dentro de las Unidades son un pilar de la enseñanza universitaria en cárceles, permiten el flujo de información, conocimiento e interacción social con estudiantes de dentro y fuera de los Centros penitenciarios. Las TEP EPL se llevan adelante en dos semestres: durante el primer semestre se abordan los contenidos de manera teórica, de manera que los estudiantes adquieran conocimientos sólidos para poder realizar sus prácticas en el siguiente semestre, concurriendo a realizar las tutorías en las Unidades del área metropolitana. El curso de TEP EPL funciona de esta manera semestral para asegurar que asistan tutores a las unidades durante todo el año, de tal forma que el apoyo y acompañamiento de la Universidad que se

brinda a través de las TEP a los estudiantes no se vea interrumpido (Álvarez y Pasturino, 2018).

Por otro lado, la Línea de EPL tiene un rol central en múltiples coordinaciones interinstitucionales pero sostiene cuatro espacios periódicos de articulación: hacia afuera en la comisión de seguimiento del convenio con el INR y el Equipo Técnico Interinstitucional del MEC del que participan todas las instituciones públicas de educación. Hacia la interna de coordina la Mesa terciaria, con todos los servicios que tienen actividades educativas en privación de libertad y la Comisión Central de Estudiantes en Privación de Libertad de la Udelar que asesora sobre la política.

Por otro lado, cumpliendo con los objetivos de asesorar en materia de política sobre educación superior en cárceles, el equipo EUPL está desarrollando la investigación “Trayectorias Educativas de Estudiantes Universitarios Privados de Libertad”, que permita generar insumos para diseñar política universitaria. Asimismo participa en la organización de los encuentros de tesis e investigadores sobre cárceles y acceso a derechos educativos (EITICE), en donde se promueve el intercambio de la comunidad académica interesada en el tema y se actualizan los resultados de investigaciones en la región.

Los recursos humanos con los que se cuenta para desarrollar las antedichas tareas se compone por seis docentes: dos asistentes, cuatro ayudantes y una funcionaria TAS. La composición del equipo se mantiene invariable a pesar de los cambios en matrícula y tareas asignadas.

2. Los aportes de los estudios del desarrollo a la construcción de una política universitaria en cárceles

Una parte fundamental del trabajo de esta pasantía fue recoger los distintos aportes que los estudios del desarrollo podrían hacer para analizar y proyectar una política educativa de la

Universidad en cárceles, a la luz de la reflexión teórica producto del desempeño en el campo profesional.

A continuación se presentarán estos vínculos que surgen del trabajo práctico en el espacio de pasantía a la vez que en la revisión bibliográfica vinculada a la temática y se estructurará de la siguiente manera: en primera instancia se planteará una breve evolución histórica de la noción de desarrollo, para abordar el enfoque de las capacidades de Amartya Sen y sus principales ejes conceptuales. Este enfoque será de referencia para en segunda instancia presentar la noción de Universidades para el desarrollo, su vinculación con el desarrollo humano y su relación con el rol central del conocimiento en las sociedades actuales para la eliminación de las barreras que impiden el desarrollo en los términos expuestos y cómo esto se aplica para analizar y pensar línea EPL - Udelar donde se realizó la pasantía. La última sección retomará la idea de la libertad como medio y la libertad como fin y las implicancias que esto tiene para proyectar una política universitaria en cárceles. En particular se considera el paradigma sobre el que se sustenta el espacio de pasantía de educación como derecho humano y por lo tanto un fin último pero también un medio para concretar nuevos derechos (es decir, ampliar las capacidades) y cómo esto se traduce para la Udelar. Por último, plasmar las vinculaciones que existen entre la capacidad de agencia y considerar a las personas como agentes en un proceso de desarrollo en consonancia con la noción de autonomía, trayectorias y afiliación que se utiliza en el marco de las políticas educativas que lleva adelante la Udelar en privación de libertad. Finalmente este abordaje será útil para analizar la contradicción planteada en la primera sección entre las lógicas de seguridad, que se basan en visiones tutelares y tienden a disminuir las capacidades de agencia.

2.a Las ideas sobre el desarrollo

El concepto de desarrollo es un campo en evolución, disputa y análisis desde hace décadas. La primera puntualización necesaria es definir al desarrollo no como un estado al que se

llega, un escenario al que arribar, sino la existencia de un conjunto de mecanismos capaces de reproducir y ampliar las capacidades humanas y sociales (Bértola y Bertoni, 2012).

Las primeras acepciones lo tomaron como sinónimo de crecimiento económico. Luego de décadas de intenso debate, los estudios en la temática comenzaron a incluir discusiones sobre bienestar y la calidad de vida de las personas y sociedades y perdieron fuerza las concepciones que se centraban en la acumulación de capital físico y el aumento de la renta. En este marco, la obra de Amartya Sen, “Desarrollo como libertad” (2000) significó un quiebre en las discusiones sobre los estudios del desarrollo y es sobre los postulados allí vertidos que se sustentan luego las concepciones de Desarrollo Humano Sostenible, enfoque de las capacidades y expansión de la libertad que son de particular interés para este trabajo. En especial, la inclusión de una dimensión ética a la hora de pensar las problemáticas del desarrollo; la visión de Sen incorpora de manera explícita una noción de justicia y un enfoque normativo a los debates sobre el desarrollo, que tal cómo se planteaba en la sección 1, atañe directamente a la situación penitenciaria en Uruguay dónde los derechos de las personas privadas de libertad se encuentran en permanente vulneración.

Para Sen el desarrollo es, entonces, el proceso por el cual se expanden las libertades de los individuos (Sen, 2000). Este proceso tiene como fin lograr las mejoras en las condiciones de vida de la población, teniendo como base el ejercicio de derechos. Para los fines del presente informe, si bien el desarrollo supone la ampliación de las libertades de los individuos, se considerará el desarrollo necesariamente como un proceso social y colectivo (Bértola y Bertoni, 2012), que no puede ser entendido como la suma de los individuos sino que requiere de la acción pública para garantizar su construcción.

Según Sen, el aumento de la renta es fundamental, pero no se debe olvidar que las libertades (en tanto opciones de elegir) también dependen de instituciones políticas, económicas, legales, etc, para poder alcanzarse. Pone énfasis en la responsabilidad que tienen Estado,

mercado y sujetos en esta transformación. Es entonces que el desarrollo para el autor consiste en un proceso de aumento de las capacidades de las personas y que tiene como consecuencia, la reducción de su vulnerabilidad (Sen, 2000). Sobre esta perspectiva también trabajan autoras como Nussbaum (2012) , que profundiza las nociones planteadas por Sen en primera instancia reconociendo el rol fundamental que tiene el estado, indagando sobre la relación entre estado y políticas públicas para el desarrollo y en la necesidad de contar con insumos teóricos para diseñar e implementar más y mejores políticas que apunten a la reducción de la vulnerabilidad, para ello apunta al *enfoque de las capacidades* como una contrateoría “ (...) que necesitamos en esta era de problemas humanos acuciantes y de desigualdades injustificables” (Ibidem., p. 16). En esta misma línea, Bértola y Bertoni plantean que contrariamente a lo que se ha sostenido en el pasado, la construcción de un proceso de desarrollo está asociada a más y mejor estado: “El proceso de desarrollo se ha beneficiado del crecimiento del sector público. Los países desarrollados tienen una carga fiscal mucho más alta que los países menos desarrollados y el rol de las políticas públicas para reducir las desigualdades económicas es mucho mayor.” (2012, p. 14)

