



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Monografía Licenciatura en Trabajo Social

**Estudios universitarios tras las rejas: la educación como
fuerza instituyente**

Sofía Luciana Caggiani Montes
Tutora: Alicia Álvarez de León

2022

Agradecimientos

A mis padres, Nancy y Andrés, por transmitirme el valor de la educación y tantos otros, por el amor y la presencia, infinitamente gracias.

A mis hermanos y hermana, mis grandes ejemplos.

A mi familia, mi tremendo equipo, por acompañarme siempre.

A mis amigas, por ser red, contención y compañía, por sostenerme tantas veces y festejar cada uno de mis logros.

En especial a las amigas que la facultad me dió, por compartir el camino y volverse compañeras también de vida, nada hubiera sido igual sin ustedes.

A mi tutora Alicia, por guiarme con tanta dedicación, cercanía y paciencia.

A las personas privadas de libertad con las que tuve la posibilidad de coincidir, por compartir pedacitos de su vida conmigo y enseñarme tanto.

A todas las personas que de una u otra forma me han acompañado.

A la educación pública y particularmente a la Universidad de la República. A todas las personas que defienden la educación pública de nuestro país.

Eternamente gracias,

Sofi.

Índice

Introducción	3
Aspectos Metodológicos	4
Capítulo 1: Construcción de la política universitaria en cárceles	6
1.1 Marco normativo	6
1.2 Contextualización histórico-institucional	8
1.3 Hacia un programa universitario integral en cárceles	12
Capítulo 2: El sistema penitenciario	13
2.1 ¿Cárceles para quién? ¿Y para qué?	13
2.2 La realidad actual del sistema carcelario uruguayo	19
2.3 Problematizando el prefijo “re”	22
Capítulo 3: Educación en contexto de encierro	24
3.1 Pensando la educación	24
3.2 Una institución dentro de otra: lógica carcelaria y lógica educativa	27
3.3 ¿Educación en cárceles? ¿para qué?	31
3.4 El ingreso a la “cultura universitaria”	34
Capítulo 4: “Vos como estudiante de Udelar”.	35
4.1 ¿Cómo es estudiar en la universidad desde la cárcel?	36
4.2 ¿Cuáles son los significados que adquiere la educación y puntualmente la universitaria en la cárcel?	38
4.3 ¿Cuáles son los efectos que tiene el ingreso a la Universidad en las personas privadas de libertad?	43
Reflexiones finales	46
Referencias bibliográficas	48

Introducción

Creo en la educación y en su poder, creo que es el arma más poderosa para enfrentar esta vida, y pienso hacerlo hasta el día que me muera

Estudiante Universitario Privado de Libertad, Unidad N°1.

El presente trabajo, correspondiente a la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, tiene como principal interés problematizar la experiencia de estudiar en la Universidad desde la cárcel, a partir de los relatos de estudiantes universitarios privados de libertad (EUPL) por conflicto con la ley penal. De esta manera, este trabajo se inscribe en el campo de los estudios sobre educación universitaria en cárceles, tomando en consideración las complejidades que adquiere la educación en este contexto.

La educación dentro de la cárcel se inscribe en un campo de constantes tensiones y contradicciones; implicando no solo la inscripción de una institución dentro de otra sino también el encuentro entre dos instituciones con objetivos, lógicas y prácticas totalmente diferentes y hasta contradictorias. Es así que interesa problematizar los sentidos que adquieren los estudios universitarios allí, dándole lugar a las voces y experiencias de los reales protagonistas.

La presencia de la Universidad de la República en la cárcel como política educativa es algo relativamente nuevo, que comenzó a gestarse alrededor del año 2010 a raíz de la situación de personas que comenzaron a cursar carreras haciendo uso de sus salidas transitorias. Sin embargo, no fue hasta el año 2016 que, a partir del aumento exponencial de los egresos de bachillerato y la consecuente demanda de estudios universitarios, la Universidad de la República (Udelar) interviene y luego de un proceso de elaboración de la propuesta, firma un convenio marco de cooperación con el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Es a partir de este momento que comienza a ingresar a la cárcel centralmente desde la función de enseñanza de grado, persiguiendo uno de sus compromisos: la democratización de la educación superior.

En este contexto, es fundamental el papel del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá), perteneciente a la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Udelar, en el que se encuentra anclado el equipo central de docentes que lleva adelante las tareas de coordinación con el INR (dentro del cual se encuentra Alicia Álvarez de León, tutora de este trabajo) para que la Udelar ingrese a la cárcel y las personas privadas de libertad (PPL)

puedan estudiar.

La elección del tema surge de un interés personal en lo relacionado a la educación por una parte, y a la privación de libertad por otra. Especialmente surge de la comprensión de ésta última como un problema social y de la problematización de las trayectorias de vida de las PPL como expresión de una sociedad que no garantiza igualdad en el acceso a derechos y oportunidades. En este sentido, surgen grandes inquietudes y reparos por la manera en que la sociedad y el Estado construyen el problema y las soluciones a la delincuencia y a la inseguridad, poniendo el foco en el castigo e invirtiendo en mayor medida en lo punitivo y muchas veces escatimando en políticas sociales y educativas para los sectores más desfavorecidos. Por otra parte, el interés por el campo de la educación, surge a raíz de mi inserción en el sistema educativo como parte del proceso de práctica pre-profesional, el cual despertó cuestionamientos en relación a las desigualdades que existen en el acceso a la educación.

Durante la práctica problematicé las distancias entre inserción y efectivo acceso a la educación, entendiendo que la primera es condición necesaria pero no suficiente para que el derecho a la educación se efectivice. Esa comprensión, sumada a mi inquietud por la realidad de la cárcel, me llevó a inscribirme al curso de Tutorías Entre Pares (TEP) con EUPL. Las TEP se constituyen como parte medular de la política de educación universitaria en cárceles, en tanto son el medio a través del cual acercar la Universidad a los y las EUPL.

La experiencia de ir a la cárcel, enfrentarme con la realidad del sistema penitenciario y sus complejidades, conocer a los y las estudiantes desde el rol de tutora y escuchar sus historias, reafirmó mi interés en la temática y en poder hacer algún aporte que contribuya a la comprensión de la misma.

Aspectos Metodológicos

La monografía tendrá como objetivo analizar cuáles son los sentidos que adquiere la educación universitaria para estudiantes que cursan desde la privación de libertad por conflicto con la ley penal. Para ello se plantean las siguientes preguntas que orientarán la elaboración del trabajo: ¿Cómo es estudiar en la Universidad desde la cárcel?, ¿Cuáles son los significados que adquiere la educación y puntualmente la universitaria en dicho contexto? ¿Cuáles son los efectos que tiene el ingreso a la Universidad en las PPL?.

Para trazar posibles respuestas a las preguntas formuladas se realiza una revisión de diversas fuentes bibliográficas, a fin de contextualizar y enmarcar teóricamente la temática, para luego articularlas con registros propios del cuaderno de campo¹ (utilizado durante la experiencia de práctica como tutora par de la Universidad en la Unidad N°4 “Santiago Vázquez”) y con las voces y experiencias de los y las EUPL².

Se considera de utilidad retomar los registros del cuaderno de campo en tanto los mismos se constituyen como fuente de información e instrumento fundamental de un proceso de conocimiento de la realidad, permitiendo un “conocimiento situacional” (Pérez, 2012).

Se realizó una sistematización de relatos recabados por el Progreso en marzo-abril del año 2020 (momento en que se declara la emergencia sanitaria por la pandemia del Covid-19) como parte de una estrategia para mantener el contacto con los y las EUPL dado que el equipo docente tuvo que interrumpir su asistencia a la cárcel. Por este motivo, a fin de procurar sostener su vínculo con la Universidad, elaboraron una consigna denominada “Propuesta Covid” a ser respondida por los y las EUPL. Dicha propuesta consistió en cuatro tareas entre la que se encontraba una titulada “Vos como estudiante de Udelar”³ en la cual debían escribir un “relato autobiográfico” sobre las experiencias que les parezcan más importantes de su trayectoria universitaria.

Los relatos serán utilizados como fuente de información para pensar las preguntas que esta monografía intenta responder, en tanto se entiende que es fundamental no utilizar únicamente fuentes bibliográficas sino valorizar las voces, sentires y experiencias de los y las reales protagonistas. En este sentido, se entiende que “complejizar el conocimiento sobre la cuestión carcelaria implica avanzar sobre la institución misma, penetrarla, hacerla visible, que la cárcel se exprese a través de la palabra de sus ‘habitantes involuntarios’” (Daroqui, citado en Parchuc, 2015, p.24). De esta manera, se tendrá un enfoque de análisis cualitativo en tanto el mismo permite comprender los fenómenos desde la perspectiva de las personas implicadas y en diálogo con su contexto, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández, Collado y Baptista, 2014).

¹ Registros del cuaderno de campo (2021)

² Sistematización de relatos (2020)

³ Pauta y Acuerdo de cesión de información en Anexos

Capítulo 1: Construcción de la política universitaria en cárceles

1.1 Marco normativo

A modo de contextualizar normativamente el derecho a la educación de las PPL se retomarán algunos tratados internacionales y normativas nacionales. En primer lugar, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) supone el reconocimiento por parte del derecho internacional y las diversas constituciones, de ciertas garantías "mínimas" que toda persona debe tener, sin discriminaciones. El paradigma de los Derechos Humanos (DD.HH) manifiesta que toda persona nace con una serie de derechos que le son propios y que son inherentes a su condición de ser humano. Los DD.HH responden a demandas éticas de justicia y dignidad humana y por consiguiente, son necesarios para la plena realización de toda persona. Estos derechos no dependen de acciones, características o comportamientos, lo que implica que su ejercicio no puede verse condicionado por ningún factor (Nikken, 1994).

Sin embargo, el real ejercicio de estos derechos no siempre está garantizado en la práctica, particularmente en lugares de especial vulnerabilidad como son las prisiones. Por ello existen distintas normativas nacionales e internacionales que buscan amparar los DD.HH de las PPL. De acuerdo a los "Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas" redactados por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), las PPL deberían tener acceso a "los mismos derechos reconocidos a toda persona en los instrumentos nacionales e internacionales sobre derechos humanos, a excepción de aquellos cuyo ejercicio esté limitado o restringido temporalmente" (CIDH, 2008, p.6).

Por otra parte, las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Nelson Mandela) buscan asegurar un trato digno a las PPL y plantean como principios fundamentales que deben ser tratadas con el respeto que merecen en tanto seres humanos, prohíben el sometimiento de las mismas a la tortura o a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, no pudiendo invocar argumento alguno como justificación a dichos actos (Naciones Unidas, 2015). Por otra parte, la regla número 4 plantea que los objetivos de las medidas privativas de libertad son la protección de la sociedad contra el delito y la reducción de la reincidencia; y expone que para que esos objetivos puedan ser alcanzados las administraciones penitenciarias deben ofrecer educación, formación profesional, trabajo, salud y deporte. Asimismo, se expresa la necesidad de que el sistema penitenciario reduzca al mínimo las diferencias entre la vida en prisión y la vida en libertad a fin de evitar tanto el

debilitamiento del sentido de responsabilidad de las PPL como su dignidad como seres humanos.

En cuanto a la responsabilidad sobre la instrucción de las PPL, las reglas Nelson Mandela (2015) plantean la importancia de que sea coordinada con el sistema de educación pública a fin de garantizar la continuidad educativa una vez recuperen su libertad.

Esta normativa internacional ha sido ratificada por Uruguay por lo que debe ser parte del marco normativo regulador de las prácticas penitenciarias en nuestro país. Asimismo, existen a nivel nacional algunas leyes que es pertinente mencionar en tanto enmarcan el tema del presente trabajo.

En primer lugar, en 2005, como parte de un primer mojón en la reforma carcelaria, en el marco de lo que se declaró como “Emergencia Humanitaria” dentro del Sistema Penitenciario, se crea la Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario (N°17.897), la cual supuso el puntapié inicial a un cambio de concepción en la política criminal en nuestro país, teniendo como objetivo mejorar las condiciones humanitarias de las cárceles y jerarquizar determinadas instituciones (Rodríguez, 2007). La Ley 17.897 presentó, entre sus propuestas más novedosas, el régimen de redención de pena por trabajo o estudio, que surgió con el objetivo de operar como motivación para las PPL y a la vez pretendía descongestionar en el largo plazo los establecimientos penitenciarios que se encontraban con serios problemas de hacinamiento. Esto fue recientemente modificado por la Ley de Urgente Consideración (LUC)⁴, cambiando el régimen de redención e incorporando delitos a la lista de los que no tienen posibilidad de redimir.

En el año 2008 se aprobó en Uruguay la Ley General de Educación (N°18.437), la cual se constituye como un antecedente inédito por ser la primera vez que se establece en la legislación nacional a la educación como un derecho humano fundamental -para todas las personas sin discriminaciones y a lo largo de toda la vida-. En su artículo 2, reconoce a la educación como un bien público y social, el cual tiene como objetivo el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de las personas. El artículo 8 de la ley establece que es responsabilidad del Estado asegurar los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad a fin de lograr que puedan hacer uso del derecho a la educación en igualdad de oportunidades, argumentando también la necesidad de contemplar las diversas capacidades e individualidades de quienes estudian, buscando alcanzar el máximo desarrollo de su potencial

⁴ Anteriormente se computaba 1 día cada dos de estudio (2x1), a partir de la LUC cambió a 1 día cada tres (3x1). “Se computará como un día de estudio la dedicación a dicha actividad durante seis horas semanales, así sea en días diferentes” (Ley N°17.897, 2005, párr. 33)

(Ley N°18.437, 2008). Por su parte, el artículo 18 menciona la necesidad de brindar apoyos especiales para las personas que se encuentran en especial situación de vulnerabilidad, resaltando la responsabilidad del Estado de actuar “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, la permanencia y el logro de los aprendizajes” (Ley N°18.437, 2008, párr. 27).

Mientras se gestaba a nivel nacional la Ley de Educación, en la Universidad comenzó el proceso de la Segunda Reforma Universitaria, la cual buscaba por una parte aggiornar la Ley Orgánica de 1958 a las particularidades del S. XXI y por otra, la democratización de la educación terciaria. Así, el proceso de Reforma Universitaria supuso un nuevo compromiso por parte de la Udelar para universalizar la educación superior a todos los sectores de la población.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el marco normativo mencionado y otros documentos que no han sido retomados aquí, es posible decir que existe tanto a nivel nacional como internacional un marco legal que pretende amparar los derechos de las PPL y en particular que ampara su derecho a acceder a la educación.

1.2 Contextualización histórico-institucional

El proceso de construcción de la política universitaria central de enseñanza en cárceles comenzó en 2016, momento en que se empiezan a dar los primeros pasos a nivel institucional desde la Universidad para el acuerdo que se establecerá con el INR. Sin embargo, los antecedentes de este proceso son importantes de mencionar para comprender cuáles fueron los pasos que se dieron previamente y que permitieron que el mismo sea posible.

De acuerdo a Gonzalez, Rojido y Trajtenberg (2015), hasta el año 2010 no existía un sistema penitenciario unificado sino que el mismo se caracterizaba por la fragmentación y la gestión policial. Hasta ese momento, cada departamento del país, tenía una o más cárceles bajo su gestión coexistiendo a su vez con el Centro Nacional de Rehabilitación (CNR) y con la Dirección Nacional de Cárceles (DNC), las cuales gestionaban los grandes establecimientos metropolitanos como el ex-Comcar y el Penal de Libertad. Esto suponía la existencia de una alta segmentación institucional y por consiguiente una falta de articulación entre los principales actores del sistema; derivando en dificultades de gobernabilidad y operando como un obstáculo al desarrollo de políticas penitenciarias integrales y de largo

plazo. Además de esto, en 2009, el relator de las Naciones Unidas, Manfred Nowark, luego de su visita al Uruguay emitió un informe en el cual dió cuenta de la sistemática vulneración de derechos que existía dentro de las cárceles uruguayas.

Con el objetivo de atender a estas dificultades, en el año 2010 se crea el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) mediante la Ley N° 18.719 del Presupuesto Nacional. Gonzalez, Rojido y Trajtenberg (2015) plantean que la creación del INR supuso un punto de inflexión en cuanto a las orientaciones de la política penitenciaria representando “una iniciativa ambiciosa, de vocación reformadora, orientada a unificar el sistema penitenciario y profesionalizar su gestión” (p.128). Entre las medidas que se encuentran amparadas por la Ley N° 18.719, se destaca la implementación de un nuevo escalafón civil, incorporando la figura de operador/a penitenciario, “con un rol técnico socioeducativo que sustituyó en algunos casos a la policía, replegándola mayoritariamente a tareas custodiales” (Alvarez et al., 2022, p.12). Es en este contexto de transformaciones institucionales donde comenzaron los primeros pasos de la enseñanza universitaria en las cárceles de Uruguay, sumándose de esta manera al proceso escalonado que venía sucediendo anteriormente de ingreso de la educación pública a las mismas (Alvarez et al., 2022).

Los primeros antecedentes del vínculo de PPL con la Universidad se dieron a través de quienes cursaban carreras haciendo uso de sus salidas transitorias. Sin embargo, existe el antecedente en el año 2010 de un estudiante que no teniendo posibilidades de salidas transitorias, recibió acompañamiento por parte de la Facultad de Psicología, insituyéndose esta carrera como una de las pocas que se podía estudiar desde la cárcel hasta 2016. A su vez, existieron experiencias aisladas de cursos -sin un respaldo institucional central de la Udelar- de manipulación de alimentos y plantas desde Facultad de Química a partir del año 2011 así como de dictado virtual de la Tecnicatura en Turismo del CURE (Alvarez et al., 2022).

La posibilidad de realizar estudios universitarios en privación de libertad comenzó a gestarse a raíz de una serie de demandas de diferentes actores. El puntapié inicial que puso sobre la mesa la necesidad de pensar el ingreso de la Udelar a la cárcel desde su función de enseñanza lo dió la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU). Durante las salidas transitorias de quienes habían logrado inscribirse a la Universidad por su cuenta, se generó el encuentro con estudiantes extramuros, despertando su preocupación en cuanto a las posibilidades y condiciones de quienes realizaban estudios universitarios desde la cárcel. De esta manera, se sembraría la semilla para lo que sería el primer paso del camino: una propuesta enviada al Consejo Directivo Central (CDC) para democratizar el acceso a la educación universitaria para PPL. En dicho documento se expresa: “El proyecto tiene como

objetivo ampliar y democratizar el acceso a la universidad, fomentar el interés de las personas privadas de libertad por los estudios universitarios y brindar un apoyo al proceso de reinserción social de dichas personas” (FEUU, 2016, p.1). En este proceso también fue de importancia la preocupación de investigadores, docentes y estudiantes que ya habían entrado a las cárceles a través de actividades de extensión e investigación desde distintos servicios de la Udelar (Alvarez et al., 2022).

La propuesta de la FEUU fue recibida por el CDC quién resolvió la conformación de un equipo de trabajo integrado por una delegación estudiantil y los Pro rectores de Enseñanza y de Extensión y Actividades en el Medio con el fin de que puedan trabajar en una propuesta concreta. En agosto del año 2016 la Udelar firmó un convenio marco de cooperación con el INR, el cual tenía como objetivo “promover la cooperación académica y el intercambio científico y técnico entre ambas instituciones, fomentando el desarrollo de líneas de docencia, formación, extensión e investigación” (Udelar-INR, 2016, párr. 9).

Posteriormente, en diciembre del 2016 el CDC comenzó a coordinar acciones con distintos actores de la Udelar para garantizar el acceso de las PPL a la Universidad. Resulta de particular importancia resaltar aquí el papel del Progreso perteneciente a la CSE, el cual tiene como una de sus principales líneas de trabajo las Tutorías Entre Pares (TEP), orientadas a la inclusión educativa de todas las personas, desplegando líneas de trabajo en distintas áreas como son género, población migrante, discapacidad, entre otras. En el año 2018 se incorpora como experiencia piloto las TEP con EUPL; actualmente, como mencionan Alvarez et al. (2022), uno de los pilares fundamentales del desarrollo de la política de la Universidad en cárceles, dado que el ingreso de docentes a las Unidades es todavía escaso. Sin embargo, también cabe destacar el papel fundamental que ocuparon los y las estudiantes de la Udelar en el acompañamiento de EUPL: “Fue la propia FEUU y sus centro de estudiantes quienes se pusieron al hombro el acompañamiento de sus compañeros/as en cárceles, sobre todo entre el 2016 y 2018” (Alvarez et al., 2022, p.17), año en que se lograron institucionalizar las TEP con EUPL.

En 2019, se consolida un equipo central conformado por siete personas que se radicaría en Progreso. Dicho equipo de trabajo se compone de docentes referentes de la Universidad, también llamados "docentes centrales" que tienen la tarea de facilitar y dinamizar los recursos de la Udelar -coordinando con los distintos servicios así como con el INR- para que las PPL puedan acceder a estudios universitarios. Mientras ocurría este proceso de consolidación de la política Universitaria en cárceles a nivel central, los distintos

servicios universitarios comenzaron a discutir y aprobar sus respectivos protocolos de actuación respecto al acompañamiento de las trayectorias educativas de los y las EUPL.

Los últimos pasos de este proceso se consolidaron a partir de una propuesta de la Comisión Central sobre Estudios en Privación de Libertad (CCEPL) al CDC, previo a la solicitud presupuestal de la Universidad al Parlamento Nacional del 2020. A partir de dicho documento, se plasman en la solicitud presupuestal distintas propuestas entre las que se incluye la creación del Programa Universidad en Cárceles (PUC) y el convenio INR-Udelar para el acceso a la educación superior de PPL. Dicho convenio se firma en diciembre del 2020 y establece que "tiene por objeto garantizar el derecho a la educación superior de las personas que cumplen medidas de ejecución penal en el Instituto Nacional de Rehabilitación" (INR-Udelar, 2020, párr. 7). En el mencionado convenio se establecen obligaciones por parte de ambas instituciones a la vez que se materializan herramientas fundamentales para la política Universitaria en cárceles: la creación de un Circuito Universitario y la creación de Centros Universitarios.

El Circuito Universitario supone la concentración de las personas que realizan estudios universitarios en privación de libertad en las unidades N° 4 (Santiago Vázquez, ex Comcar), N°5 (Cárcel de Mujeres), N°6 (Punta de Rieles), N°9 (Mujeres con Hijos/as) y N°10 (Juan Soler), con anexo en la unidad N°3 (Penal de Libertad), sumándose en 2022 la unidad N°20 (Salto). La idea de los Centros Universitarios se sustenta en el hecho de que ante la inexistencia de los mismos, las actividades universitarias debían desarrollarse en espacios no preparados para la tarea educativa o pertenecientes a otras instituciones educativas. Se propuso que los Centros Universitarios estuvieran en la unidad N°4 y 5 por dos motivos: en primer lugar por ser donde se encuentra la mayor proporción de población femenina y masculina privada de libertad del país y además por albergar los distintos niveles de seguridad dentro del INR (Alvarez et al., 2022). Además de los Centros Universitarios, se consolidaron espacios específicos de anclaje para la Udelar llamados "Salones Universitarios" en las Unidades N° 6, N°9, N°10. A fines de 2021 se transforma el espacio universitario y se inaugura el Centro Universitario en la unidad N°6.

En cuanto al acuerdo firmado en 2020 entre el INR y la Udelar Alvarez et al. (2022) mencionan:

Se trata de un acuerdo único en la región, por el grado y profundidad de compromisos de la cárcel con la Universidad, que además evidencia una perspectiva de derechos explícita e implícita acordada entre ambas instituciones. Explícita en relación al

reconocimiento al derecho a la educación superior y a la agrupación e implícita en aspectos como el derecho a la salud, a la identidad, entre otros. (p.21)

Por lo tanto, como se puede ver en el recorrido descrito, se han realizado a nivel institucional diversos movimientos que -no sin resistencias- han abierto nuevas puertas posibilitando el acceso a la educación superior de las PPL.

1.3 Hacia un programa universitario integral en cárceles

A pesar del significativo camino recorrido en relación a la construcción de la política universitaria de enseñanza en cárceles, actualmente, queda pendiente un horizonte ambicioso y que quienes se encuentran trabajando en este ámbito plantean como objetivo: la consolidación de un Programa Universitario en Cárceles (PUC). Como ya se mencionó, el mismo fue parte de las propuestas realizadas por la Universidad al Parlamento Nacional en la solicitud presupuestal del 2020, no habiendo obtenido financiamiento hasta el momento.

Para pensar este programa existen algunas experiencias dentro de la Universidad que podrían tomarse como modelo: el Programa Integral Metropolitano, el Programa APEX, entre otros. Estos programas podrían ser tomados como referencia en tanto “programas plataforma”, insertos en el territorio, buscando adaptarlo a las necesidades y especificidades que adquieren las trayectorias educativas de los y las EUPL en un contexto tan particular como es el del Sistema Penitenciario (CCEPL, 2019).

Sin embargo, retomando a Alvarez et al. (2022), si bien existió y existe un interés por consolidar la función de enseñanza en las cárceles uruguayas, la misma “debe estar acompañada y articulada con las de investigación y extensión como parte del proceso de formación universitaria” (p.23). En este sentido, los argumentos que sustentan la necesidad de creación de este Programa esgrimen que “El PUC surge de la convicción y la experiencia de que la cárcel como problema social complejo y multidimensional no puede ser abordado de manera compartimentada entre funciones y disciplinas” (Espacio Interdisciplinario, s/f, párr. 2), sino que es fundamental un abordaje integral e interdisciplinar. Para ello es necesaria la comunicación y articulación fluida con los distintos actores tanto del INR y sus Unidades, como con las distintas áreas y servicios de la Udelar. La idea de este programa es que opere como articulador de las distintas propuestas y estrategias. Así lo explica la CCEPL (2019) en su propuesta al CDC: “la creación del Programa no descarta ni desvaloriza las estrategias generadas por los servicios hasta el momento, ni las que se puedan generar, sino que pretende sistematizarlas y organizarlas, en un marco académico y de gestión propicio” (pp.2-3).

Por otra parte, esta propuesta también se sustenta en la idea de que las Universidades públicas además de garantizar el derecho a la educación, deben asumir el compromiso de generar propuestas, acciones y estrategias que promuevan el acceso a otros derechos que muchas veces se encuentran vulnerados a la interna de los establecimientos penitenciarios, lo cual es central para la continuidad de las trayectorias educativas de quienes estudian desde la cárcel (Alvarez et al., 2022).

Capítulo 2: El sistema penitenciario

2.1 ¿Cárceles para quién? ¿Y para qué?

Como parte de la contextualización para pensar el sistema carcelario, se considera necesario preguntarse: ¿Quiénes son las personas que llegan a la privación de libertad por conflicto con la ley penal? ¿Cuáles son los caminos que recorren antes de llegar ahí? ¿Todas las personas que cometen infracciones pagan su deuda social con cárcel? Entre otras preguntas que surgen a la hora de pensar un tema tan complejo.

En primer lugar, para hacernos una idea de quiénes son estas personas, interesa referirnos a los datos que se encontraron sobre su perfil sociodemográfico. Cabe destacar que fue difícil acceder a información actualizada sobre la población general dado que el INR no elabora ni publica información estadística regular sobre la población que tiene a su cargo (Comisionado Parlamentario Penitenciario [CPP], 2022) por lo que el último Censo Nacional de Reclusos data del año 2010. Sí se pudo encontrar información general en los informes del CPP y particularmente sobre la población universitaria privada de libertad gracias a un censo realizado en el año 2019 por la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Economía.

En cuanto a la trayectoria de vida de las personas que llegan a la privación de libertad, las mismas suelen pertenecer a un sector específico de la población determinado principalmente por situaciones de carencias materiales y/o emocionales y por una historia de vulneración de derechos (económicos, sociales y culturales) que no comenzó en la adultez, sino que “la misma constituye la continuación de un proceso que se inició durante su infancia y perduró a lo largo de la adolescencia” (Vigna, 2012, p.36). En este sentido el Informe del CPP (2021) explica:

La privación de libertad puede entenderse como una situación que se desencadena luego de transitar varias “privaciones” o “adversidades traumáticas”, a veces muy

evidentes como son las situaciones de pobreza material, otras menos visibles, como son las condiciones de crianza bajo estrés material, psicológico o afectivo durante los primeros meses o años de vida. Suele darse en personas con trayectorias de vida marcadas por la vulneración de derechos (p.67).

Aunque no se desconoce la diversidad de personas que se encuentran privadas de libertad, se pueden establecer ciertas tendencias en cuanto a su perfil sociodemográfico. En primer lugar es posible afirmar que quienes se encuentran en privación de libertad por cometer delitos son predominantemente varones jóvenes. De acuerdo al último informe del CPP, entre el 1º de agosto de 2019 y el 31 de julio de 2021, el 11,1% de las imputaciones corresponde a mujeres, y el 88,9% restante a varones. En cuanto al tramo etario, un 70,8% de los delitos registrados en ese mismo período fue cometido por personas de entre 18 y 34 años (CPP, 2022).

Por otra parte, en relación a los máximos niveles educativos alcanzados, según datos del INR compartidos por Presidencia de la República en el año 2021, el 23,5% de las PPL no había finalizado la educación primaria, un 25% la había completado, el 30% tenía ciclo básico incompleto, menos de un 2% tenía bachillerato completo y apenas el 1,3% había cursado o finalizado educación terciaria (Uruguay Presidencia, 2021). Esto implica que un 48,5% de la población carcelaria en 2021 tenía como máximo nivel educativo el nivel primario de educación, algunas personas sin siquiera completarlo. Estos datos reflejan una realidad que se manifiesta a la externa del sistema penitenciario: si analizamos dichos datos, y otros a nivel nacional sobre culminación de ciclos en el sistema educativo, es posible ver que el mismo no logra retener a las poblaciones más vulnerables, sino que las mismas suelen tener una desvinculación temprana de este.