Por su parte, Sen establece la idea básica de que el aumento de la libertad del hombre “es tanto el principal objetivo del desarrollo como su medio primordial” (Sen, 2000, p. 74). Así, una de las ideas centrales es que la expansión y concreción de libertades es a la vez un fin y un medio y que si el desarrollo es libertad, éste es el fin último que debe perseguirse y no una lista de objetivos y fines específicos. La libertad importa para el desarrollo por dos razones: la razón de evaluación y la razón de eficacia. La razón de evaluación permite, justamente, evaluar los procesos de una sociedad en términos de desarrollo, en tanto expansión de las libertades para las personas que la integran. Por otro lado, la libertad de eficacia está basada en las relaciones que existen entre las distintas esferas de libertades: la expansión de las libertades en un ámbito favorece y posibilita la expansión de las capacidades en otros

(Bertoni et al, 2011). Entonces, si se considera el desarrollo como un proceso de expansión de las libertades, el pensar y proyectar una política de acceso a la educación superior en cárceles es en sí mismo una estrategia de desarrollo que tiene como fin expandir las capacidades, a la vez que colabora en la eliminación de las fuentes de privación de libertad que evita el acceso a otros derechos. Este doble rol que tiene la expansión de la libertad es sumamente relevante para pensar la importancia de una política universitaria en cárceles, cómo se verá más adelante en el desarrollo de este trabajo.

Sen establece la diferencia entre pacientes y agentes en un proceso de desarrollo como fundamento ético: las personas no pueden ser tratadas como “depositarias” de bienestar: para esta este enfoque, los individuos son seres a los que debe darse la oportunidad de participar activamente en la configuración de su propio destino, no como receptores pasivos, receptores de programas diseñados por otros. En este sentido se destaca el rol que tienen el Estado y la sociedad en estos procesos. Desde esta perspectiva, la capacidad de agencia está vinculada a la posibilidad de actuar que tiene una persona para optar por una forma de vida que tiene razones para valorar. Esta noción fundamentalmente supera el utilitarismo del pensamiento económico en el cuál las personas sólo persiguen su propio bienestar, sino que también son capaces de procurar el bien de otros. (Sen, 2000).

2.b El rol de las Universidades en las estrategias de desarrollo

El modelo de Universidad latinoamericana y su reformulación teórica: la “Universidad para el desarrollo” (Arocena y Sutz, 2016) provee de un marco analítico para reflexionar el papel que cumplen las Universidades en las estrategias de desarrollo de los países, Arocena y Sutz retoman las conceptualizaciones vertidas por Sen y que derivan de la noción de Desarrollo humano sustentable (incluyendo la dimensión ecológica y generacional a los postulados).

Esta reformulación surge luego de las crisis neoliberales que azotaron la región y pone de manifiesto la necesidad de pensar la especificidad latinoamericana. Toma las bases de aquella Universidad que postulaba la Reforma de Córdoba: una Universidad socialmente comprometida con las temáticas que colectivamente la atraviesan. Esto implica forjar, reorientar y aunar políticas universitarias que apunten en este sentido. (Arocena y Sutz, 2016).

En este texto, los autores retoman el rol fundamental de la educación y el conocimiento en la particularidad de los procesos de desarrollo para los países latinoamericanos:

“La amplísima literatura al respecto (i.e., Deaton, 2013, Piketty, 2014; Atkinson, 2015; OXFAM, 2016) sustenta algunas conclusiones que, muy esquemáticamente, pueden formularse así: la desigualdad económica ha crecido sustantivamente durante los últimos tiempos en la mayor parte de los países; es altamente probable que ese proceso se afirme; las asimetrías económicas refuerzan las disparidades de poder político e ideológico que a su vez acentúan las desigualdades; éstas se reflejan en la pobreza, la inseguridad general y la degradación ambiental en la que vive tantísima gente. Al respecto, la educación y el conocimiento juegan un papel contradictorio: por un lado, se constata que su difusión constituye a largo plazo el mayor contrapeso a la desigualdad; por otro lado, hoy se vive en gran medida una desigualdad basada en el conocimiento (Tilly, 2005; Brynjolfsson & McAfee, 2014), estrechamente ligada al acceso desigual a la educación avanzada.”

(Arocena y Sutz, 2016, p. 6)

Es decir, las universidades para el desarrollo planteadas por los autores, apuntan a sumar actores diversos y esfuerzos en pro de la eliminación de las barreras que impiden a las personas expandir sus capacidades y libertades. En su rol particular, esto implica desarrollar políticas que contribuyan a la generalización de la educación avanzada, la creación de

conocimiento socialmente valioso, la solución de problemas colectivos que priorice los sectores vulnerados, en procesos interactivos, dónde los actores se desenvuelven como pacientes y no como agentes. (Arocena y Sutz, 2016). En este mismo sentido, Parchuc plantea que debemos cuestionarnos “no solo respecto de las posibilidades de ampliar el acceso a la educación superior y de vincular la producción cultural, científica y tecnológica con el desarrollo local y regional, sino también por el modo en que se orientan las políticas de las universidades públicas, consejos y agencias estatales de ciencia y técnica con el fin de garantizar derechos y promover mayores niveles de inclusión, igualdad y justicia social” (Parchuc, 2015, p. 18).

El concepto de Universidad para el desarrollo introduce un elemento clave para este trabajo: el rol de lo público, del Estado y de las Universidades en las estrategias que se plantean los países para superar las barreras que limitan el acceso a derechos por parte de la población. En este sentido, la reformulación del ideal latinoamericano de Universidad plantea nuevas vías hacia el desarrollo en el marco de una economía capitalista cada vez más intensiva en conocimiento, acentuado en el marco de la pandemia COVID19 (Arocena y Sutz, 2021). Este análisis, se aventura especialmente acertado para el papel que desempeñó la Udelar durante la crisis sanitaria, particularmente para los estudiantes en privación de libertad, que en este contexto pudieron acceder a la oferta educativa en pie de igualdad: “(...) podríamos llegar a contemplar un fenómeno mayor: la revitalización del ideal latinoamericano de universidad socialmente comprometida en medio de una crisis sin precedentes en la historia del último siglo. A su vez, la repercusión de ello en la población y, eventualmente, en ciertos ámbitos de la política, podría contribuir a hacer del conocimiento avanzado y la educación superior en América Latina y el Caribe herramientas fuertes para el mejor manejo y relativamente autónomo del triple flagelo de la insustentabilidad ambiental, la desigualdad social y el descaecimiento de la democracia.” (Arocena y Sutz, 2021, p. 11). En resumen, la Universidad

para el desarrollo será aquella que tome la labor de democratizar el conocimiento en el sentido de contribuir al Desarrollo humano sustentable (Arocena, Goransson y Sutz, 2017).