Todas estas dimensiones que se presentan en la vida de muchas de las personas que llegan a la privación de libertad suponen un obstáculo también a la hora de acceder a empleos en condiciones dignas y con acceso a la protección social. De esta manera, las trayectorias laborales previas tanto de las PPL como de quienes conforman su núcleo familiar, suelen estar marcadas por la inserción al mercado laboral a través de empleos informales, precarios y mal remunerados (CPP, 2022).

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el vínculo que existe entre la situación de calle y la privación de libertad, lo cual también da cuenta de la situación de vulnerabilidad que atraviesa a muchas de las PPL. El último relevamiento de personas en situación de calle realizado en Montevideo en setiembre de 2020, evidencia el continuum que existe entre estas dos realidades: algo más de la mitad de la población en situación de calle que fue alcanzada

por el relevamiento, un 53,4%, menciona haber estado privada de libertad en cárcel de adultos (MIDES, 2020).

En relación a las personas que realizan estudios universitarios en privación de libertad, un censo⁵ realizado en 2019 a 53 personas que cursan estudios terciarios en prisiones del área metropolitana de Montevideo, reveló que apenas un 20% había logrado finalizar sus estudios secundarios antes de entrar a la cárcel, mientras que un 79,25% lo hizo estando en privación de libertad, dato que evidencia que para muchas de las PPL, “la cárcel se presenta como una oportunidad en términos educativos” (Borges et al., 2021, p.98).

Siguiendo con los aportes de este censo, en cuanto al género de las personas encuestadas la mayor parte son hombres, representando un 81,13%, lo que se corresponde con el perfil general de la población privada de libertad. Sin embargo, “las mujeres se encuentran sobrerrepresentadas en relación a la población global, dado que se ubican en el entorno del 19% de los estudiantes universitarios, mientras que a julio de 2019 representaban un 5,3% de la población privada de libertad” (Borges et al., 2021, p.98). En cuanto a la edad, las personas que estudian carreras universitarias en privación de libertad tienen un promedio de 36 años, mientras que dicho promedio en los y las estudiantes extramuros desciende a los 26 años.

Estos datos resultan ilustrativos en tanto muestran dimensiones que dan cuenta de la calidad de vida y el acceso a oportunidades, tanto educativas como laborales, que tenían -previo a la privación de libertad- las personas que terminan siendo captadas por el sistema carcelario. En este sentido, a lo largo del presente trabajo, se utiliza el concepto “vulnerabilidad” (entendida en tanto vulnerabilidad social) (Ziccardi 2001), como categoría teórica a partir de la cual es posible comprender y visibilizar las dinámicas sociales que intervienen en las trayectorias vitales de muchas de las personas que se encuentran en privación de libertad. Ziccardi (2001) retoma la definición de Rosalía Cortés, quien propone un concepto amplio de vulnerabilidad social que resulta esclarecedor:

Diferentes grupos y sectores de la sociedad están sometidos a carencias y procesos dinámicos de inhabilitación que los colocan en situaciones que atentan contra la capacidad de resolver los problemas que plantea la subsistencia y el logro social de una calidad de vida satisfactoria. En lo fundamental, éstas dependen de la existencia y de la posibilidad de acceder a fuentes y derechos básicos de bienestar, trabajo remunerado y estable, conocimientos y habilidades, tiempo libre, seguridad y

⁵ Censo diseñado e implementado en 2019 por un equipo de docentes de la FCEA y de la FCS.

provisión de servicios sociales, patrimonio económico, ciudadanía política, integración e identidad ética y cultural. (p. 108)

Por lo tanto, existen procesos sociales estructuralmente determinados que generan dinámicas de inclusión-exclusión, los cuales afectan con mayor intensidad a un sector de la población que no logra acceder a los soportes (económicos, laborales, relacionales) necesarios para hacer frente a los riesgos sociales. Así, hay quienes se encuentran más expuestos a dichos riesgos y por lo tanto se vuelven más “vulnerables”.

Las cárceles constituyen la respuesta que las sociedades han elegido para abordar el problema social que significa el delito. En ésta última idea resulta fundamental la palabra “elegido” en tanto las respuestas que se establecen ante los problemas sociales constituyen una construcción ideológica de los mismos. Para entender esto es pertinente retomar los aportes de Grassi (2008), quién explica que los problemas sociales así como las respuestas frente a los mismos, son una construcción social. Es decir, cómo las sociedades y fundamentalmente el Estado entienden y definen los problemas sociales determinará las soluciones (políticas sociales) que elegirán para intentar dar respuesta. Esas respuestas reflejan una mirada del mundo.

En este sentido, distintas teorías han discutido sobre los fundamentos de la cárcel como respuesta frente al problema social que significa el delito en el marco de las sociedades actuales. Entre ellas, Foucault en su obra *Vigilar y Castigar* (2003) plantea a las cárceles como mecanismo fundamental del aparato disciplinador de quienes ejercen el poder. Foucault (2003) sitúa el surgimiento de las cárceles en un marco más general, de surgimiento y transformación de instituciones encargadas de controlar los cuerpos (hospitales, instituciones de salud mental, escuelas, cuarteles militares, cárceles) bajo el advenimiento de una nueva tecnología de poder: la disciplina. De esta manera, se pasa de mecanismos de tortura como eran las ejecuciones de manera violenta, a mecanismos menos severos llevados adelante por instituciones disciplinarias que buscaban, más que operar sobre el cuerpo, corregir el “alma” de las personas.

En la “sociedad disciplinaria” que describe Foucault (2003) estas instituciones, operan “gestionando” los cuerpos, mediante su identificación, clasificación, regulación y examen con objetivos de corrección. Es así que aunque se sigue operando sobre el cuerpo, el objetivo del castigo cambia: “A la expiación que causa estragos en el cuerpo debe suceder un castigo que actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones” (Foucault, 2003, p.24). El autor manifiesta que estos cambios en el “arte de castigar” están en estrecha vinculación con los sistemas de producción y las necesidades del mismo y que por lo

tanto, en nuestras sociedades es posible situar los sistemas punitivos en el marco de cierta “economía política del cuerpo” (Foucault, 2003). De esta manera, el cuerpo se encuentra inmerso en un campo político y de disputas en el que operan sobre él relaciones de poder que buscan someterlo, volverlo fuerte y dócil a la vez, a fin de que sea útil para la organización social. En palabras de Foucault (2003) “El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido” (p. 33).

Por lo tanto, de acuerdo a Foucault, todas éstas instituciones operan sobre los cuerpos con objetivos correctivos mediante relaciones específicas de poder. Sin embargo, lo que interesó especialmente al autor fueron las cárceles, dado que para él materializaban, tal vez más que cualquier otra institución, esas relaciones de poder y prácticas disciplinarias sobre los cuerpos. Es así que Foucault (2003) plantea que se espera que la prisión sea "útil" y que, mediante sus métodos de disciplinamiento, logre transformar las “almas” de las personas. Sin embargo, el autor afirma que "La prisión no puede dejar de fabricar delincuentes. Los fabrica por el tipo de existencia que hace llevar a los detenidos" (Foucault, 2003, p. 270). De esta manera, si bien se ha comprobado una y otra vez su continuo fracaso, la prisión se sigue manteniendo; derivando entonces en la interrogante de cuál es su real función y utilidad. De esta manera, explica:

Sería preciso entonces suponer que la prisión, y de una manera general los castigos, no están destinados a suprimir las infracciones; sino más bien a distinguirlas, a distribuir las, a utilizarlas; que tienden no tanto a volver dóciles a quienes están dispuestos a transgredir las leyes, sino que tienden a organizar la trasgresión de las leyes en una táctica general de sometimientos. (Foucault, 2003, p. 277)

Por tanto, es posible hablar de una “economía” que a través del sistema penitenciario diferencia y administra los “ilegalismos”, pero que no los suprime. Así, ésta maquinaria tendría la función de clasificar dichos ilegalismos a partir de una “gestión diferencial de los mismos” que, en otras palabras, es lo que Foucault manifiesta como “justicia de clase” en tanto se juzgan diferencialmente los ilegalismos en función del lugar del “infractor” en la estructura social. Continuando con las ideas de Foucault (2003):

si se puede hablar de una justicia de clase no es sólo porque la ley misma o la manera de aplicarla sirvan los intereses de una clase, es porque toda la gestión diferencial de los ilegalismos por la mediación de la penalidad forma parte de esos mecanismos de dominación. (p. 278)

De esta manera explica que la ley no se ha hecho para todos por igual sino que "es más prudente reconocer que se ha hecho para algunos y que recae sobre otros; que en

principio obliga a todos los ciudadanos, pero que se dirige principalmente a las clases más numerosas y menos ilustradas" (Foucault, 2003, p. 281). Es así que según éste autor, la justicia es algo creado para unos fines determinados, justamente como se explica anteriormente para "administrar" los ilegalismos de manera diferencial; diferencia que está en la base del mantenimiento de la dominación de clase. Así, las cárceles se vuelven lugares donde intentar "normalizar" o en su defecto "depositar" a aquellos sectores sociales que no resultan funcionales a la organización social y política, a fin de evitar que desestabilicen ese orden instaurado. De esta manera, las prisiones serían parte de los mecanismos que utilizan las sociedades capitalistas para proteger los intereses de las clases dominantes.

Volviendo a las preguntas iniciales de este capítulo, quienes efectivamente terminan en privación de libertad, suelen ser los sectores más vulnerables siendo también quienes reciben los castigos más severos, pues como plantean Baroni, Dal Monte y Laino (2019): "Consideremos que quienes habitan las cárceles de nuestro país no son todas las personas que cometen infracciones, sino aquellos grupos localizados 'cuyas primeras víctimas suelen ser las clases pobres, cercado por todas partes por la policía, expuesto a largas penas de prisión' (Foucault, 2005, p.283)" (p.2).

Estos hechos de criminalización de la pobreza, se ven cada vez más acrecentados en el marco de procesos sociales más amplios, de avance de ciertos proyectos de sociedad y de discursos que demandan mayor presencia de lo punitivo en la vida social. De esta manera, en el marco de sociedades cada vez más individualistas y donde se viene dando un "recrudescimiento punitivo" (Wacquant, 2015), se ha construido la idea del "pobre peligroso". Esto es algo que se encuentra instaurado en el imaginario social y que justamente se basa en la posible/potencial peligrosidad de estos sectores.

Continuando con las ideas de Wacquant (2015), el autor plantea que desde fines del S. XX, se viene dando un ascenso del neoliberalismo ya no sólo en el plano económico sino como proyecto ideológico, en el cual -fundado en un discurso alarmista omnipresente en los medios de comunicación sobre la inseguridad-, existe una retracción del Estado en el plano social y un "giro punitivo" con expansión de su "puño penal" donde únicamente importa resolver el problema de la delincuencia pero sin preocupación por atender sus causas.

Es así que la cárcel se ha vuelto la respuesta por excelencia ante la falta de políticas sociales hacia los sectores más desfavorecidos por las nuevas lógicas del mundo del trabajo y del mercado que precarizan la vida de las clases trabajadoras. Wacquant (2004) plantea que la cárcel es parte de los "instrumentos de gobierno de la miseria" y que se ha puesto en marcha

una política de criminalización de la miseria que es el complemento indispensable de la imposición del trabajo asalariado precario y mal pago como obligación ciudadana, así como de la nueva configuración de los programas sociales en un sentido restrictivo y punitivo que le es concomitante. (p.102)

Por lo tanto, es posible afirmar que ante la retracción del “pecho social” del Estado (Wacquant, 2015), a través del cual se mantenía el control de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, las cárceles se han vuelto cada vez más el instrumento privilegiado del Estado para ejercer dicho control social.

A fin de continuar pensando el sistema penitenciario, a continuación, se contextualiza la situación en que éste se encuentra en Uruguay.

2.2 La realidad actual del sistema carcelario uruguayo

En las dos primeras décadas de este siglo, la población privada de libertad en Uruguay se ha triplicado. A excepción de los años 2005-2006 y 2018 el crecimiento poblacional en las cárceles uruguayas ha sido sostenido año a año, mostrando variaciones en su ritmo pero en la misma dirección de crecimiento poblacional que se registra hasta nuestros días. Actualmente, Uruguay ocupa el primer lugar en cuanto a tasa de prisionización en América del Sur y el lugar 12 a nivel mundial (CPP, 2022).

Debido a que el aumento de la población penitenciaria no fue acompañado de la creación de las plazas necesarias, la densidad en el sistema penitenciario no ha parado de crecer, derivando en una situación de hacinamiento en diversos establecimientos que al día de hoy se ha vuelto crítica. De acuerdo al último informe anual del CPP publicado en 2022, en el año 2021 la densidad penitenciaria alcanzó un promedio del 123% de ocupación. Al 30 de abril del 2022 la población penitenciaria había ascendido a 14.347 personas, llegando a una tasa de prisionización de 404 cada 100.000 habitantes y a una densidad según plazas habilitadas del 129%; lo cual implica que cada 100 plazas disponibles había 129 personas.

En parte importante del sistema el hacinamiento es crítico, encontrándose celdas que eran para 6 personas hoy alojando más de 10 internos o pabellones totalmente desbordados con cuquetas fabricadas caseramente con hasta tres y cuatro pisos de camas en muy malas condiciones de convivencia. (CPP, 2022, p. 21)

Sin embargo, el sistema penitenciario uruguayo es todavía muy heterogéneo. La cifra global de densidad constituye simplemente un promedio, ocultando en su interior situaciones muy disímiles entre unidades. Las 26 unidades del INR que existen en todo el país presentan

realidades muy diversas y en algunos casos hasta contrapuestas, tanto en su capacidad de respuesta, clima de convivencia, metodología de trabajo y tamaño. Así, coexisten cárceles con situaciones críticas cuya capacidad de respuesta es muy baja y donde la población duplica o triplica la capacidad máxima de alojamiento, y cárceles en las cuales existen condiciones de vida acordes a lo establecido por los estándares internacionales, con acceso a servicios básicos y oportunidades de “rehabilitación” (CPP, 2022).

En cuanto a las Unidades que son parte del Circuito Universitario, presentan los siguientes niveles de ocupación: Unidad N° 3 con 101% de ocupación, Unidad N° 4 128% , Unidad N° 5 143%, Unidad N° 6 69%, Unidad N° 9 100%, Unidad N° 10 con un 69% y la Unidad N° 20 de Salto, se presenta como la más sobrepoblada con un 318% de ocupación.

De acuerdo al informe del CPP (2022), un 34% de los establecimientos presenta “tratos crueles, inhumanos o degradantes”, un 56% presenta “insuficientes condiciones para la integración social” y únicamente un 10% posibilita “oportunidades de integración social” (CPP, 2022, p.47). Para realizar esta tipología se tomaron indicadores como las condiciones edilicias, el hacinamiento, el tiempo de encierro en la celda y de acceso a los patios, la oferta de actividades educativas, laborales, culturales deportivas o sociales, las características de la convivencia y los niveles de violencia, y el rol educativo-pedagógico de las autoridades, mandos medios y operadores funcionarios.