Por otro lado, para entender el valor de la educación en un proceso de desarrollo es imprescindible reconocer el rol del conocimiento en el mundo actual. La ampliación del acceso a la educación superior constituye entonces una mejora no sólo en las condiciones de vida de las personas, sino de interés general para el desempeño del país. Según la CEPAL (2015), educación y desarrollo deben analizarse en conjunto, ya que es necesario aumentar la oferta de mano de obra de mayor nivel educativo para una economía que apueste a la diversificación de sectores más intensivos en conocimiento. Es necesario proveer de trabajadores más calificados, capaces de desempeñar tareas de complejidad creciente. Las consecuencias de no tender en ese sentido corren en dos sentidos: por un lado las restricción al crecimiento y por otro lado el aumento a la desigualdad, en la medida que la retribución al trabajo a son mayores a mayor nivel educativo alcanzado. (CEPAL, 2015, p. 15)

El conocimiento es, asimismo, factor de desigualdad. Para explicar esto, Arocena y Sutz hacen referencia al concepto de Efecto Mateo acuñado por Merton en 1986: “(...) las personas, los grupos sociales y las regiones en materia de conocimiento: quienes más lo tienen, pueden beneficiarse usándolo, lo que va de la mano con aprender más y ampliar el propio acervo de conocimientos, mientras que los que menos lo tienen, disponen de escasas oportunidades de utilizarlo con lo cual incluso van perdiéndolo por desuso.” (Arocena y Sutz, 2022, p. 34). La idea de un efecto Mateo generalizado en la interna de una sociedad pone de manifiesto la gravitación social que tiene el conocimiento y su relación con la desigualdad. Las personas que no tienen acceso a la educación y particularmente a la educación superior presentan menores oportunidades de acceder a un en mejores condiciones y de mayor estabilidad y dónde además se acrecenta el acervo de conocimiento y se aprende trabajando (Arocena y Sutz, 2021). Dicho de otra manera, el conocimiento es un capital que con tasas de

retorno creciente a su uso: esto significa que si una persona, grupo o país hace uso de su conocimiento durante un período extendido de tiempo, el resultado es usualmente que su acervo se haya incrementado al final de ese período. Ocurre lo mismo pero al revés para personas, grupos o países con escaso acceso y uso al conocimiento: la desigualdad asociada al conocimiento tiende a auto-reforzarse (Arocena, Göransson y Sutz, 2017). Esto tiene relevancia en el marco de este informe de pasantía, ya que la línea, atiende población privada de libertad, que cómo se planteó previamente, es la que más relegada en términos de acceso al conocimiento, la educación superior y el mercado formal de trabajo.

Según los datos del primer censo de reclusos realizado en el 2010, el 40,4% de la población carcelaria tiene como mayor nivel educativo alcanzado la primaria, siendo que el 26,6% ha conseguido terminar este nivel y el 13,8% no ha culminado sus estudios primarios. Por otro lado, la educación secundaria ha sido alcanzada por el 33,2% y la educación superior/terciaria tan sólo por el 2,1% de la población reclusa (1er Censo Nacional de reclusos, 2010). Atendiendo a lo expuesto previamente referido al “Efecto Mateo” y considerando las características en torno a nivel educativo de la población descriptas, atender una política de enseñanza universitaria en cárceles puede considerarse como una estrategia de desarticulación de las consecuencias “autoreforzadas” de las inequidades educativas.

Para estos autores, es vital darle preponderancia al rol del estado: no será viable superar las condiciones que generan y reproducen la desigualdad sin una política que atienda debidamente el papel del conocimiento (Arocena y Sutz, 2021). América Latina sufrió las consecuencias del retraimiento del rol del estado posteriores a las crisis de la década de los 80 también en materia de educación superior, investigación y acceso al conocimiento. Esto impactó en las prácticas y formas de organización de toda la educación y en particular de la educación superior, que debieron encontrar formas para hacer frente a escenarios complejos e inestables. Las tendencias de las medidas hacia el “ajuste estructural”, apuntaban a un ajuste

en materia de educación superior que tendiera a la racionalización de los recursos y disminución del presupuesto universitario. El establecimiento del paradigma de racionalidad empresarial del Estado Neoliberal visualizaba la educación superior como mercancía y no como bien público. Durante este período, los debates de las Universidades estuvieron centrados en cómo afrontar estas derivas de política: los procesos de reconversión en la forma de organización, las políticas de ingreso y admisión y las consecuencias del progresivo desmantelamiento presupuestal (Juarrós, 2006).

Este modelo de Universidad para el desarrollo contraviene el modelo dominante de Universidad, acentuando el poder del conocimiento como factor determinante y por consecuencia, la relevancia que cobra su generación, control y difusión. En este sentido, el modelo globalizado de Universidad empresarial (Arocena y Sutz, 2021) tiene un peso sustantivo en las recomendaciones de política para la educación superior: “la universidad empresarial es parte de una apuesta a la expansión de un sistema de educación superior e investigación altamente estratificado que, además, ofrece pocas oportunidades de formación relevante a quienes no han logrado acceder a la enseñanza terciaria. Ello se constituye en un factor mayor de desigualdad.” (Arocena y Sutz, 2021, p. 24). La universidad empresarial se caracteriza por orientar sus esfuerzos al mercado y la capitalización del conocimiento (Etzkowitz, 2004 en Arocena y Sutz 2021), con consecuencias como las descritas previamente.

Arocena, Göransson y Sutz (2017) nos plantean que la educación superior está atravesando un fenómeno de masificación pero también de estratificación y diferenciación. La diferenciación se define como una estrategia para poder llevar a cabo a la vez funciones de “élite” y masivas. El acceso a la educación superior bajo este esquema puede pensarse no como una forma de poseer poder y privilegios, sino como el ingreso a un número relativamente chico de instituciones que proveen oportunidades. Sin embargo, es innegable

que el acceso a cualquier forma de educación superior supone mantener o mejorar las oportunidades (o la expansión de sus capacidades, en términos de Sen) de una persona y que esto se torna de especial importancia para quiénes componen los estratos socioeconómicos más bajos (Arocena, Goransson y Sutz, 2017). Por su parte, Santiviago (2016) caracteriza la Universidad como bien público y social, con la responsabilidad de formar sujetos en clave de desarrollo humano, mejorando las condiciones de una comunidad, implicándolos en dicha tarea.

Este concepto es útil para analizar la política universitaria en cárceles como estrategia de diferenciación para atender a las necesidades de una población socialmente en desventaja: la creación de la línea de estudiantes en privación de libertad hace necesarios el despliegue de nuevas formas de Universidad. Esto quiere decir nuevas estrategias y modalidades de enseñanza, producción y difusión del conocimiento, que estén pensadas para la inclusión de estudiantes que provienen de diversas realidades y contextos y que en la mayoría de las ocasiones requieren otro tipo de abordaje para lograr la efectiva integración social y concreción de sus derechos (Santiviago, 2016).

En la misma línea, Arocena y Sutz plantean que: “La renovación programática en la educación superior, para tener viabilidad, debe confluir con las esperanzas y las aspiraciones legítimas de grupos significativos dentro y, sobre todo, fuera de las universidades” (Arocena y Sutz, 2021, p. 23). Es posible vincular esta idea con la construcción de la política de EPL en Udelar. La primera demanda está construida por fuera de la órbita universitaria, sino que surge, cómo se describió arriba, desde la población privada de libertad y sus familias. En este marco, se puede afirmar que la construcción de la demanda es una noción teórica y técnica, que se acompaña de un componente político - institucional. Para posicionar a los actores implicados como agentes, no únicamente como beneficiarios, la construcción de la demanda debe moverse en dos direcciones: para asentar la pregunta alrededor de la posibilidad de la

trayectoria propia y las necesidades de espacios para desarrollarla, a la vez que construye dispositivos que habiliten cubrir las necesidades heterogéneas que surgen de la ampliación de la matrícula y espacios de cobertura (Santiviago, 2018).