De acuerdo al último diagnóstico realizado por el CPP, se requerirían unas 4.000 plazas más para detener el hacinamiento y garantizar condiciones que hagan posible una “rehabilitación”. Una de las consecuencias que tienen las condiciones críticas en que actualmente se encuentran las cárceles es la violencia. El CPP (2022) expresa:

La convivencia violenta sigue siendo una realidad de buena parte del sistema penitenciario. La violencia es mayoritariamente el resultado del hacinamiento existente, con superpoblación impactante de las celdas en algunas unidades (8 o 9 personas en celdas de tres plazas), y de la falta de actividades de tratamiento. (p.70)

En este sentido, la violencia institucional, entendida como el uso de la violencia física o verbal por parte del personal, también tiene lugar en tanto las condiciones de trabajo producen agotamiento, desmotivación e insalubridad laboral en el personal; el cual a su vez es insuficiente. Un comentario de un interno que se cita en el informe del CPP evidencia lo dicho anteriormente: “Para sobrevivir, tenés que estar todo el día a prepo. Prepo para comer, prepo para salir al patio, prepo para conseguir colchón. Cuando salis a la calle seguís en la misma: prepo, prepo y más prepo” (CPP, 2022, p.70).

De acuerdo a los datos presentados en el informe, en 2021 se registraron dentro de algún establecimiento del INR 224 personas heridas graves que debieron ser hospitalizadas, 137 con heridas provocadas por otros y 87 por autolesiones. Asimismo, 2021 fue el año en que se registraron más muertes violentas con 45, de las cuales 21 fueron homicidios, 18 suicidios y 6 muertes accidentales o de causas violentas no aclaradas.

Por otra parte, de acuerdo al diagnóstico del CPP (2022) en la cárcel existe un limitado acceso a servicios básicos como son la salud y la educación. La prestación de salud en el sistema carcelario, a pesar de haber mejorado de 2010 a la fecha, continúa siendo deficitaria, viéndose fragmentado entre ASSE y Sanidad Policial, “lo cual es ilógico, inadecuado, de complejísima gestión y se aleja del requerimiento de una salud de calidad para todos los habitantes del país” (CPP, 2022, pp.71-72). Asimismo, existen carencias importantes para la detección, atención y seguimiento de personas con afectación de su salud mental y/o adicción a las drogas, situación que se presenta en una gran cantidad de PPL. Es así que el sistema resulta negligente a la hora de prevenir los intentos de autoeliminación, aún cuando según se detalla en el informe del CPP, en muchos de los casos, las personas expresaron intenciones suicidas. Por lo tanto, es necesario cuestionarse cuántas de estas muertes tienen que ver con las propias condiciones y violencia de la cárcel, cuántas de ellas se podrían haber evitado de existir un sistema de salud adecuado que pueda prevenir o tratar las causas de las muertes “naturales” y/o que de respuestas a los problemas de salud mental. En cuanto a la educación y la capacitación, las plazas ofrecidas resultan insuficientes. En educación formal, la demanda de cupos educativos supera en gran magnitud la oferta existente, habiendo por lo tanto personas que no logran acceder. Además, la oferta de capacitación profesional o técnica tampoco resulta de calidad (CPP, 2022).

Por último, cabe mencionar que las cárceles presentan una gran dinámica en cuanto a su población. Según datos del INR presentados por el CPP, en el 2021 pasaron alrededor de 22.000 personas por el sistema penitenciario dado que ingresaron unas 9.134 personas y fueron excarceladas 7.179. Esto supone que hay un porcentaje considerable de nuestra población que está en contacto con este servicio público que son las cárceles. En este sentido, las condiciones críticas en que se encuentran actualmente, impiden el mandato constitucional de evitar la reincidencia e incumplen tanto las normas nacionales como los compromisos asumidos por el país frente a organismos internacionales, significando una seria vulneración de los derechos de las personas privadas de libertad. Asimismo, en este contexto donde las condiciones de vida se vuelven en muchos casos totalmente indignas, la violencia entre las PPL aumenta, el personal se desgasta, y la reincidencia lejos de disminuir, aumenta.

2.3 Problematizando el prefijo “re”

Las doctrinas que justifican la pena de cárcel argumentan que la misma tiene funciones de “rehabilitación”, “resocialización”, “reeducación”, “reinserción” entre otras palabras que se utilizan siempre acompañadas del prefijo “re”. Es interesante cuestionarse aquí el significado del mismo y las implicancias, imaginarios e ideas que están por detrás de todas estas palabras.

El concepto de ideología “re” fue utilizado por el criminólogo Eugenio Zaffaroni para referirse a la filosofía que rige al pensamiento penal desde sus inicios y que justifica la pena de prisión. En este sentido, el autor afirma que si bien fueron diversas las ideas que se han ensayado al respecto, "casi todas se encaminaron por la senda de la idea rectora de un 'tratamiento' que provocaría cierta mejoría" (Zaffaroni, 1997, p. 179) sobre las PPL. De acuerdo a Banchemo (2016) el prefijo re implica repetición, oposición, retroceso, dando la idea de que lo que se busca es "corregir un error en la 'programación' del sujeto para restablecer el sistema a un estado anterior" (p.9), asumiendo entonces que la persona en algún momento fue, pero ya no es, y lo que hace falta es volver a ese estado inicial.

Continuando con Zaffaroni (1997), un primer momento en esta idea de tratamiento que está por detrás del uso del prefijo “re” y caracteriza al sistema penal hasta nuestros días, tenía que ver con un discurso moralizante y con intenciones correctivas. De esta manera, el delito y la locura eran consecuencia de una "existencia desordenada" (Zaffaroni, 1997), siendo necesario orientar a las personas para que sean capaces de adquirir pautas que le dieran orden a su vida. Un segundo momento fue el del "positivismo peligrosista", amparado por un discurso con pretendido carácter científico. Es así que se desarrolló toda una ciencia llamada criminología clínica, para la cual la persona que cometía un delito era peligrosa y debía ser sometida a un tratamiento a fin de reducir su peligrosidad. Un tercer momento en éstas ideas fue con la caída del "positivismo biologista o peligrosista" en donde, de la mano de Parsons, se introduce la idea del tratamiento como "resocialización". Según Zaffaroni (1997): "Para Parsons, existe una socialización que, si fracasa, da lugar a conductas desviadas que el sistema debe corregir mediante su control social resocializador" (p. 180).

Existiría un cuarto momento en la evolución de la filosofía que ha sustentado la idea de tratamiento calificado por Zaffaroni (1997) como "momento anómico". Este momento se explica por la crítica desde el punto de vista “sociológico progresista” y desde el “ángulo político criminal reaccionario”, los cuales ponían de relieve los efectos deteriorantes de la prisión y argumentaban la “arbitrariedad epistemológica” que suponía explicar los

comportamientos de las PPL sin tener en cuenta los efectos que el entorno carcelario podía tener en ellas. De esta manera, se desplaza el foco del comportamiento de la persona para pasar a pensar el “tratamiento” a partir de la acción del propio sistema penal:

Quedó manifiestamente expuesta la imposibilidad de explicar el comportamiento de los prisioneros sin tener en cuenta los condicionamientos y la artificialidad de la prisión y de la acción condicionante previa de las otras agencias del sistema penal y del control social en general. (Zaffaroni, 1997, p. 180)

Como se puede ver, si bien el foco de los discursos "re" se ha ido modificando con el paso del tiempo, la idea de que la pena de prisión tendría de alguna forma un papel “terapéutico” en las personas no ha cambiado. De esta manera, estos discursos tienen implícita la idea de que el delito es una cuestión individual que nada tiene que ver con la sociedad que lo contiene. Los discursos "re" ignoran las causas estructurales del delito y lo reducen a características y cuestiones individuales y/o familiares; invisibilizando los efectos que tiene el tipo de sociedad en que vivimos sobre las personas y de esa manera borrando la dimensión social que el delito tiene. Así, en tanto se invisibiliza la vulnerabilidad que caracteriza las trayectorias vitales de muchas de las personas que terminan en privación de libertad y se reducen las causas del delito a cuestiones personales, se piensa el “tratamiento” como la necesidad de intervención sobre la persona sin tener en cuenta las dinámicas sociales que engendran y generan el delito.

Tampoco se tienen en cuenta los efectos propios de la cárcel, teniendo pretensiones de cambio en un contexto que no hace más que imprimir en los sujetos un tipo de socialización “carcelaria”, donde la violencia y las vulneraciones a la persona se hacen presente de manera cotidiana. Zaffaroni (1997) plantea la idea de la “rehabilitación” como un “absurdo” dado que las cárceles, en tanto instituciones totales, tienen efectos deteriorantes en las personas y manifiesta que por mucho que las condiciones de las mismas mejoren, estos efectos son inherentes al tipo de institución por lo que no es posible suprimirlos totalmente, por lo tanto no sería posible que tengan un efecto “resocializador”. En este sentido, retomando a Elbert, un autor argentino, Zaffaroni (1997) plantea:

Enseñarle a alguien a vivir en libertad mediante el encierro (...) es como pretender enseñar a jugar fútbol en un ascensor, o sea, es un absurdo; pero tratar de que el encierro en el ascensor lo perjudique lo menos posible es bien racional y factible. (p.186)

Bancho (2016), sobre las palabras con el prefijo "re", plantea: "nada en estas palabras sugiere el desarrollo de nuevas dimensiones, de ir a contracorriente del efecto de

destino que producen las lógicas de encierro" (Banchemo, 2016, p. 9) o las lógicas de una sociedad profundamente desigual que genera problemas sociales que a través de múltiples determinaciones (Pontes, 2003) se conjugan en las trayectorias vitales de las personas que llegan a la privación de libertad. En este sentido, surge el cuestionamiento a estas palabras "re" en tanto se entiende que lo que se debería perseguir no es una "rehabilitación" sino que se debe buscar el "desarrollo integral de la persona" (Kouyoumdjian y Poblet, 2010) mediante el efectivo ejercicio de todos sus derechos. Se entiende entonces que debe buscarse el desarrollo de esas "nuevas dimensiones" que le permitan a las personas constituirse como sujetos de derechos y no como objeto de los dispositivos del control social. Es en este sentido que Banchemo (2016) plantea que "no se tratará nunca de repetir un proceso de socialización, o habilitación, o integración social que tuvo como resultado una experiencia de encarcelamiento actual. Por el contrario, se tratará de buscar nuevos horizontes, de no replicar experiencias frustrantes" (p.9).

Por lo tanto, los cuestionamientos al uso del prefijo "re" plantean discusiones en varios sentidos: por un lado, la idea de que la pena de prisión sería un "tratamiento" llevando implícita la idea de que existe una "enfermedad" que curar, individualizando el problema. Por otro lado, el cuestionamiento de la cárcel como solución ante la problemática del delito, en tanto está más que probado que la misma lejos de reducir la reincidencia, lo que hace es crear las condiciones para que la misma suceda. Asimismo, al cuestionar el prefijo "re" se busca problematizar la idea de que lo que hace falta es repetir un proceso que salió mal en la vida de la persona, entendiendo que su trayectoria responde a procesos sociales más amplios y que es necesario entender el problema con una mirada social y asumiendo la responsabilidad que como sociedad nos toca; esto implicaría cambiar el foco y pararse desde la potencialidad de construcción de nuevos caminos, siendo responsabilidad de la sociedad y del Estado fundamentalmente, crear las condiciones para que ello suceda.

Capítulo 3: Educación en contexto de encierro

3.1 Pensando la educación

La educación, no solo es un derecho fundamental del ser humano, también es pieza clave en la construcción de su ciudadanía. Su importancia radica en que a través de la misma se habilita la construcción del "lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición,

al lenguaje, en definitiva a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana” (Scarfó, 2003, p. 291). En un mundo dominado por la palabra (hablada y escrita), por los mensajes y los símbolos, la educación se vuelve la herramienta más elemental para su comprensión y por lo tanto para la pertenencia y participación social. Tomando las palabras de Scarfó (2003) la educación aparece como

un componente insoslayable de la construcción social y co-producción de subjetividad, ya que ella tramita el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, socializa y asocia saberes, incorpora actores, recuerda mitos, teje vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo. La educación así entendida se hace un imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas. (p. 295)

Así, la educación se vuelve una herramienta que posibilita la construcción de puentes entre las personas y con el mundo, habilitando el diálogo y la incorporación a nuevos espacios, distribuyendo el conocimiento y de esa forma posibilitando el acceso a saberes y espacios valorados socialmente. Asimismo, entendida a partir del enfoque crítico de Paulo Freire, la educación posibilita procesos de “concientización”. Se tomará la concepción de Paulo Freire, que da nombre a uno de sus libros, de la “educación como práctica de la libertad”, entendiendo que los planteos del autor son fundamentales a la hora de pensar la importancia de la educación en general y de la educación en cárceles en particular.

En primer lugar es pertinente retomar las ideas de Freire en cuanto a la naturaleza esencialmente política e ideológica de la educación, en tanto la misma es indisoluble del contexto en el que acontece, por lo que está atravesada por relaciones de poder e intereses de clase. Esta perspectiva plantea la no neutralidad de la educación en tanto la misma lleva implícito un concepto de ser humano y de mundo, pudiendo, de acuerdo a Freire (1971), perseguir distintos fines: la adaptación de las personas al mundo como “objetos” de dominación, o la integración como “sujetos” críticos y transformadores del mundo y de su propia historia.

De esta manera, existe para Freire (1971) una educación que llama “bancaria”, la cual rige los métodos tradicionales de educación y supone una concepción donde el educador es quien “sabe”, es decir, quién posee el conocimiento y el educando es quien “nada sabe” y por tanto es el “depositario” de ese conocimiento. Esta educación es concebida como un “acto mecánico mediante el cual el educador ‘deposita’ en los analfabetos palabras, sílabas y letras” (Freire, 1971, p. 15), volviéndose el estudiantado un objeto de “domesticación” del sistema educativo. Educar, a partir de esta perspectiva, supone la incorporación acrítica y memorística

de los contenidos por parte del estudiante; en palabras de Freire (1971): “todo lo contrario a ‘hacer pensar’” (p.16). El resultado de esta metodología “alienada y alienante” es la adaptación del educando al status-quo; esto es, la incorporación acrítica de las pautas hegemónicas para ser y estar en el mundo.

En contraposición a esta educación “domesticadora”, Freire plantea una postura pedagógico-política en la que la educación se vuelve una herramienta con potencial transformador. Freire (1971) advierte sobre las posibilidades transformadoras de las personas a través de la acción consciente y reflexiva pero plantea como, en la sociedad de clases, la conciencia se encuentra en muchos casos oprimida. De esta manera, escribe sobre la necesidad de una educación que apueste a la liberación de los pueblos y a la transformación de la sociedad a través de la praxis, a la consolidación de un pensamiento crítico y problematizador de la realidad social; una educación “liberadora” de la conciencia. En este sentido, Freire (1971) escribe:

toda la tarea de educar, sólo es auténticamente humanista, en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional; en la medida en que le pierda miedo a la libertad; en la medida en que pueda crear el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia, y a la vez, de solidaridad. (p. 17)

Así, uno de los aportes fundamentales de Paulo Freire es el diálogo que entabla entre las dos concepciones de educación que plantea, exponiendo su vínculo con la estructura social y política, y poniendo de manifiesto el rol fundamental que ocupa la educación tanto en el proceso de dominación como en el de liberación. Por lo tanto, Freire aboga por una educación que posibilite la humanización de las personas, que les permita comprender el lugar que ocupan en la sociedad e integrarse críticamente a esa realidad, así como también poder pensar posibilidades de acción eficaces y transformadoras.

Freire (1971) basó gran parte de su obra en la búsqueda de ése “hombre-sujeto” o “integrado” (en oposición al “hombre-objeto” o “adaptado”) que sólo se alcanzaría a través de la autoconciencia y la autoreflexión. El autor estaba convencido de que

la ‘elevación del pensamiento’ de las masas (...) comienza con esta auto-reflexión (...) que las llevará a la consecuente profundización de su toma de conciencia y de la cual resultará su inserción en la Historia, ya no como espectadores sino como actores y autores. (Freire, 1971, p.34)

Asimismo, en la educación liberadora, a diferencia de la educación “domesticadora”, el diálogo aparece como un componente fundamental. Es así que para Freire (1971) el proceso de aprendizaje se da de manera recíproca entre educador/a-educando/a y no de

manera unidireccional. Ambas partes saben cosas y ambas ignoran cosas, y a partir de ahí es que se debe parar quien educa, valorizando los saberes que los y las estudiantes traen. Freire (1971) tiene la “convicción de que el hombre fue creado para comunicarse con otros hombres” (p.11).

Por lo tanto, los métodos tradicionales de educación “sobre todo a niveles primarios y secundarios: se prestan a la manipulación del educando; terminan por ‘domesticarlo’, en vez de hacer de él, un hombre realmente libre” (Freire, 1971, p.12).

Los aportes retomados anteriormente contribuyen a entender la importancia de una educación al servicio de las personas y no de los intereses hegemónicos, en tanto elemento fundamental para el desarrollo de una ciudadanía crítica. Se entiende por lo tanto a la educación como una herramienta fundamental de inclusión y participación social, en la medida en que tiene la posibilidad de funcionar de alguna manera como una “llave” que va abriendo puertas, que “teje vínculos con lo desconocido” (Scarfó, 2003), que habilita espacios de encuentro posibilitando el intercambio y pienso con otras personas, invitando a su vez a la autorreflexión, y de esa manera fomentando la actitud crítica.

3.2 Una institución dentro de otra: lógica carcelaria y lógica educativa

La educación en contextos de encierro se inscribe en un campo de constantes tensiones y contradicciones en tanto supone no solo la inscripción de una institución dentro de otra, sino que también el encuentro entre dos instituciones con objetivos, lógicas y prácticas totalmente diferentes y hasta contradictorias.

Para pensar la lógica que predomina a la interna de los establecimientos carcelarios se tomará el concepto de “Institución Total” empleado por Goffman (2001). El autor utiliza dicha expresión para referirse a “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 2001, p.13). Este tipo de instituciones, tienden a la homogeneización de las personas, anulando sus particularidades y diferencias y produciendo un “perfil” de individuo que las habita. Además, se caracterizan por atender “muchas necesidades humanas mediante la organización burocrática de conglomerados humanos, indivisibles” (Goffman, 2001, p.20). Por su lógica totalizante y disciplinante las instituciones totales generan en las personas lo que Goffman (2001) llama “mortificaciones del yo”. Cuando el sujeto ingresa en estas instituciones “comienzan para él una serie de depresiones, degradaciones, humillaciones y profanaciones

del yo” (p. 27) de manera sistemática, que aunque a menudo no intencionada, buscan despojarle de su singularidad. Asimismo, en tanto todas las actividades de la vida diaria están mediatizadas por la institución, las personas pierden el control de su propia vida y la posibilidad de autodeterminación, perdiendo de esta manera su “autonomía adulta”. Es así que estas lógicas institucionales “totales”, tienen grandes impactos en la subjetividad de las personas. En palabras de Baroni, Dal Monte y Laino (2019):

A lo singular del sujeto se lo trata de despojar de todo; el paso por el encierro produce un corte en la vida del sujeto, donde no se puede expresar la multiplicidad de la vida en cuanto a encuentros afectivos, intimidad, higiene, pertenencia de objetos; es decir todo lo que compone la vida de un sujeto es intermediado por el poder de la institución con su lógica y sus reglas. (p.6)

Las lógicas carcelarias imprimen en las personas un tipo particular de socialización, denominada como “Educación Carcelaria” (Pereira, 2011) o “Efecto Cárcel” (INR-MEC, 2014). Son valores o saberes que en general están implícitos y que tienen que ver con la propia dinámica de la institución, las ideas que la sustentan y las luchas de poder que se establecen a la interna de las mismas, por lo tanto son en general parte del “currículum oculto”⁶ (Banchemo, 2016).

La cárcel en tanto institución se constituye como un espacio social con sus propias lógicas de funcionamiento que la determinan y caracterizan. De esta manera, la misma puede ser tomada como un “campo” en el sentido que le atribuye Bourdieu, produciendo un “efecto campo” en el que “es posible identificar elementos que indican como los sujetos que ingresan en ese espacio de relaciones sufren determinados cambios en sus acciones, percepciones y sentimientos, que lo llevan a realizar determinadas estrategias de juego social exclusivos de ese entorno” (INR-MEC, 2014, p. 27). El “efecto cárcel”

puede definirse como compuesto por un conjunto de disposiciones a apreciar al otro desde la desconfianza y el riesgo de aparecer como vulnerables, los códigos, reglas de trato y tipificaciones propios del lugar, la memoria y narrativas que hacen a personas, espacios y situaciones que cargan de historia el propio establecimiento penitenciario. (INR-MEC, 2014, 27)

Esta misma idea es explicada por Pereira (2011) pero utilizando el concepto “educación carcelaria”. Retomando los conceptos de “habitus” y “campo” de Bourdieu, Pereira (2011)

⁶ De acuerdo a Banchemo (2016) “Se trata de aprendizajes no planificados y que redundan en saberes de gran valor para la supervivencia futura: normas de convivencia, valores, modos de organización” (p.10)

plantea que la educación carcelaria supone aquellas prácticas adaptativas que tienen lugar dentro de la cárcel y que reproducen la cultura y ética carcelaria. El autor explica que el sistema carcelario puede definirse como un campo específico, y en tanto tal reproduce un conjunto de prácticas y un capital, que las PPL (quienes a su vez portan su propio “habitus”) deben incorporar a fin de sobrevivir dentro del mismo.

De esta manera, cuando la educación ingresa a la cárcel se encuentra en un escenario altamente complejo, en el cual aparece a primera vista como “invitada” y “ajena” a una institución cuya lógica es, a priori, opuesta a la suya. Los objetivos de la educación universitaria (entre los que se encuentra en general la autonomía, el desarrollo de capacidades, y el pensamiento crítico) así como sus prácticas y marcos normativos, se encuentran con la lógica de seguridad y las prácticas de la cárcel, caracterizada por la disciplina, el control y el castigo, constituyendo así un campo de tensiones y contradicciones.

Además, Kouyoumdjian y Poblet (2010) plantean que “la cárcel necesita establecer un statu quo con los presos en forma de lograr un ‘orden’ mínimo que haga controlable la institución” (p.2); esto es, necesita poder controlar y “gobernar” a las PPL a fin de mantener dicho orden. En este sentido, la educación, entendida como una práctica reflexiva y crítica de la realidad, puede ser vista como amenazante por la necesidad de no-cuestionamiento que la cárcel precisa para mantener el orden y sus modos de funcionamiento. En palabras de Kouyoumdjian y Poblet (2010), “el factor más sensible de alteración de ese statu quo es la introducción de población con este tipo de actitud y pensamiento crítico” (p.2).

El análisis sobre las lógicas institucionales contribuye a comprender cómo las instituciones, en tanto productoras de sentido, intervienen en la construcción de subjetividad de las personas y en la manera en que las mismas interpretan el mundo. De esta manera, las instituciones determinan a las personas y a su vez se ven determinadas por ellas. Tomando como referencia a Schvarstein (2003) se entiende que las instituciones en tanto “cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social” (p.26) y mediatizadas por la organización que las sustenta, tienen efectos productores sobre las personas, repercutiendo tanto en la manera en que las mismas entienden la realidad y constituyen su mundo interno como en sus condiciones materiales de existencia.

Por tanto, las instituciones así caracterizadas, no son ajenas a las personas, sino que son las que las construyen y constituyen, a través de aquello que está explicitado dentro de la misma, pero también a través de mensajes e ideas que se transmiten sin intencionalidad. Todas estas pautas de funcionamiento de las instituciones se denominan de acuerdo a

Schvarstein (2003) “lo instituido”⁷, aquello que está establecido y legitimado. Lo instituido aparece con cierta pretensión de “universalidad” en tanto se manifiesta como permanente e inmutable. Sin embargo, las instituciones vistas de esta manera no son más que “una mera expresión del orden social establecido, con el cual, quienes las sostienen, están obviamente satisfechos” (Schvarstein, 2003, p.27).

Schvarstein (2003) plantea que para entender la dinámica del cambio social, es necesario reconocer la existencia de fuerzas “instituyentes” que se constituyen “como protesta y como negación de lo instituido” (p.27). Estas fuerzas establecen modos alternativos de funcionamiento y de relacionamiento a los hegemónicos, abriendo la puerta a la posibilidad de cambio. Así, de acuerdo a Schvarstein (2003) “el cambio social resulta de la dialéctica que se establece entre lo instituido y lo instituyente” (p. 27).

Esta comprensión sobre la naturaleza de las instituciones y sus efectos nos permite entender lo que sucede dentro de las cárceles y por qué existe lo que denominan “socialización carcelaria”. La institución cárcel, por sus lógicas totalizantes y disciplinantes, de castigo y control, tiene numerosos y complejos efectos -tanto a nivel físico, mental, social y relacional- en las PPL. A su vez, resulta pertinente esta conceptualización en tanto permite comprender que no son simples objetos sin posibilidades de ofrecer resistencias; sino que frente a todo “instituido” existe una fuerza opuesta “instituyente” que lucha por instituirse. Pensar a las PPL como meros objetos de la máquina carcelaria y de sus lógicas implicaría despojarlas de su condición de sujeto, cayendo en una concepción que les deshumaniza (INR-MEC, 2014). Por el contrario, si bien se reconoce que las personas son seres histórica, institucional y socialmente condicionadas, poseen la capacidad de reflexión y de acción sobre sí mismas y sobre el mundo que las rodea. En este sentido, tomando la fenomenología de Berger y Luckman (2001) es posible hablar de sujetos con capacidad de producir la realidad social así como de ser producidos/as por ella. De esta manera, se da un proceso dialéctico entre el mundo y las personas, en el cual estas últimas se vuelven “productor” y “producto” de lo social. Así lo explican Berger y Luckmann (2001): “La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social” (p. 82).

Por lo tanto, se toma el concepto de “Institución Total” como categoría teórica para pensar las lógicas carcelarias pero no se niega que más allá de las fuerzas totalizantes de la institución, las personas tienen capacidad de ofrecer resistencia. Es así que “Aún en los espacios sociales más opresivos, los sujetos siguen teniendo márgenes de libertad, posibilidad

⁷ “Conjunto de normas y valores dominantes así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social” (Schvarstein, 2003, p. 26)

de resistencia y manifestaciones de la subjetividad propia y colectiva” (INR-MEC, 2014, p. 22). Así, incluso en lugares tan complejos como son las cárceles y más allá de las características y efectos que las mismas tienen, las personas no son simples seres pasivos totalmente anulados por dicha realidad social sino que por el contrario, se debe tomar “al sujeto como producido y productor de lo social, como determinado por el mundo socio-cultural pero con capacidad de modificarlo, de oficiar resistencias” (INR-MEC, 2014, p.23).

3.3 ¿Educación en cárceles? ¿para qué?

Dentro de las cárceles, los motivos que justifican el ingreso de instituciones educativas suelen remitirse a cuestiones vinculadas a ocupar el tiempo de las PPL, evitar el ocio, entre otros argumentos que se esgrimen a través de los cuales se cosifica a las personas y se las despoja de su condición de sujeto de derechos, reduciéndolas a simple objeto de intervención penitenciaria. Asimismo, se recurre a los discursos “re” para justificar la educación en cárceles, tratándola como un mero “tratamiento terapéutico” basado en sus posibilidades “rehabilitadoras” (Kouyoumdjian y Poblet, 2010).

Así, se suele considerar a los espacios educativos como la “cura” de las prácticas delictivas. A este respecto, Kouyoumdjian y Poblet (2010) plantean que “si consideramos a la educación como una garantía para que la persona no vuelva a delinquir una vez recuperada su libertad, estamos cayendo en aquellas concepciones voluntaristas que individualizan los problemas sociales” (p.4) y por tanto, ignorando la totalidad en la cual se inscribe el delito. De acuerdo a los autores, cuando la educación es pensada como tratamiento terapéutico, la misma “se desentiende en tanto derecho que posibilita el desarrollo humano para pasar a ser una tecnología más de control de la máquina carcelaria” (Kouyoumdjian y Poblet, 2010, p.3). De acuerdo a los autores, las intervenciones educativas entendidas a partir de una concepción de las personas como sujetos de derecho tienen el potencial de “configurar un escenario que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación” (p.3). Los autores, retomando la metáfora de las “instituciones galpón” de Lewcowicz (2003) plantean a las cárceles como establecimientos que reproducen esa idea de “galpón” en tanto no producen la subjetividad necesaria para habitarlas. Por el contrario, lo que sucede a la interna de la cárcel es una aglomeración de personas sin un propósito. De esta forma, Kouyoumdjian y Poblet (2010) explican que

La metáfora del galpón nos permite nombrar lo que queda cuando, en verdad, no hay institución. Lo que hay es una aglomeración de materia humana sin una tarea compartida, sin una significación colectiva (...) la cárcel como un depósito de carne humana a ser administrado. (p.3)

En oposición a ésto, los autores plantean que las prácticas educativas sirven para romper con esta idea de galpón en la medida en que la PPL puede pasar a ser “habitante”; es decir, a constituirse en estudiante, a adquirir ese nuevo estatus y propósito, y por lo tanto “habitar” la situación. Tomando sus palabras, “allí donde el encierro es tomado como condición, la educación puede habilitar un espacio de libertad no para ‘rehabilitar’ para un futuro en libertad, sino reconociendo derechos constitutivos para ser persona” (Kouyoumdjian y Poblet, 2010, p.3). De esta manera, la educación tiene la posibilidad de abrir nuevos caminos y nuevas construcciones de sentido para las PPL, pudiendo convocar otro personaje posible que el de preso/a: el de estudiante.