En la práctica de analizar la política a través de estos conceptos se diferencia entre la idea de una ventanilla fija en contraposición contra ventanilla móvil: en la primera la institución universitaria espera que las personas se acerquen a la misma. Por otro lado, la ventanilla móvil es ir hacia los estudiantes y desde allí construir la política. Para EPL esto tiene especial relevancia, ya que como se mencionó previamente, fueron en primera instancia los estudiantes que terminaban su bachillerato en privación de libertad quienes empezaron a solicitar el ingreso a la Universidad. Entre los años 2016 y 2018, la política de enseñanza universitaria para personas privadas de libertad estaba centrada en el acompañamiento de quienes disponían de salidas transitorias como forma de acceder y cursar. Ese inicio da lugar al diseño de la estrategia de TEP EPL en el 2018 con la cuál se amplía la población objetivo de la política a partir de la construcción de la demanda.

2.c Agencia, capacidades y trayectorias educativas

En esta sección se abordan las nociones de agencia, capacidad y libertad asociadas a la noción de Desarrollo humano y las aristas que estas pueden tener para revisar y analizar la educación y particularmente la educación universitaria en privación de libertad.

En este sentido, producto de la práctica pre-profesional realizada en el espacio de pasantía, se encuentran los algunos puntos de contacto. En primer lugar la idea de libertad como fin último del desarrollo puede vincularse a la definición de educación como derecho humano consagrado de manera internacional y también en la legislación nacional.

La educación está declarada como derecho humano fundamental, proclamado y garantizado como tal para nuestro país en la Ley general de educación (Uruguay, 2008). En dicha ley, se

establece al Estado como el responsable de garantizar el cumplimiento de este derecho, promoviendo su calidad, el acceso de toda la población, a lo largo de toda la vida y facilitando la continuidad educativa. Es decir, garantizar el acceso a la educación es un fin último y en sí mismo, concebir la educación como un derecho humano significa uno de los mayores avances de la historia. Tiene como consecuencia que a medida que el papel del conocimiento se expande, el derecho a la educación se debe continuar garantizando a un nivel más alto. “Ya no es suficiente pues reivindicar la educación para todos a lo largo de toda la vida. El horizonte de referencia para la transformación educativa que debemos impulsar tiene que ser una meta claramente explicitada: educación superior para todos a lo largo de toda la vida.” (CRES 2008 en Arocena y Sutz, 2021, p. 19).

Como se ha reiterado a lo largo de este trabajo, la línea de EUPL tiene como cometido garantizar el acceso al derecho a la educación superior en un contexto en el que previamente la Universidad no estaba teniendo alcance con políticas específicas para ello. Algunos indicadores del éxito en esta tarea son claramente el aumento sostenido y exponencial de la matrícula de estudiantes universitarios matriculados en privación de libertad y la expansión del Circuito Universitario con la correspondiente creación de nuevos Centros Universitarios en las Unidades penitenciarias, a la vez que el desarrollo académico de la TEP EPL como espacio de práctica.

En segunda instancia y retomando la idea de libertad como fin pero también cómo medio, es interesante pensar que el ejercicio del derecho a la educación en privación de libertad tiene efectos en el cumplimiento de otros derechos, por su *razón de eficacia*, tal como fue planteado en la primera sección de este apartado. Es decir en la expansión de otras capacidades en tanto “(...) las obligaciones positivas de los estados ensanchan el cumplimiento y la garantía de los derechos de las personas. Por lo que, por un lado, la garantía del derecho a la educación provoca condiciones para el cumplimiento de otros

derechos, mientras que la presencia de otras instituciones dentro de las cárceles contribuye al cumplimiento de las obligaciones positivas y negativas por parte del Estado” (Abramovich, 1997 en Álvarez et al 2022, p. 17). En el mismo sentido, Parchuc plantea que las universidades no deben limitarse a cumplir el mandato de formación, sino también promover espacios que sirvan para dar visibilidad a lo que sucede en la cárcel, a la vez que restituye el valor de la palabra y la participación de las personas privadas de libertad (Parchuc, 25:2015). Es decir, la acción de la Universidad en cárceles es un claro ejemplo de cómo la eliminación de las fuentes de privación de libertad en un área tiene efectos en el acceso a nuevas esferas de libertades y derechos.

En la pasantía se pudo visualizar cómo el ingreso de la Universidad en la cárcel para el cumplimiento del derecho a la educación, provoca diversos movimientos en relación a otros aspectos relacionados a las condiciones de vida en reclusión. Es el caso de mejoras en sectores de alojamiento, de acceso a la salud visual, comunicación familiar, etc. Esto se vincula con la capacidad de agencia ya abordada en tanto la política universitaria propone un modo de construcción que necesita de las personas organizadas y siendo artífices de la misma. En este sentido, el concepto de agencia planteado por Sen (2000), hace énfasis en entender a las personas como más que simples depositarios del bienestar, el enfoque de derechos apunta a la construcción de autonomía y un proyecto de vida a partir de la efectivización del acceso a derechos. En este sentido “la posibilidad de integralidad que esta configuración posee, tiene la capacidad de resolver en forma más concreta la superación de la consideración de las personas como meros “beneficiarios” de programas sociales asistenciales, para que éstos sean conceptualizados como titulares plenos e integrales de derechos cuya garantía es responsabilidad del Estado” (Carballeda, 2016, p. 2). La noción de agencia, se encuentra en contradicción con lógica securitaria y tutelar, que busca quitar niveles de autonomía y es uno de los ejes centrales del desarrollo de la política.

Es en este marco de conceptos relacionados que está anclada la política de democratización de la educación superior que tiene la Udelar: “En este sentido, la participación es uno de los conceptos centrales para el programa, refrendado por diversas investigaciones, entre ellas las de Tinto (2017), uno de los teóricos más influyentes respecto a la permanencia y la desvinculación universitarias. Este autor afirma que la condición tal vez más importante para la permanencia de los estudiantes en la universidad es la participación, y considera que cuanto más social y académicamente involucrado se encuentre el estudiante, mayores probabilidades de éxito tendrá. Así, la enseñanza activa constituye el soporte de las estrategias de apoyo del programa, desplegándose de múltiples maneras complementarias, todas ellas caracterizadas por el protagonismo individual y colectivo de los estudiantes” (Santiviago, 2018, p. 28).

La participación activa también contribuye en el sentido de la afiliación planteada por Casco (2005) según la cual se entiende que para que existan trayectorias exitosas en educación superior en términos de continuidad debe atenderse en particular el proceso de afiliación de las personas que ingresan a la institución. En el tránsito de la educación media a la educación superior, este proceso se da en dos planos: en el plano institucional y en el plano académico. El primero se relaciona con la comprensión de la lógica institucional de funcionamiento, los procesos administrativos, organizacionales, etc. La afiliación académica se relaciona con la adquisición del lenguaje disciplinar, la aproximación a los materiales de estudio universitarios y las estrategias para abordarlos exitosamente. Es por eso que se entiende por parte de la Universidad es necesario diseñar estrategias de acompañamiento a las generaciones de ingreso, en particular a aquellas poblaciones vulnerables que como se expuso previamente, sufren las consecuencias de las inequidades educativas. Parte de las tareas llevadas a cabo en esta pasantía implicaron el acompañamiento a estas estrategias.

Para este trabajo, tomaremos la noción de trayectoria como los recorridos que se dan en espacios de encuentro en el marco de una estructura social (Santiviago, 2018). Ampliando este concepto, se tendrá en cuenta “que el capital cultural está en estrecha relación con la trayectoria educativa, en tanto responde al convencimiento de que no solo las determinantes económicas o académicas tienen impacto en este fenómeno, sino que los recursos personales y familiares de los estudiantes, así como las redes vinculares, ocupan un lugar relevante en la construcción de estas.” (Santiviago, 2018, p. 89). Esto puede analizarse a dos niveles: las trayectorias teóricas son las definidas por el sistema educativo desde su organización y determinaciones, expresan un recorrido lineal y en tiempos estándar. Por otro lado, las trayectorias reales rompen con la linealidad de las trayectorias teóricas y muestran la heterogeneidad posible de tránsitos. En este marco, la expansión de la educación superior debe tener en cuenta el concepto de trayectorias educativas especialmente a la hora de pensar políticas para atender nuevas poblaciones y nuevas demandas como la que aborda la línea de EPL: las trayectorias difícilmente puedan ajustarse a lo previsto en las trayectorias teóricas y es necesario asumir el desafío explícito de pensar propuestas que atiendan a la diversidad, partiendo de la capacidad de agencia de los y las estudiantes como actores clave el proceso educativo.

3. Actividades de la pasantía

Para el plan de trabajo de esta pasantía, se planificaron las actividades en etapas diferenciadas con objetivos específicos y tareas asociadas para cada una de las mismas. La etapa de inmersión cuyo objetivo principal era el acercamiento a la temática y las actividades que se desarrollan en el espacio de práctica. Las tareas principales en ese momento fueron (ver cuadro de actividades): la revisión bibliográfica, la participación en las reuniones de equipo, la participación de reuniones interinstitucionales e intrainstitucionales, visitas a las unidades

dentro del Circuito universitario, participación en tareas de orientación a estudiantes en las Unidades, incorporación al trabajo en el I+D del equipo de acuerdo al cronograma previsto para la investigación. La segunda etapa previó la elaboración de un producto de la pasantía con el fin de aportar a la construcción de política universitaria. En este marco, las tareas planificadas para cumplir con este objetivo fueron la continuidad de participación en las reuniones de equipo, la construcción y presentación al equipo de una guía de recursos y preguntas frecuentes para estudiantes en privación de libertad, reuniones de trabajo con la tutora de la línea y entrevistas con referentes de la línea. En la tercera y última etapa, el plan de trabajo preveía la redacción del informe final de pasantía, que diera cuenta de las actividades realizadas y sirviera de reflexión teórico-práctica sobre la práctica pre-profesional. Cabe destacar que todas las actividades previstas en el plan de trabajo se cumplieron y desarrollaron de acuerdo a los tiempos previstos, aunque se cumplió con la carga horaria antes de lo acordado (ver Anexo I).

Cuadro de actividades

Etap a		Actividades	Carga horaria prevista
E1	Inmersión y aproximación al trabajo de la línea	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en las reuniones de equipo - Participar de reuniones interinstitucionales (Programa de educación en cárceles, Instituto Nacional de rehabilitación, etc) - Visita a las unidades dentro del circuito universitario - Participación en tareas de orientación a 	120

		<p>estudiantes en las unidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incorporación al trabajo en el I+D del equipo de acuerdo al cronograma previsto para la investigación 	
E2	Elaboración de producto	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en las reuniones de equipo - Construcción y presentación al equipo de una guía de recursos y preguntas frecuentes para estudiantes en privación de libertad - Reuniones de trabajo con la tutora de la línea - Entrevista con referentes de la línea 	180
E3	Redacción de informe final	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones periódicas de trabajo con la tutora de la línea - Redacción de informe de la pasantía 	150

A fines de organizar las tareas realizadas y poder dar cuenta de sus implicancias para este informe, el siguiente apartado se estructura de la siguiente manera:

- a) Actividades de gestión
- b) Actividades de investigación y producción de conocimiento
- c) Guía para estudiantes en privación de libertad

3.a Actividades de gestión

Las actividades de gestión son las que mayor tiempo requieren al Equipo EPL y por tanto también al desarrollo de esta pasantía. En general las tareas implican la articulación entre los y las estudiantes y las diferentes instituciones que intervienen en el desarrollo de la línea.

Para ello se acompañó el trabajo de la coordinación y docentes territoriales del programa en diferentes actividades clave que tienen sus propios grados de complejidad en cada caso:

- Inscripciones: el proceso de inscripciones para ser estudiante de la Udelar en privación de libertad tiene un flujo de trabajo propio, ya que muchas de las etapas que regularmente realiza el estudiante de manera autónoma, no son viables en contexto de encierro. A nivel de gestión, es posible observar cómo las lógicas contradictorias de la Udelar y el INR colindan de manera permanente: la Udelar espera que los estudiantes vayan adquiriendo niveles graduales de autonomía en el transcurso de sus trayectorias educativas, mientras que los mismos han sido disminuídos en privación de libertad en donde la dependencia de la institución se maximiza para cada actividad cotidiana. Este entrecruce en las formas de accionar es vívido críticamente por los estudiantes, quiénes requieren especial atención y acompañamiento durante estos procesos para restituir en algún nivel, capacidad de decisión y agencia. En términos administrativos y del volumen de trabajo, las inscripciones para la línea de EPL implican: 1) Definir un período de inscripción propio, articulando con el Consejo de Educación Secundaria en función de los períodos de exámenes en la cárcel y con los Servicios, ya que al no contar con una bedelía propia, son estos quiénes efectivizan la inscripción, 2) Gestionar la inscripción territorial, es decir los futuros estudiantes de la Udelar no cuentan muchas veces con acceso a las plataformas necesarias para realizar la inscripción como se realiza en libertad, por lo tanto, los docentes territoriales del Programa, concurren a las Unidades, en conjunto con los estudiantes realizan la pre-inscripción, 3) Verificar el cumplimiento de los requisitos. Esto implica por parte de la Coordinación y administración de la Línea EPL el armado de expedientes para cada uno de los estudiantes dónde se solicita a las Unidades penitenciarias y secundaria la documentación necesaria para confirmar la inscripción (que no es de

acceso para las personas privadas de libertad), 4) Por último el envío de la documentación a los Servicios en los plazos acordados para que sean quienes efectiven la inscripción.

La sistematización del proceso fue hecha durante el transcurso de esta pasantía en participación de reuniones de equipo y entrevistas con la Coordinación del programa, para plasmarse en la Guía previamente mencionada. En el desarrollo de esta tarea se detectaron dificultades principalmente asociadas a los flujos de trabajo, las dificultades que tienen los estudiantes para adaptarse a las lógicas de la Udelar y la falta de información en general sobre las mismas, las demoras en los tiempos institucionales de CES e INR y las dificultades para acceder a la documentación necesaria para realizar la inscripción.

- Becas: una segunda parte del trabajo territorial está vinculada en el acompañamiento del acceso a Becas. Los y las estudiantes en privación de libertad tienen derecho a solicitar becas de apoyo a la trayectoria estudiantil en el Servicio Central de Bienestar Universitario tal como cualquier estudiante de la Universidad. Aquí también se puede ver las dificultades para la comprensión de los procesos administrativos, lo que en algunos casos tiende a obturar el vínculo con la institución, en términos de afiliación institucional.
- Trabajo territorial en las Unidades penitenciarias: los docentes territoriales del programa sostienen un acompañamiento semanal a los y las estudiantes privados de libertad y de las prácticas de TEP EPL. Esto implica el acompañamiento a los y las tutores pares que realizan sus prácticas en contexto de encierro, orientación sobre derechos, adaptación a la vida en la Universidad y articulación frente a las problemáticas que surgen propias del contexto (por ejemplo, reordenación de exámenes por falta de internet, problemas con los servicios para la inscripción, etc).