Así entendida, la educación en cárceles se transforma en una fuerza con capacidad “instituyente”, con posibilidad de resistir las lógicas carcelarias y generar movimientos. En este sentido, si bien se reconoce que existen elementos de reproducción social y disciplinamiento en el marco de las prácticas educativas convencionales, dentro de la cárcel, la educación aparece como una “línea de fuga”(Vieira, 2013). La autora afirma que en el cotidiano⁸, las prácticas educativas y la cultura escolar se vuelven “elementos instituyentes”, con capacidad de producir subjetividades alternativas a las “hegemónicas” constituyéndose así en “líneas de fuga” teniendo la capacidad de ofrecer resistencias a las perspectivas y prácticas que buscan disciplinar los cuerpos para volverlos útiles al proyecto capitalista (Vieira, 2013).

Vieira (2013), caracteriza el espacio educativo como un espacio de poder, y en tanto tal, explica las posibilidades de resistencia que engendra dado que la resistencia es “inherente” a las relaciones de poder. En la medida en que el poder no es algo estático, argumenta la necesidad de trascender la mirada del poder como “sumisión” o “dominación” y entenderlo como algo en movimiento. Así, entiende que incluso reconociendo la “inercia” y la “reproducción” en que se ven inmersas muchas veces las prácticas educativas, no se puede negar el poder instituyente de las mismas (Vieira, 2013). Por tanto, existen tanto en las cárceles como en las instituciones educativas una dialéctica que se establece entre las

⁸ Vieira (2013) considera al “cotidiano” como un campo de fuerzas en lucha y no simplemente como un espacio de reproducción de lo naturalizado.

relaciones de poder y las fuerzas de resistencia (Vieira, 2013), siendo en esa dialéctica, en ese movimiento, donde aparece la posibilidad transformadora, la “línea de fuga”.

Esta misma idea de la educación en cárceles como “punto de fuga” es expresada por Kouyoumdjian y Poblet (2010): En tanto quienes se encuentran en privación de libertad suelen ser en su inmensa mayoría personas pobres, blanco de un sistema penal selectivo, la educación en prisión adquiere el poder de deconstruir discursos estigmatizantes, garantizándole a las PPL el derecho a la educación y de esa manera, reconociéndolas como portadoras de derechos. De esta manera, el acceso a la educación en cárceles no sólo es importante por propiciar este derecho sino también, como entiende Alvarez et. al (2022), porque “provoca condiciones para el cumplimiento de otros derechos, (...) la presencia de otras instituciones dentro de las cárceles contribuye al cumplimiento de las obligaciones positivas y negativas por parte del Estado (Abramovich y Courtis, 1997)” (p. 24).

En cuanto a la importancia de la educación en contextos de encierro, Kouyoumdjian y Poblet (2010) explican: “las verdaderas formas de inclusión social para quien termina de cumplir una condena no pasan por los efectos «curativos» de la educación sino principalmente por el acceso a otros derechos fundamentales, principalmente el empleo” (p.5). Y en tal sentido, de lo que se trata realmente es de “poder generar una concepción donde la educación se incluya en los procesos que permitan disminuir los niveles de vulnerabilidad de las personas privadas de su libertad” (Kouyoumdjian y Poblet, 2010, pp.4-5), a través de la promoción de una actitud crítica de las mismas frente a su realidad, cuestionándola y tratando de entenderla dentro de la totalidad en la cual se inscribe. De esta manera, adherimos a la idea de Kouyoumdjian y Poblet (2010), quienes proponen ver a la educación desde un lugar *potencial*:

Ante los muros de la cárcel, mediante la fuerza del conocimiento, la educación construye una grieta. Instaura un punto de fuga, cuyo devenir dependerá del impacto singular que haya provocado el paso por la Universidad en la persona detenida, y guardará relación con los niveles de vulnerabilidad que lo atraviesen. Lo que se busca con estos espacios es la construcción de nuevas formas de subjetivación por parte de las personas que hayan pasado por ellos, y así puedan resignificar esta experiencia para empezar a construir un proyecto de vida, un horizonte deseable. (pp.5-6)

A fin de continuar pensando la educación y teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo, a continuación se hablará sobre la educación universitaria para pensarla a partir de sus propias particularidades y con sus efectos propios.

3.4 El ingreso a la “cultura universitaria”

Teniendo en cuenta las complejidades que adquieren los estudios universitarios en el marco de las instituciones penitenciarias, y sumado a las dificultades propias que tiene para toda persona ingresante la inscripción en la Universidad, podemos suponer que para quienes realizan esa inscripción por primera vez desde la cárcel, supone una sumatoria aún mayor de obstáculos que deberán sortear.

El ingreso a la Universidad tiene sus propios efectos productores sobre el estudiantado en tanto deben pasar por un proceso de adaptación a las lógicas universitarias el cual Casco (2007) denomina “afiliación intelectual”. De esta manera, es posible considerar “la entrada a la Universidad como un tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra” (Casco, 2007, p. 2), lo cual en el marco del sistema penitenciario, implica el ingreso a una cultura diametralmente opuesta a la carcelaria. Retomando los aportes de Coulon, Casco (2007) plantea que el ingreso a la Universidad supone para el estudiantado un proceso de adaptación progresiva mediante el cual aprenden el “oficio de estudiante”. De esta manera, se plantea dicho ingreso como la entrada a un mundo desconocido el cual es necesario incorporar para convertirse en “miembro afiliado”. Para ello, será necesario que la persona ingresante atraviese un proceso que se divide en dos tipos de afiliación: Institucional e intelectual. En este sentido, según Casco (2007)

La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad (...). La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria. (p.2)

Este proceso de afiliación mencionado por la autora, para quienes deben realizarlo desde la cárcel, se vuelve mucho más complejo en tanto existe una distancia que les separa de la vida Universitaria, no pudiendo participar de las actividades que la caracterizan y que son las que a fin de cuentas operan como vehículo para que suceda esa inscripción o “afiliación” que describe Casco (2007). Es en éste proceso que se vuelve fundamental el rol de el Progreso y de las TEP, en tanto contribuyen a acercar la Universidad a la cárcel y a generar vínculos con ésta.

Además, de acuerdo a Casco (2007), el proceso de afiliación entraña un “sacrificio de paso” en tanto implica emprender el camino de construcción de una nueva identidad -la identidad universitaria-, lo cual supone a su vez, un parcial abandono de la cultura propia. En palabras de Casco (2007) “el tránsito hacia el estatus de estudiante comporta, entonces, un

proceso de *aculturación* que para el ingresante significa la ruptura con su pasado inmediato y el enfrentamiento con un futuro todavía opaco” (p.3). Por tanto, la metáfora de aprender el “oficio de estudiante” deja ver el proceso que debe atravesar quien ingresa a la Universidad; el cual no es natural ni espontáneo, sino que requiere un período de adaptación. Así, se pueden visualizar las dificultades que este proceso comporta y comprender que en contextos de mayor dificultad el mismo se vuelve aún más complejo.

La construcción de la identidad universitaria es analizada por Capello (2015) quien también reflexiona sobre las implicancias que tiene el ingreso a la Universidad en la identidad de las personas. En este sentido explica que la identidad propia se construye en relación a otras personas con quienes se comparten atributos, “de modo que el esquema del yo-mismo se relaciona con el del grupo, produciendo en el individuo un sentimiento de pertenencia a una entidad superior, compartiendo sistemas de valores, motivaciones y sistemas de categorización” (p.48). De esta manera, si bien dentro de la Universidad coexisten múltiples identidades, en tanto institución con sus propias normas, estructura, organización y objetivos, se constituye como una “matriz identitaria” que tiene la capacidad de cohesionar e integrar a sus miembros presentes y pasados, sin perder esa diversidad, generando una “identidad colectiva” que les une y diferencia (Capello, 2015).

Por lo tanto, la cárcel y la Universidad en tanto instituciones tienen la capacidad de atravesar la subjetividad de las personas, produciendo identidades colectivas, sentidos de pertenencia y permeando la identidad individual de sus miembros (Capello, 2015). De esta manera, podría decirse que la Universidad en el espacio de la cárcel desafía de alguna manera la identidad instituida en el mismo, la “carcelaria”, estableciéndose un campo de disputas entre las mismas.

Capítulo 4: “Vos como estudiante de Udelar”⁹.

En este capítulo se realiza una discusión y análisis tomando como fuente principal de información los relatos de EUPL, articulándolos con registros propios y observaciones de mi práctica como tutora en la Unidad N°4 y con la discusión teórica realizada hasta el momento. Este análisis pretende delinear posibles respuestas a las preguntas formuladas inicialmente.

⁹ En este capítulo se utiliza mayormente el masculino dado que los relatos corresponden únicamente a estudiantes varones y los registros a la práctica realizada en cárcel con población masculina.

4.1 ¿Cómo es estudiar en la universidad desde la cárcel?

Varios de los relatos hacen referencia a las dificultades y condiciones que se presentan a la hora de cursar estudios universitarios desde la cárcel. En primer lugar, es posible destacar dificultades relacionadas al propio funcionamiento de la institución carcelaria entre las que se encuentran la dificultad de acceder a la comunidad educativa, lugar donde el estudiantado cuenta con un espacio adecuado para estudiar. En este sentido un estudiante escribe:

desde la institución no apoya a uno como tendría, me encuentro en un módulo donde mi acceso a educativo es muy imposible, [la institución] no da ningún tipo de interés, he presentado para cambios, nunca ninguna respuesta y se me imposibilita hasta entregar los trabajos. (Sistematización de relatos, 2020)

En relación a las condiciones en que los estudios universitarios tienen lugar, en las idas a la cárcel también registré algunas dificultades cotidianas que comentaban los estudiantes, entre las que se encontraba la dificultad de estudiar en el módulo debido a los ruidos, el hacinamiento y las burlas que recibían por ello, tanto de otras PPL como de guardias (Registros del cuaderno de campo, 2021). Aquí se puede ver lo llamado “efecto cárcel” (INR-MEC, 2014) donde quién rompe con las pautas habituales de comportamiento de ese “campo” particular, es señalado o burlado. De esta manera, se podría decir que estudiar desde la cárcel implica resistir esas lógicas carcelarias que reproducen estas violencias, caracterizadas por Goffman (2001) como "mortificaciones del yo". En relación a la creación de espacios exclusivamente destinados a los estudios universitarios, un estudiante escribe: *“La creación de un lugar solo con estudiantes de casi el mismo nivel también fue un gran avance. Están todas las “cabecitas” orientadas a lo mismo. De verdad cambia el ambiente. Se puede estudiar tranquilo”* (Sistematización de relatos, 2020). Sí bien se crearon espacios apropiados para los estudios universitarios, se presentan otras dificultades relacionadas a las herramientas necesarias para el estudio como son el internet, lo cual en el marco de la Udelar -donde gran parte del acceso pasa por plataformas virtuales- implica una distancia aún mayor con la misma. Un estudiante lo relata de la siguiente manera:

en la situación que me encuentro no se hace nada fácil poder estudiar por diversos motivos, falta de apoyo docente, internet, carencia de materiales, etc (...) lógicamente uno pretende poder contar con todas las herramientas para poder estudiar, aprender y poder avanzar en la carrera como cualquier persona que estudia estando en libertad. (Sistematización de relatos, 2020)

Otro estudiante comenta:

hoy ya hace cerca de un año que estamos sin internet lo que es una herramienta más que fundamental para este nivel (...) por lo que estamos estudiando con material impreso y así la llevamos, mucha lectura y con fe para el día de la prueba poder aprobar. Contando con que no vayan temas que no estén incluidos en los libros o material que nos han traído. (Sistematización de los relatos, 2020)

Todas estas condiciones continúan reproduciendo la desigualdad en el acceso a la educación, en tanto quienes estudian desde la cárcel no tienen las mismas oportunidades de acceder a todas las herramientas y materiales necesarios para poder cursar y sostener sus trayectorias educativas en igualdad de condiciones.

Por otra parte, otro relato introduce un aspecto interesante:

a los gurises (...) les insisto para que estudien y terminen por su cuenta las materias en la que están truncados. A ellos les falta esa parte de autogestión tan característica de Udelar. Todo lo esperan, les hago ver que no, que tienen que ocuparse ellos mismos y no esperar por un profesor o un operador. (Sistematización de relatos, 2020)

Este comentario visibiliza un posible efecto de las lógicas carcelarias, en tanto como se mencionó anteriormente en este trabajo, el sistema carcelario lejos está de incentivar la autonomía en las PPL sino que por el contrario, por su lógica de “institución total” tiende a anular y a neutralizar esa capacidad. De esta manera, esperar autonomía sin tener en cuenta el tipo de subjetividad que produce en las personas este tipo de institución, podría definirse como parte del “absurdo” al que hace referencia Zaffaroni (1990). Como el autor menciona, es posible intentar disminuir los efectos degradantes de la cárcel, pero no suprimirlos totalmente.

Por lo tanto, pareciera que el sistema carcelario reproduce una lógica más vinculada al castigo que a la supuesta “rehabilitación” que dice perseguir. Esta cuestión del castigo obedece al imaginario punitivo que se ha venido desarrollando como se menciona con Wacquant (2015) y que poco y nada tiene que ver con la justicia o la reparación sino que parece tener más que ver con una búsqueda de venganza. La cárcel, en tanto dispositivo de poder, suele hacer uso y abuso del mismo vulnerando de manera sistemática los derechos de las personas que tiene a su cargo. Además, no hace más que reproducir las contradicciones e injusticias de la sociedad que lo contiene, esperando que las PPL cumplan con la Ley, a la vez que el mismo incumple toda normativa nacional e internacional en materia de DD.HH. Así, si bien normativamente la educación es un derecho, en la cotidianidad de la cárcel, muchas veces pareciera que fuera vista como un “privilegio” por el personal, lo cual

conjugado con las propias lógicas carcelarias que dificultan el desarrollo de lo educativo, se configura como un obstáculo que complejiza las trayectorias educativas de las PPL.

La cárcel, en tanto institución total, produce una subjetividad basada en la opresión, el castigo y el disciplinamiento, naturalizando las lógicas carcelarias y los vínculos que se establecen a la interna de las mismas (Baroni, Dal Monte y Laino, 2019). De esta manera, no genera las condiciones ni da lugar a que pueda devenir otra figura posible que no sea la que la misma reproduce a través de la identidad que imprime en las personas. Además, como se mencionó anteriormente utilizando a Foucault (2003), sería posible pensar que tampoco le interesa producir otro tipo de subjetividad, en tanto la figura de la delincuencia es funcional al sistema. De acuerdo a un estudiante *“el INR en realidad no rehabilita a nadie, es la universidad la que va a brindar herramientas reales a todos los EPL que quieran cambiar sus vidas en el día de mañana que recobren su libertad”* (Sistematización de relatos, 2020).

4.2 ¿Cuáles son los significados que adquiere la educación y puntualmente la universitaria en la cárcel?