En este trabajo en el campo se detectaron dudas recurrentes de los estudiantes sobre el funcionamiento de la Udelar en cárceles, que dificultan la tarea en el territorio y que muchas veces enlentecen el avance en las trayectorias por no poder identificar claramente actores, roles o procesos. Estas cuestiones fueron relevadas para ser incorporadas a la Guía.

Como se mencionaba anteriormente la pasantía incluyó la participación en reuniones de equipo y otros espacios de diálogo inter e intrainstitucional, donde además de la administración cotidiana del programa, se abordaron las discusiones centrales sobre los lineamientos programáticos y la gestión de la política. Se recogen algunas por entenderse de relevancia para este trabajo. Uno de los primeros puntos tiene que ver con los límites de la acción de la Universidad en la cárcel. Si bien, cómo se planteaba al inicio, la presencia de instituciones externas al INR tiene efectos en todo el sistema penitenciario, las barreras entre los deberes y roles de cada una de las acciones es objeto de discusión permanente para pensar políticas en privación de libertad.

3.b Actividades de investigación y producción de conocimiento

La primera etapa de inmersión en el espacio de pasantía incluyó la revisión bibliográfica para aproximarse al tema específico. Se aplicó técnica cualitativa de revisión bibliográfica, que implicó un abordaje sistemático a los textos utilizados por el equipo en el que se realiza la pasantía, de manera de hallar posibles aportes del desarrollo en ese sentido. Para eso se realizó un fichaje de los textos que permitió un abordaje más organizado en el marco de esta metodología.

Una de las tareas sustantivas llevadas adelante durante la pasantía incluyó la participación del trabajo de campo del proyecto del proyecto I+D titulado “Trayectorias educativas de

estudiantes de la Udelar en privación de libertad” , financiado por la CSIC para esta línea de trabajo. La investigación tiene como principal objetivo ser una instancia de evaluación y monitoreo de la política universitaria de enseñanza en cárceles. Se realiza un estudio exploratorio de metodología mixta (encuestas, entrevistas en profundidad e instancias de participación con los/las estudiantes). Con un fuerte énfasis cualitativo, se pretende relevar desde la óptica de los estudiantes en privación de libertad: las características de las trayectorias de los estudiantes, las representaciones que tienen sobre la Universidad y sus valoraciones sobre las diferentes estrategias de enseñanza/aprendizaje llevadas adelante. El proyecto busca comprender qué formas específicas toman las trayectorias educativas en este espacio particular, a los efectos de realizar aportes que deriven en el diseño de estrategias más certeras.

La participación en el I+D fue sustantiva para los aprendizajes de esta pasantía. Lo aprendido en la carrera hizo sentido en un proyecto de investigación concreto en el que se aplicaron técnicas de relevamiento y análisis, creación de indicadores, etc. No solo se pudo poner en práctica los aprendizajes metodológicos del grado, sino que además se visualizaron las dificultades de la planificación y coordinación del trabajo de campo. Asimismo fue importante participar de la discusión acerca de los límites y los dilemas éticos de la investigación con poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Por otro lado, esta investigación funciona como insumo para generar una evaluación de política pública. Por tratarse de una línea de reciente impulso y estar en etapa de consolidación, es fundamental generar los insumos necesarios que permitan proyectar y tomar decisiones con la mayor cantidad de información posible. El monitoreo y la evaluación brindan elementos fundamentales a los decisores sobre el curso de las acciones, para que sea posible profundizar, corregir o rediseñar una iniciativa. Es a través de estas herramientas que se potencia el uso de los recursos, se mejora la definición de metas y los recursos necesarios y

especialmente proyectar futuras iniciativas (Fernández Arroyo, 2012). La investigación mencionada busca dar cuenta de un estado de situación actual, a la vez que del acumulado adquirido y los procesos implicados.

La primera parte del trabajo de campo para este proyecto implicó el acompañamiento al equipo la aplicación de cuestionarios cerrados a todos los estudiantes en las Unidades metropolitanas del circuito. En el total de la investigación, se realizaron 64 cuestionarios en las Unidades 3, 4, 5, 6 y 10.

El cuestionario recogía las siguientes dimensiones: datos generales sociodemográficos (edad, unidad penitenciaria, servicio de mayor avance, identidad de género, ascendencia étnica, etc), trayectoria previa a la Udelar, condiciones de ingreso a la Udelar, herramientas de enseñanza-aprendizaje (valoración y acceso), apoyos institucionales, condiciones de estudio, condiciones de vida en reclusión y salidas transitorias (en aquellos casos que corresponda).

La segunda parte de la participación en el trabajo de campo tuvo como acción la realización de entrevistas para conocer en profundidad algunos de los aspectos relevados en las encuestas cerradas en las trayectoria dentro de la Udelar y estrategias de enseñanza/aprendizaje: motivaciones y sus variaciones a lo largo del tiempo, actores involucrados, dificultades y fortalezas del trayecto, rol de la Udelar en su proyecto de vida.

El segundo módulo de la entrevista estaba referido a la autopercepción de la persona en su carácter de universitario/a: buscaba conocer que cambios implicó en sí mismos y en su entorno el inicio de estudios universitarios.

Un tercer punto no previsto relativo a investigación y no previsto en el plan de trabajo fue la participación del Encuentro de tesis e investigadores en temáticas de cárcel y acceso a derechos educativos (EITICE), que reúne a académicos de la región que abordan las problemáticas vinculadas a cárcel y educación. Este espacio tiene como objetivo ser un espacio de encuentro para intercambiar experiencias y reflexiones a partir de la misión de las

universidades públicas sobre su tarea de educación en la cárcel, lo que originó varios interrogantes y expectativas en torno a la formación, extensión e investigación. Participan investigadores/as de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN - Argentina), Universidad de Playa Ancha (Chile), Universidad Federal Fluminense (Brasil), Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE - Argentina) y la Universidad de la República. Además, la Udelar a través de la línea EUPL, participa en el Comité organizador del Encuentro.

Para este V Encuentro el equipo EPL solicitó que se presente un trabajo en el marco de esta pasantía, en el que se avance en las principales líneas planteadas en el marco teórico de este informe. Este ejercicio contribuyó a pensar y discutir los temas de desarrollo y universidad con la comunidad académica regional, lo que finalmente enriqueció el marco teórico de este informe.

El trabajo presentado fue el producto de la revisión bibliográfica realizada al inicio de la pasantía en donde se encontraron los vínculos posibles entre las temáticas del desarrollo y el rol de la educación en cárceles en general y de la Universidad en particular. Para ello se enfatizó en primer lugar el rol de las Universidades en las estrategias de desarrollo de los países, teniendo en consideración el rol del conocimiento que refuerza las desigualdades y la noción de Universidades para el desarrollo. Por otro lado, en el rol de la libertad para la concepción de Desarrollo humano y en la relación entre la libertad como fin y la educación como derecho humano, pero especialmente atendiendo al concepto de la libertad como medio y las consecuencias que tiene la presencia de la Universidad en los Centro de reclusión. Por último, se expuso en torno al concepto de agencia y enfoque de derechos, y la construcción de políticas que no consideren a las personas “depositarias” de bienestar como eje para problematizar las actividades llevadas adelante por las Universidades, tal cómo fue visto en el apartado anterior de este informe.

Fue de relevancia en la discusión del Encuentro por un lado la heterogeneidad de experiencias universitarias a nivel regional, el predominio de las funciones de extensión e investigación por sobre la enseñanza como funciones que desarrolla la universidad -ambas cuestiones reafirmando el carácter innovador de la política de enseñanza de la Udelar- y la precariedad de la institucionalización de las propuestas como característica/debilidad a atender.