Dentro de la cárcel, la comunidad educativa aparece para muchos estudiantes como la posibilidad de “escape” de las lógicas cotidianas de la cárcel, posibilitando ocupar otros espacios y otros papeles. En una instancia de intercambio con los estudiantes, en el marco del cierre de las TEP, un estudiante hizo un comentario que refleja la potencialidad de los espacios educativos: mencionó que cuando estaba en la comunidad educativa no se sentía preso (Registros del cuaderno de campo, 2021). En ese lugar se generaba un clima de estudio y compañerismo entre los EUPL y con las tutoras que trascendía lo académico y significaba un aprendizaje y un valor en sí mismo. Ésto es lo que Kouyoumdjian y Poblet (2010) describen cuando retoman la metáfora del galpón, es la posibilidad de convocar otro personaje que el de preso/a y volverse estudiante con todo lo que ello implica: trazar un proyecto educativo, sentirse sujetos de derecho, la posibilidad de tener compañeros/as de estudio, ayudarse mutuamente y generar vínculos que luego se vuelven redes de sostén. En una asamblea que presencié con EUPL, donde la idea era discutir sobre las condiciones de estudio y medidas a tomar, incentivando el cogobierno que caracteriza a la Udelar, los estudiantes manifestaban su derecho a estudiar, esgrimiendo argumentos vinculados con su derecho a proyectar una carrera, a estudiar en condiciones dignas, a recibirse y a ejercer (Registros del cuaderno de campo, 2021). Estas instancias tenían un gran valor que trascendía lo estrictamente académico, en tanto podían ver la importancia de su participación y de la

construcción colectiva de los espacios, buscando maneras para mejorarlos a fin de poder estudiar en las mejores condiciones posibles. Esta apropiación de su papel de estudiantes es algo que está muy presente en los relatos, todos se describen a sí mismos utilizando dicha palabra, idea que casi siempre va acompañada del orgullo y la felicidad que eso les genera.

Un estudiante dice:

Ser estudiante de la Udelar es un orgullo, yo, que sinceramente fue muy difícil poder llegar a ser estudiante universitario, pero ya no pienso en (...) lo que me costó; hoy en día me enfoco en mi carrera y trato de seguir y superarme día a día. (Sistematización de relatos, 2020)

En relación a las emociones asociadas al ser estudiantes universitarios expresan: *“estoy orgulloso de ser estudiante de facultad, incluso le pedí a mi jueza para salir a facultad para poder asistir a clases (...)”* (Sistematización de relatos, 2020). Otro estudiante comenta: *“hoy en día siendo un estudiante me encuentro súper entusiasmado, con muchas ganas de avanzar y superarme en los estudios que estoy cursando”* (Sistematización de relatos, 2020); *“Como estudiante que recién ingresa a la Udelar para mí es muy gratificante (...) ya que por años desperdié mi vida tomando decisiones incorrectas por no seleccionar bien lo que quería realmente para mí”* (Sistematización de relatos, 2020).

Otro estudiante relata cómo se sintió la primera vez que salvó una materia:

una de las cosas que me dio una alegría enorme y una gran satisfacción y más fuerza de seguir estudiando fue poder romper el hielo y salvar mi primer materia de facultad, es una emoción inmensa y ves con fruto todo el esfuerzo y horas que le has dedicado y es algo que no tiene precio. (Sistematización de relatos, 2020)

Si bien las razones que los motivaron a comenzar sus estudios universitarios son variadas, la gran mayoría hace referencia a la educación como una “herramienta”, fundamentalmente vinculada a las posibilidades laborales: *“Lo que más me importa es que tengo otras herramientas para poder tener una salida laboral de otro nivel más profesional acorde con los estudios que venimos realizando y con buena remuneración, necesaria en estos días”* (Sistematización de relatos, 2020). Otro estudiante hace referencia a la educación como algo “productivo” y con proyecciones a futuro: *“sabía que iba a estar varios años aquí adentro lo que me llevó a invertir mi tiempo en algo productivo como es el estudio, quería formarme de otras herramientas que me den otras posibilidades en el futuro”* (Sistematización de relatos, 2020).

Otro de los relatos ilustra cómo la educación adquiere varios sentidos que no sólo tienen que ver con lo laboral sino que lo trascienden; dando la idea de que podría ser el camino a través del cual empezar a planificar una vida que se ajuste a lo “normal”:

cuando se egresa de la cárcel muchas veces se sale sin herramientas, pero además con un antecedente, (...) la gente que está afuera tiene sus problemas para conseguir trabajo. Nosotros con un antecedente estamos como en un partido 10 a 0, entonces hay que saber revertir esta situación, hacerse cargo de lo que uno fue haciendo, por lo que estamos privados de libertad, y como juntamos herramientas para que el día que salgamos podamos competir en el ámbito laboral. Poder salir adelante, tener una familia, ser personas normales, con un antecedente, con un error que podemos tener cualquiera de nosotros. En nuestro caso tuvimos un problema legal, lo estamos pagando de esta manera y se nota un poco más. (Sistematización de relatos, 2020)

Como se puede ver en el relato anterior, son varios los que de maneras distintas expresan la intención de “insertarse” en la sociedad y tener vidas “normales”, visualizando a la educación como el medio para lograrlo:

Soy estudiante de la FCEA, por lo primero que comencé a estudiar fue para que el tiempo que tengo estar privado de libertad no sea tiempo desaprovechado y pienso que la mayor herramienta que puedo obtener para la reinserción y un mejor futuro es la educación. (Sistematización de relatos, 2020)

Por otro lado, se puede ver en varios relatos que la motivación inicial para estudiar tuvo que ver con la posibilidad de redimir tiempo de su pena. Sin embargo, algunos también expresan que posteriormente adquirió una motivación personal y un significado distinto:

No les voy a negar que comencé a estudiar con ese objetivo [redimir] y pasó algo que siempre les comento a los gurises acá y es que cuando conocí la materia sociología me impactó, me llevó a entender mucho de mi realidad y el porqué hoy día me encuentro aquí adentro pagando una condena, que si bien yo soy responsable de mis actos, mucho del entorno de donde me crié me trajo a este lugar. Me incliné por la carrera de abogacía para entender, comprender la otra parte, al sistema mismo, sus engranajes. Arranque a estudiar para redimir, como la zanahoria delante del burro para que camine... Tal cual así. (Sistematización de relatos, 2020)

Como se expresa en el relato anterior, la motivación de comenzar a estudiar en la Universidad en varios casos tuvo que ver con una inquietud personal de comprender, ya sea su situación, la sociedad o la cárcel, e intentar contribuir a cambiar la realidad de otras personas:

Lo que me motivó a inscribirme a la FCS, fue la realidad de la cárcel, la sin razón que son estos lugares en Uruguay, y la necesidad que me vino de adquirir las herramientas que fueran necesarias para ver si consigo de alguna forma, primero hacerlo visualizar y si dios me ayuda aportar mi grano de arena para poder cambiarlos; y eso es porque creo que como sociedad no nos merecemos tener estos lugares, y creo que las Ciencias Sociales tratan de eso, de estudiar comportamientos o espacios sociales para conocerlos y comprenderlos y a partir de ahí cambiarlos para mejorarlos. (Sistematización de relatos, 2020)

Otro estudiante escribe:

Lo que me motivó a inscribirme en la facultad es la carrera que elegí, no fue una segunda opción como: bueno ta... Hago esto de última hago algo. No, es una decisión propia de seguir la carrera de trabajador social para una vez recibido poder trabajar y ayudar a adolescentes en situación de vulnerabilidad como una vez lo estuvo uno (...) Mi mayor expectativa es poder esforzarme día a día hasta poder llegar a mi meta y recibirme, cueste lo que cueste. (Sistematización de relatos, 2020)

En la mayoría de los relatos, aparece una apuesta a la educación como algo transformador, que les permitirá un cambio en sus vidas, pudiendo de alguna manera visualizarse la intención de reformular su proyecto de vida a través de las posibilidades que los estudios universitarios les pueden dar. En esta línea, un estudiante escribe “*Con respecto a las expectativas propias, me encantaría poder terminar la carrera que estoy cursando, sería una superación tremenda para mí y una demostración de que se puede cometer errores en la vida, reconocerlos, negarlos y cambiar*” (Sistematización de relatos, 2020). La educación es vista como la herramienta que puede habilitar un proyecto de vida alternativo al delito, fundamentalmente haciendo alusión a las posibilidades laborales que ésta puede otorgar, lo cual deja ver que al contrario de lo que muchas veces se reproduce en el imaginario social, el problema no es la voluntad individual de trabajar sino las posibilidades que el Estado y la sociedad generan para hacerlo de forma digna. De hecho, uno de los grandes problemas que tienen las personas cuando egresan de la cárcel, tiene que ver con el empleo; el cual no sólo es un medio de subsistencia y de protección social sino que también se constituye como un medio de inscripción en la sociedad (Castel, 1995), propiciando así la inclusión social.

Esta intención de construir un futuro distinto parece estar vinculada a una idea de reparación que los estudios universitarios podrían materializar, una reparación hacia sí mismos, en tanto se hace referencia a las “decisiones incorrectas” tomadas anteriormente,

pero también vinculada a sus familias, mencionando el “orgullo” “apoyo” y “alegría” de éstas por el “cambio de actitud”:

Yo soy la oveja negra de mi familia, no hay otros presos en mi entorno familiar, pero lo que son las vueltas de la vida, soy el primer estudiante universitario. Todos contentos con mi cambio de actitud en mi familia. (Sistematización de relatos, 2020)

Por suerte cuento con una familia que apoya totalmente lo que estoy haciendo hoy en día y sería un gran orgullo para ellos que logre terminar los estudios, salir, no volver a lo mismo, encontrar un trabajo y poder vivir tranquilo y disfrutar la familia. (Sistematización de relatos, 2020)

Otro estudiante menciona la intención de ser un ejemplo para sus hijos:

Desde que tengo uso de razón me gusta leer, y si bien no pude hacerlo en los tiempos convencionales fui haciendo la secundaria, después que nació mi primer hijo y antes que naciera la segunda me propuse terminar la secundaria, para que no me cuestionaran ellos cuando llegara el momento de ellos estudiar, el que yo no hubiera estudiado (fue el argumento que yo use con los míos). (Sistematización de relatos, 2020)

Por otra parte, como se expresa en el relato anterior, se repite la idea de no haber tenido la posibilidad anteriormente de estudiar, de la mano del hecho de no haber imaginado dentro de su proyecto de vida el ingreso a la Udelar, visibilizado como mencionan Borges et al. (2021) que para algunas personas, la cárcel se presenta como una “oportunidad” en términos educativos:

Comenzaré diciendo que nunca en mi vida creí que estudiaría en la facultad; eso es porque estuve inmerso en una realidad diferente, desde los 19 años estoy preso y lo mejor que hice fue estudiar a pesar de las trabas y la lógica carcelaria, hice todo el liceo en la cárcel y desde que ingrese a la Facultad desde 2017 hasta ahora también; entre por casi casualidad se presentaron oportunidades que nunca creí y las aproveche. (Sistematización de relatos, 2020)

Es posible ver como muchos de los EUPL toman la experiencia universitaria como una “oportunidad” que nunca pensaron tener, lo cual se refleja en los datos expuestos por Borges et al. (2021) que señalan que un 79,25% de los y las EUPL lograron culminar secundaria desde la cárcel. Esto se presenta como una contradicción que evidencia un aspecto de la realidad necesaria de cuestionar: las instituciones educativas no logran retener a las poblaciones más vulnerables. En teoría todas las personas tienen el derecho de acceder a la

educación, pero en la práctica ese derecho, sin acciones concretas del Estado para asegurar políticas educativas y condiciones de vida que permitan ejercerlo, no es suficiente para asegurar la permanencia y continuidad de todas las personas en el sistema educativo. Los aportes de Wacquant (2015) contribuyen a entender los procesos sociales que enmarcan las transformaciones que se han dado en el último tiempo y que nos encontramos presenciando actualmente: el recorte del gasto en políticas sociales y educativas a la vez que se incrementan los recursos hacia los dispositivos punitivos, transformando el Estado en lo que el autor llama “prisonfare” o “Estado carcelario”.

4.3; Cuáles son los efectos que tiene el ingreso a la Universidad en las personas privadas de libertad?

Como se desarrolló en capítulos anteriores, la educación tiene la potencialidad de producir personas “domesticadas” o “libres” (Freire, 1971). La “libertad” de la que habla Freire (1971) tiene que ver con la capacidad de cuestionar la realidad y volverse personas críticas y transformadoras del mundo y la propia historia. Vista de esta manera, la educación se vuelve una herramienta transformadora, que tiene la posibilidad de construir nuevas formas de subjetivación. En este sentido, a través de los estudios universitarios, las PPL parecen encontrar la posibilidad de resignificar sus historias de vida y de comprender el porqué de su situación actual. Un relato resulta ilustrativo de esta idea:

elegí CCSS por el más amplio sentido común de la palabra, no tenía ni la mínima idea en qué consistía el contenido de la carrera así como la universidad, con el tiempo me fui familiarizando y ampliando información sobre ambas cuestiones. Con el paso del tiempo en el nivel terciario fui desarrollando la capacidad de comprensión con la ayuda de docentes, coordinadores y principalmente tutores, pero lo que mejor desarrollé fue un espíritu crítico que pareciera estar oculto o opacado producto del conocimiento de una realidad diferente. Hoy quizás puedo explicar el porqué de esa realidad diferente y es gracias a la educación que absorbi en la facultad. Hoy pienso diferente y tengo metas; tengo un hijo y mi mayor propósito en la vida es estar con él y para él lo que no fueron conmigo. (Sistematización de relatos, 2020)

En este relato se visualiza la potencialidad de la educación, el poder de desarrollar un “espíritu crítico” que permita un análisis más profundo de la propia realidad, trascendiendo la mera responsabilización para cuestionar y repensar “sus condiciones materiales de existencia en sí mismas y cómo estas se relacionan con la totalidad en la cual se inscriben”

(Kouyoumdjian y Poblet, 2010, p.5). Lo expresado por el estudiante sobre la capacidad crítica que parecía estar “oculta u opacada” podría pensarse a partir de los aportes de Freire (1971) donde el “hombre-objeto” aparece como mero espectador, mostrando a lo largo del relato cómo la educación le permitió pasar a ser ese “hombre-sujeto”, tomando conciencia y permitiéndole tomar decisiones sobre qué quiere para su vida.