3.c Guía universitaria para estudiantes en privación de libertad

Como se planteaba anteriormente, durante el transcurso de la pasantía se detectaron nudos problemáticos de trabajo en el equipo, que debe afrontar las dificultades propias de una política en etapa de consolidación y a la vez crecimiento, en un contexto como el que fue planteado. Por lo tanto, parte del objeto de esta pasantía fue el diseño de una herramienta que pudiese ser de utilidad para apuntalar la construcción de la línea, en acuerdo con los marcos de trabajo presentados tanto por el programa como por la pasantía. El producto final fue la primera Guía universitaria para estudiantes en privación de libertad: en ella se recogen por un lado los procesos y procedimientos específicos para la Universidad en privación de libertad, por otro lado se dan cuenta de los deberes institucionales asumidos por el INR y la Udelar y por último, un apartado relacionado a los derechos que tienen las personas privadas de libertad al estudiar en la Udelar.

Uno de los aportes de esta guía fue apuntar a fortalecer procesos de autonomía para los y las personas privadas de libertad. Parte de lo expuesto en el marco teórico, mencionaba las tensiones entre las lógicas tutelares del estado y los efectos que tiene la cárcel en la vida de las personas, disminuyendo sus capacidades y atentando contra la construcción de trayectos de vida, limitando las posibilidades de vivir una vida que tienen razones para valorar (Sen, 2000). Se buscó entonces restituir niveles de agencia, que serán necesarios no sólo para el

trayecto estudiantil como universitarios, sino también para la construcción de un proyecto de vida en los términos anteriormente expuestos.

Por otro lado, esta guía se propuso generar un antecedente para la línea de EPL que habilite contrastar procesos, roles y actores implicados, unificar información dispersa, identificar puntos de obturación y solucionar problemáticas que surgen de las situaciones anteriores en un contexto de crecimiento del programa, mediante la sistematización de procesos.

Esta tarea tiene como objetivo principal en la sistematización de experiencias reconstruir y racionalizar un proceso de transformación que se ha dado en un determinado contexto, para de esta manera visualizar los aprendizajes generados y transformar el conocimiento tácito de los actores implicados en conocimiento explícito que pueda ser generalizado y puesto a disposición (Stevens et al 2012). Esta guía pretende generar aportes en ese sentido. Metodológicamente, se llevó adelante a través de tres etapas: i) construcción de la información sobre el programa mediante la revisión documental y el trabajo práctico en: reuniones de equipo, coordinaciones interinstitucionales, reuniones con comisiones laborales Udelar dentro del INR, participación en el proyecto de investigación y el trabajo dentro de las Unidades penitenciarias ii) determinación del público objetivo, límites y alcances del producto y elaboración del mismo; y iii) validación con los actores implicados y reformulación.

La primera etapa implicó para su concreción las entrevistas con la coordinación y docentes territoriales de la Línea EPL, el acompañamiento y desenvolvimiento del trabajo territorial en las Unidades penitenciarias, la entrevista con estudiantes en privación de libertad y la participación del proyecto de investigación arriba mencionado.

En segundo lugar, se propuso al equipo diseñar una Guía de preguntas frecuentes cuyo público objetivo fuesen los estudiantes/futuros estudiantes en privación de libertad. En función de los resultados obtenidos en la primera etapa se presentó al equipo los puntos clave

que abarcaría esta Guía y se trabajó en nuevas dimensiones que fueron incorporadas al producto final. Esto fue trabajado y mejorado en sucesivas reuniones de equipo hasta que se alcanzó una versión final de la primera Guía para estudiantes de la Udelar en privación de libertad.

Una vez concretada esta versión final, la misma fue presentada a los otros actores claves de desarrollo de la política para su conocimiento y validación y finalmente, su difusión, que permita la generalización del conocimiento acumulado y sistematizado.

4. Reflexiones finales

En este apartado se dará cuenta de los aprendizajes y reflexiones provocados por la pasantía en el Equipo de Trabajo con Estudiantes en Privación de Libertad, poniendo el foco en el vínculo entre los estudios del desarrollo y esta línea de trabajo.

En primer lugar fue clara en esta pasantía la necesidad de pensar los procesos de desarrollo más allá del crecimiento económico, como un proceso social y colectivo, que tiene como objetivo la expansión de las libertades de los individuos. Se vio en la práctica como para esto es necesario la acción pública que trabaje para la eliminación de las fuentes de privación de libertades, de modo de ampliar las capacidades de las personas. En el sentido expuesto, la expansión de la libertad es considerada un fin último de este proceso pero también un medio, ya que está documentada la relación positiva entre el alcance de libertades con el cumplimiento de nuevas esferas de derechos (Sen, 2000).

En esta pasantía se pudo ver en el caso de una política en particular, el rol que deben tener las universidades en las estrategias que deben desarrollar los países con el fin de eliminar barreras y ampliar capacidades. Particularmente para las políticas de acceso a la educación superior en cárceles tiene dos aristas: por un lado el cumplimiento del acceso a la educación como derecho humano estipulado nacional e internacionalmente y por otro lado, los efectos

que esto tiene en el cumplimiento de nuevos derechos dentro del sistema penitenciario, cuya población se encuentra en los más altos niveles de vulneración de derechos dentro de nuestro país. Las Universidades como bien público, tienen la responsabilidad de desarrollar políticas comprometidas para dar respuesta a estas necesidades sociales, que tiendan a colaborar para disminuir con las inequidades educativas, que afectan en particular a los segmentos de población más vulnerables y se autoreforza (Arocena y Sutz, 2021). La política EPL de la Udelar pone el foco en una estas poblaciones y en su acompañamiento proponiendo estrategias en este sentido.

La construcción de la demanda desde la “ventanilla móvil” que habilite la movilidad en el doble sentido desde y hacia la Universidad, haciéndola más accesible, es una estrategia que se vio fundamental para esta política. El abordaje de esta construcción de la demanda debe verse acompañado no sólo de decisiones políticas y presupuestales, sino también en la flexibilización y readaptación de los procesos administrativos, de forma de que puedan acompañar las necesidades y dificultades de la población objetivo. Por otro lado el acompañamiento específico a trayectorias heterogéneas, que atiendan a la diversidad de capacidades que tienen los estudiantes en toda la Universidad pero principalmente considerando las dificultades de la privación de libertad.

Se torna fundamental diagramar políticas que pongan foco en la agencia de los actores implicados, haciendo énfasis en la participación de los estudiantes de modo que la heterogeneidad sea una potencia y no una desventaja de la política. La autonomía dada a partir de la expansión de las capacidades de los estudiantes es puesta en el centro del problema desde el cuál se proyectan las acciones de la Línea de EPL. Sin embargo, se detecta como un riesgo para el desarrollo de políticas universitarias en esta perspectiva, las dificultades que tienen los estudiantes en privación de libertad para acceder efectivamente a la educación superior.

Más allá de los esfuerzos que implica la coordinación de la política central, son finalmente los servicios universitarios los que brindan la oferta educativa a la que los y las estudiantes acceden. Las adaptaciones curriculares que pueden ser solicitadas o canalizadas a través de la línea de EPL dependen finalmente de la capacidad y disponibilidad de los servicios para dar respuesta a las mismas, lo cual sujeta el desarrollo de la política a las voluntades personales.

El principal desafío es no caer en trampas discursivas de apertura que no logran materializarse en la práctica, reconociendo las limitaciones institucionales de la inclusión de nuevos estudiantes no contemplados por la política educativa a priori. Tal es el caso de lo que sucede con las políticas de virtualidad que se dieron en el marco de la pandemia por SARS CoV2. La ampliación del acceso a actividades académicas de los EPL fue una externalidad positiva de las decisiones derivadas de esta emergencia, pero no fue una política de inclusión. De este modo, una vez retornada la presencialidad, en muchos casos se volvió a restringir el acceso y la estrategia de inclusión llegó a su fin.

Uno de los riesgos detectados es la dificultad que suelen tener las instituciones para realizar movimientos a su interna. En el desarrollo de la pasantía, mediante la participación en diferentes espacios interinstitucionales, aparecen indicios de política para dar respuesta a estas cuestiones. Una de ellas es la posición de la Universidad para acercar las lógicas contrapuestas en un ámbito donde la capacidad de acción/decisión de la Universidad directamente sobre el territorio es a veces escasa, pero donde se han dado avances significativos. En este orden está sin duda la firma del Convenio previamente mencionado, que establece deberes institucionales claros. Estos intercambios interinstitucionales también pueden traducirse en flexibilizaciones en las lógicas organizacionales a nivel administrativo: es en el espacio de intercambio que se generan preguntas recíprocas entre instituciones rígidas que permiten generar movimientos y correr los límites de lo posible, este tipo de instituciones no logran impulsar sus propias transformaciones (Arocena y Sutz, 2021, p.28).

En cuanto a los efectos que tiene a la interna de la Universidad el trabajo en cárceles, se registran las dificultades para incidir en la Universidad como institución en el reconocimiento del trabajo. Esto impacta en el plano de la financiación, las planificaciones e intervenciones en el largo plazo y las dificultades para la sistematización de las acciones realizadas, por los motivos anteriormente planteados, lo que redundará en problemáticas de sistematización y los riesgos de convertir las acciones en grupos/actividades/intervenciones atomizadas.

En el marco de una política que tenga como objetivo disminuir la desigualdad en el acceso a la educación superior, es preciso invertir para desarrollar apuestas a largo plazo, incentivando la continuidad de los programas y su desarrollo estratégico en el marco de las necesidades de la institución (Tinto en Santiviago, 2018, p. 31). A lo largo del estudio de la bibliografía especializada y su puesta en diálogo con esta pasantía es clara la necesidad de establecer políticas intencionadas, estructuradas y proactivas (Tinto, 2017).

Es fundamental el trabajo de forma articulada no sólo con las instituciones del sistema educativo para abordar ingreso y permanencia donde la educación sea incluida como uno de los ejes centrales del proyecto de vida. Pero también es fundamental reconocer que existen diversos aspectos de la vida del estudiante que exceden las posibilidades de abordaje que pueden darse desde un único programa, y la Universidad debe aportar para su abordaje social y comunitario: necesariamente deben ser derivados a los organismos competentes en cada una de las temáticas para ser correctamente derivados y tratados (Santiviago, 2018).

Para cerrar y en línea con lo anterior es fundamental proyectar una acción potente y articulada de la Universidad en el sistema penitenciario. La presencia de la Universidad tiene para aportar al desarrollo de las capacidades de la vida en cárceles a través de sus tres funciones constitutivas en una práctica integral de apuesta a largo plazo. Esta política debe generar aportes a la construcción de conocimiento para sí misma y otras instituciones, insumos para la planificación. Además debe ampliar las formas de enseñanza/aprendizaje en

contextos heterogéneos, y generar prácticas en el territorio que permitan problematizar sobre la vulneración de derechos en contextos de encierro en el marco de una estrategia nacional de desarrollo que apunte a la reducción de la desigualdad.

Bibliografía

- Alvarez, A., Braidá, E., Garibaldi, C., Brückner, V., Márquez, K., & Pasturino, G. (2021). Enseñanza universitaria en cárceles: Breve historia del proceso de construcción de la política (2016-2020). *Revista Fermentario*, 15(2), 8-27.
- Álvarez, A. y Pasturino, G. (2018). Tutorías entre pares en cárceles del Uruguay. En C. Torrado (Comp.), *Minorías, educación y comunidad*. Montevideo: Programa APEX-Cerro, Universidad de la República de Uruguay.
- Arocena, R., Göransson, B., & Sutz, J. (2017). *Developmental universities in inclusive innovation systems: alternatives for knowledge democratization in the global south*. Springer.
- Arocena, R., Sutz, J., & de Montevideo, U. O. (2016). *Universidades para el desarrollo*.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2021). El ideal latinoamericano de universidad y la realidad del siglo XXI.
- Bértola, L., & Bertoni, R. (2019). Aportes hacia una estrategia de desarrollo: conceptos, diagnósticos nacionales y prospectiva global. *Documentos de Trabajo On Line/FCS-PHES*; 59.
- Bertoni, R., Castelnovo, C., Cuello, A., Fleitas, S., Pera, S., Rodríguez, J., & Rumeau, D. (2011). *¿ Qué es el desarrollo?¿ Cómo se produce?¿ Qué se puede hacer para promoverlo? Construcción y análisis de problemas del desarrollo*.
- Casco, Miriam. (2005). *Competencia comunicativa de los estudiantes universitarios y afiliación discursivo-institucional. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo (tesis de maestría)*.
- Carballeda, A. (2016). El enfoque de derechos, los derechos sociales y la intervención del Trabajo Social. *Revista Margen*, 82(1), 1-4.

- CEPAL, N. (2015). Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina.
- Comisionado Parlamentario Penitenciario (2020) INFORME ANUAL Situación del sistema carcelario y de medidas alternativas. Uruguay: Poder legislativo.
- Comisionado Parlamentario Penitenciario (2021) INFORME ANUAL - versión preliminar Situación del sistema carcelario y de medidas alternativas. Uruguay: Poder legislativo.
- Constitución de la República Oriental del Uruguay [Uruguay], 27 Noviembre 1966, disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/57f76984d.html>
- Ley General de Educación. Nº 18.437. 12 de Diciembre de 2008. Uruguay: Poder legislativo. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Ley de modernización de cárceles. Nº 17.897. 14 de Setiembre de 2005. Uruguay: Poder Legislativo. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005>
- Fernández Arroyo, N., & Schejtman, L. (2012). Planificación de políticas, programas y proyectos sociales. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF.
- Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (2019). Informe anual a la Asamblea General. Uruguay: Poder Legislativo.
- Juarros, M. F. (2006). ¿ Educación superior como derecho o como privilegio?: Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69-90.
- Nussbaum, M. C., & Mosquera, A. S. (2012). *Crear capacidades*. Madrid, España: Paidós.
- Parchuc, J. P. (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes de extensión*, (1), 18-36.

- Santiviago, C. (2016). Percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solaridad provenientes del interior del país sobre los apoyos de la Universidad de la República que aportan a su comunidad en la misma.
- Santiviago, C. (2018). Las Tutorías entre Pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior. Udelar. Comisión Sectorial de Enseñanza. Montevideo. Uruguay.
- Sen, Amartya “Desarrollo como libertad”.(2000) Editorial planeta
- Stevens, Caroline, et al. "Metodología para la Sistematización de Experiencias." *Centro de Estudios y Publicaciones*. FAO
- Tinto (2017). Completando la universidad. Repensando la acción institucional. Trad. S. Mastrangelo. Buenos Aires: Fundación Universidad de Palermo.
- I Censo nacional de Reclusos (2010). Departamento de Sociología (FCS - UDELAR) y Ministerio del Interior