Asimismo, el relato anterior continúa luego mencionando cómo el ingreso a la Universidad permitió el desarrollo de nuevas maneras de vincularse, terminando con una frase de Eduardo Galeano que transmite la idea que las dificultades a las que se enfrentó al realizar estudios terciarios desde la cárcel provocaron un “despertar” de nuevas cualidades:

Con respecto al vínculo interpersonal a nivel general desde mi ingreso a la Facultad se fue modificando producto de abandonar algunos hábitos y costumbres, el léxico, etc. (...). Una frase de Eduardo Galeano: ‘en la adversidad despertamos cualidades que en la comodidad hubiesen permanecido dormidas’. (Sistematización de relatos, 2020)

Otro relato resulta ilustrativo en este sentido de la educación como algo que atravesó la subjetividad de quién escribe:

[Mi familia me decía] que era como si chucky el muñeco asesino quisiera entrar a la Facultad, dejar el cuchillo y agarrar los libros. Yo les decía que (...) los libros iban a sanar las heridas que habían abierto las armas y que iba a tener una herramienta más para mi salida. Ya instalado en la facultad hubieron momentos muy lindos de una riqueza para mí impensable, yo era un delincuente de los llamados duros, tuve que cambiar mi forma de hablar, comportarme, dirigirme y tantas otras cosas que llenaron mi corazón de felicidad. (Sistematización de relatos, 2020)

Este “cambio” que se puede ver en los relatos, en el que al entrar a la Universidad tanto su manera de comportarse, vincularse y comunicarse cambiaron, podría pensarse que está vinculado al proceso de “afiliación intelectual” (Casco (2007) y de construcción de la “identidad universitaria” (Capello, 2015), en tanto se puede ver que los estudiantes describen una incorporación de nuevas pautas a la vez que se da un parcial abandono de la “cultura” propia, llamado por Casco (2007) como “sacrificio de paso”.

Por otra parte, un relato ya presentado anteriormente da cuenta cómo, si bien en un comienzo la motivación inicial para estudiar puede ser una, el propio proceso educativo puede ser transformador y resignificar esa motivación inicial despertando nuevos intereses y generando movimientos personales:

Arranqué a estudiar para redimir, como la zanahoria delante del burro para que camine... Tal cual así. Pero estos libros me están cambiando, logran un cambio en mi persona, es una luz, un entender. Como explicarlo, es algo maravilloso el beneficio que logran en mi, paso horas leyendo, me cuesta comprender muchas palabras del lenguaje técnico, que anoto y luego pregunto su significado, pero lo fundamental es que me sacan un rato de este lugar y van abriendo mi mente. (Sistematización de relatos, 2020)

Asimismo, interesa destacar esta última frase donde menciona que los estudios lo “sacan” un rato de ese lugar y “abren” su mente, dando cuenta de que la educación aparece como un “escape” a la cotidianidad de la cárcel y que a la vez que tiene la posibilidad de “abrir” la mente hacia lugares posiblemente no cuestionados anteriormente. Aquí, se podrían retomar los aportes de Freire (1971) sobre la importancia de una educación “liberadora” de la conciencia, la cual tiene la potencialidad de generar una inserción crítica en la realidad.

A raíz de la experiencia transitada como tutora y de los relatos presentados, se considera que la inscripción en la Universidad contribuye a generar procesos de autoconciencia y autorreflexión en las PPL, en los que logran conectar con su presente, con su historia y con sus propias capacidades y potencialidades y así, se genera la posibilidad de situar su experiencia en una totalidad más amplia y darle un nuevo significado a la misma. Esto podría pensarse a partir de los aportes de Sartre (1963) a través del método progresivo-regresivo, en el cual se genera una dialéctica entre la singularidad de la persona y la totalidad en la cual se inscribe su historia, y a partir de la comprensión de su realidad y de su lugar, logra dar un “salto” hacia adelante. En palabras de Sartre (1963) “se trata de encontrar el movimiento de enriquecimiento totalizador que engendra a cada momento a partir del momento anterior, el impulso que parte de las oscuridades vividas para llegar a la objetivación final, (...) el proyecto” (p.128). El proyecto que menciona el autor, implica la comprensión y la negación del momento pasado, “es al mismo tiempo fuga y salto adelante, negativa y realización, mantiene y muestra a la realidad superada, negada por el mismo movimiento que la supera; así resulta que el conocimiento es un momento de la praxis” (Sartre, 1963, p. 87). De esta manera, se considera que los estudios universitarios tienen la potencialidad de atravesar la identidad de las PPL, y contribuir a la construcción de nuevas formas de subjetivación, abriendo paso a nuevas formas de existencia, algo que para ellas era impensado, como la planificación de un proyecto de vida vinculado al estudio.

Reflexiones finales

El presente trabajo buscó indagar sobre los sentidos que adquieren los estudios universitarios para quienes estudian en privación de libertad, problematizando sobre algunos aspectos que se presentan en un contexto tan particular. En este sentido, surgen algunas puntualizaciones como reflexiones finales.

En primer lugar, es fundamental problematizar los sentidos y propósitos que debería tener la educación en cárceles, en el entendido de que es necesario superar los discursos “re” que la posicionan como “tratamiento terapéutico” y avanzar hacia una mirada integral que incluya la comprensión de las distintas determinaciones que se conjugaron en la trayectoria vital de las personas para configurar su situación actual. En este sentido, si se entiende que la situación actual de las PPL es parte de una trayectoria vital marcada por la dificultad de acceso a condiciones mínimas de bienestar, el foco cambia de la responsabilización individual y la mirada del delito como una enfermedad a “tratar”, a la comprensión del mismo como un problema social vinculado a desigualdades de carácter estructural. Este cambio de concepción implicaría también un cambio en las respuestas al problema, pasando de la idea de “tratamiento” a la búsqueda de mecanismos colectivos para reducir los niveles de vulnerabilidad de las PPL a través del acceso a derechos básicos que les fueron históricamente negados.

Por otro lado, se considera que surge del recorrido realizado en este trabajo la reflexión de que la educación en contextos de encierro aparece como una institución con capacidad instituyente. Si bien la Universidad ingresa a la cárcel con motivo de efectivizar el derecho a la educación superior de las PPL, en el proceso, termina por generar cuestionamientos en relación al cumplimiento de otros derechos, operando como espejo para el sistema penitenciario en tanto contribuye a visibilizar las vulneraciones a los DD.HH que existen a la interna de sus Unidades. Asimismo, esta fuerza instituyente se puede ver en los propios efectos que tiene en las PPL la inscripción en la Universidad, pudiendo reconocerse como parte de una sociedad cargada de inequidades sociales, visualizando su trayectoria vital como expresión de ellas. A partir de esa problematización y entendimiento, parecen lograr situar la experiencia en una totalidad más amplia, lo cual podría habilitar un “sentimiento de pertenencia, de reconstrucción del lazo social que se logra con la educación” (Scarfó, 2003, p.306). Así entendida, la educación tiene la potencialidad de reducir la vulnerabilidad de las PPL en la medida en que contribuye a que se posicionen como sujetos de su experiencia, apropiándose de su historia desde un lugar crítico y constructivo que permita proyectar

nuevos caminos. A su vez, la inserción en espacios valorados socialmente como son los estudios universitarios, además de propiciar su inserción social, puede abrir puertas a nuevas experiencias y posibilidades.

Sin embargo, luego del camino recorrido en este trabajo, también se abren nuevas interrogantes y reflexiones que lo trascienden: ¿Qué sucede cuando las personas que estudian en la Universidad desde la cárcel recuperan su libertad? ¿Cómo es ese día después? ¿Logran sostener sus trayectorias educativas? ¿Impacta esa experiencia en sus condiciones materiales de existencia? ¿Y en el acceso a derechos? Todas estas preguntas surgen del entendimiento de que si bien la política de educación universitaria en cárceles es un avance enorme en el camino de asegurar los derechos presentes y futuros de las PPL, no se considera que sea suficiente en tanto una vez recuperan su libertad, es posible que sus condiciones materiales de existencia continúen siendo iguales o peores a las que tenían previo a la privación de libertad. Esto supone la urgente necesidad de una política real de acompañamiento al egreso de todas las PPL, momento de mucha vulnerabilidad para la persona, donde debe pasar por un período de readaptación a la vida en libertad, luchando contra los efectos que pudo tener sobre su persona la reclusión por un tiempo prolongado de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, A., Braidá, E., Garibaldi, C., Brückner, V., Márquez, K., y Pasturino, G. (2022). *Enseñanza universitaria en cárceles: Breve historia del proceso de construcción de la política (2016-2020)*. Revista Fermentario, 15(2), 8–27. <https://doi.org/10.47965/fermen.15.2.2>
- Banchero, P. (2016). *Educación en Cárceles: construyendo una alternativa psico-socio-pedagógica para el trabajo con personas privadas de libertad*. Trabajo Final de Grado. Facultad de Psicología, Udelar, Montevideo.
- Baroni, C., Dal Monte, C., y Laino, N. (2019). *La experiencia de estudiar psicología en establecimientos penitenciarios*. III Encuentro Internacional de Psicología y Educación en el Siglo XXI.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Capello, H. (2015) *La identidad universitaria. La construcción del concepto*. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, 25(2), 33-53. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65452536003.pdf>
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.
- Comisión Central sobre Estudios en Privación de Libertad (2019). *Propuesta de la Comisión Central sobre estudios en privación de libertad al cogobierno universitario*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay. <https://docs.google.com/document/d/1wU-NL5Xn-wU2UbsbccI90Nk2BHsnlgk3BKBmaGEJsZ8/edit>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2008). *Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas*. <https://www.cidh.oas.org/pdf%20files/resolucion%201-08%20esp%20final.pdf>
- Comisionado Parlamentario Penitenciario (2021). *Informe anual 2020*. Parlamento de la República, Uruguay. https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/informe_2020_para_web.pdf
- Comisionado Parlamentario Penitenciario (2022). *Informe anual 2021*. Parlamento de la República, Uruguay. https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/informe_preliminar_2021_con_anexos.pdf

Espacio Interdisciplinario (Udelar) (s.f). *Hacia un programa universitario integral en cárceles a partir del fortalecimiento de la mirada interdisciplinaria del campo educativo.*

<https://www.ei.udelar.edu.uy/grupos-financiados/sigla-acronimo/hacia-un-programa-universitario-integral-carceles-partir-del-fortalecimiento-mirada>

Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (2016) *Propuesta para la democratización del acceso a la Universidad por las personas privadas de libertad.*

Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión.* Siglo XXI.

Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI.

Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.* Editores Amorrortu.

González, V., Rojido, E., y Trajtenberg, N. (2015). Sistema penitenciario de Uruguay (1985-2014): cambios, continuidades y desafíos. En Bardazano, G., Corti, A., Duffau, N., y Trajtenberg, N. (Comps.) *Discutir la cárcel, pensar la sociedad, Contra el sentido común punitivo* (pp.127-152). Ediciones Trilce.

Grassi, E. (2008). La política social, las necesidades sociales y el principio de la igualdad: reflexiones para un debate “post-neoliberal”. En Ponce, J. *Es posible pensar una nueva política social para América Latina.* (pp. 29-68) Flacso-Sede Ecuador.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* Sexta Edición. McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Rehabilitación – Ministerio de Educación y Cultura (2014) *Sujetos al Cambio. Ensayos sobre la intervención y gestión educativo-cultural en contexto de encierro.* Autor.

Kouyoumdjian, L., y Poblet, M. (2010). "Un punto de fuga". *La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social.* Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales, (58), 1-7. <https://www.margen.org/suscri/margen58/kouyoumdjian.pdf>

Ley nº 12.549 (1958). *Ley Orgánica de la Universidad de la República.* 29 de octubre de 1958. <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/ley-organica/>

Ley nº 17.897 (2005). *Ley de Humanización Y Modernización Del Sistema Carcelario. Libertad Provisional y Anticipada.* 14 de setiembre de 2005. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005>

Ley nº 18.437 (2008). *Ley General De Educación.* 12 de diciembre de 2008. <https://www.ineed.edu.uy/Images/Pdf/-18437-ley-general-de-educacion.Pdf>

- Ministerio de Desarrollo Social (2020). *Informe relevamiento de personas en situación de calle en Montevideo 2020*.
<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/informe-relevamiento-personas-situacion-calle-montevideo-2020>
- Naciones Unidas. (1984). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
<https://www.un.org/es/universaldeclaration-human-rights/>
- Naciones Unidas (2015). *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos*.
<https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/Reglas%20Nelson%20Mandela.pdf>
- Nikken, P. (1994). *El concepto de derechos humanos*. IIDH (ed.), Estudios Básicos de Derechos Humanos, San José, I, 15-37.
<https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyddhhlic/wp-content/uploads/sites/152/2020/08/1-Nikken-El-Concepto-de-Derechos-Humanos.pdf>
- Paleo, C., Reyes, A., Rivero Borges, A., y Vigna, A. (2021). *Educación universitaria en prisiones uruguayas*. InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior, 8(1). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/247>
- Parchuc, J. (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes De Extensión*, (1), 18-36.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>
- Pereira, A. (2011). A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. *Revista De Educação Popular*, 10, 38-55.
<https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/20214>
- Pérez, M.(2012). Los registros escritos en Trabajo Social. En Oliva, A. y Mallardi, M (coords.) *Aportes táctico-operativos a los procesos de intervención del Trabajo Social*. UNICEN.
- Pontes, R. (2003). Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social. En: Borgiani, E; Guerra, Y. y Montaña, C. *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional* (pp. 201-220). Cortez Editora.
- Rodríguez, M. (12-16 de noviembre de 2007). *Buenas Prácticas Penitenciarias en la República del Uruguay* [Resumen de presentación de la conferencia]. Seminario Latinoamericano sobre Buenas Prácticas Penitenciarias, Buenos Aires.
<https://www.cidh.oas.org/privadas/Seminario/Seminario.III.m.pdf>

- Sartre, J. (1963). *Crítica de la razón dialéctica: Precedida de Cuestiones de Método: Tomo I: Teoría de los Conjuntos Prácticos*. Losada, S.A.
- Schvarstein, L. (2003). *Psicología social de las organizaciones*. Paidós.
- Universidad de la República e Instituto Nacional de Rehabilitación (26 de agosto de 2016). *Convenio Para Estimular la Colaboración Interinstitucional de Mutuo Beneficio que Acreciente la Vinculación Académica y Científica*.
- Universidad de la República e Instituto Nacional de Rehabilitación (4 de diciembre de 2020). *Convenio Específico Entre el Instituto Nacional de Rehabilitación y la Universidad de la República para el acceso a la educación superior de estudiantes privado/as de libertad*.
- Uruguay Presidencia (19 de octubre de 2021). *Gobierno presentó estrategias para estimular la educación en cárceles y mejorar la reinserción social*. <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/gobierno-presento-estrategias-para-estimular-educacion-carceles-mejorar>
- Vieira, E. (2013). *A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte*. *Educação & Realidade*, 38 (1), 93-112. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/b8WtyLXhVVBj8SGqghXFVVR/abstract/?lang=pt>
- Vigna, A. (2012). *Análisis de datos del I Censo Nacional de Reclusos, desde una perspectiva de Género y Derechos Humanos*. Montevideo: INMUJERES. <http://nacvi.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2015/05/2013c-vigna.pdf>
- Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Manantial.
- Wacquant, L. (2015). Poner orden a la inseguridad. Polarización social y recrudescimiento punitivo. En García, S. y Ávila, D. (Coord.) *Enclaves de riesgo. Gobierno neoliberal, desigualdad y control social*. Traficantes de Sueños.
- Zaffaroni, E. (1997). *La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo*. *THEMIS Revista De Derecho*, (35), 179-191. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/11766>
- Ziccardi, A (2001). Las ciudades y la cuestión social. En *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Clacso.