



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

**Ciencias
Sociales**

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL**

Monografía Licenciatura en Trabajo Social

Una aproximación al cariz que asume la política de
enseñanza de la FCS, para estudiantes que se encuentran en
unidades penales del área metropolitana.

2016-2020

¿derecho o beneficio?

Sabrina Díaz Fungi

Tutor: Mg. Fernando Leguizamón

Co-tutora: Mg. Eugenia Rubio

*El insomnio es blanco,
blanco como la cocaína,
mentira vendida, paraíso falso.*

*Blanco como los mármoles caros del cajero,
donde duerme el vagabundo.*

*Blanco como las camisas de los empresarios,
de los que ordenan y crean insomnio a tantos.*

*Blanco como la blusa Armani,
que come del sudor y la espalda doblada de mis padres.*

*El insomnio es blanco,
blanco como la luna, como la nevera vacía,
como el arroz hervido de los pobres.*

*Blanco como las sábanas blancas en las que lloras,
porque no encuentras la salida.*

*El insomnio es blanco,
blanco sucio como el patio de la cárcel.
Blanco como las batas y las correas del psiquiátrico.*

*El insomnio es blanco.
Blanco. Blanco. Blanco.*

*Blanco como las pastillas
que muchos toman cada noche
para engañar a ese insomnio tan blanco*

*Blanco. Blanco.
El insomnio es blanco.*

Cristina Martín- "La princesa Inca"

Agradecimientos:

En primer lugar, a mi familia, quienes estuvieron acompañándome continuamente.

A Pablo, mi compañero, por tolerar mis cambios de humor y altibajos; su escucha activa, amor y comprensión fueron sumamente significativos en este arduo recorrido, pero fructífero proceso.

También agradezco inmensamente a cada compañero/a que me brindó su confianza y testimonio, sin los cuales este documento no hubiese sido posible.

Muchas gracias a los docentes Fernando y Eugenia, por su dedicación y paciencia; los intercambios fueron muy enriquecedores, los cuales me permitieron paliar situaciones de incertidumbre y crisis.

Agradezco a los distintos actores institucionales, que me brindaron su receptividad y su preciado tiempo.

Agradezco la experiencia en el centro de prácticas, donde estuve dos años. Me quedo con múltiples intercambios y enseñanzas.

Gracias a las docentes referentes Sandra y Ana, quienes de distinta forma, han contribuido a marcar mi camino pre profesional, así cómo en torno al rol del ejercicio profesional del Trabajo Social.

Gracias a mis compañeros/as que son muchos/as, por todos los momentos compartidos, en los distintos espacios y fuera de la Facultad, por acompañarme en cada logro y también en cada altibajo.

También agradecer a mis amigos/as, quienes me acompañaron en este recorrido.

Y un profundo agradecimiento a la enseñanza pública, cogobernada y autónoma.

Índice:

Introducción.....p 4

Capítulo 1

1.1 Fundamentación del tema.....p 6

1.2 Objetivos de investigación.....p 8

1.3 Marco metodológico.....p 8

Capítulo 2

2.1 Marco teórico conceptual.....p12

2.2 Génesis de la cárcel.....p12

Capítulo 3

3.1 Antecedentes Regionales.....p 18

3.2 La prisión entendida cómo tratamiento.....p 19

3.3 Contexto de investigación.....p 20

Capítulo 4

4.1 Aproximación a la política institucional de la FCS en contexto de encierro.....p 24

4.2 La enseñanza en el marco del mandato de la seguridad de la prisión.....p 25

4.3 La experiencia de la FCS.....p 28

4.4 Primeros pasos de la política.....p 31

Capítulo 5:

5.1 Dispositivos de acompañamiento a los estudiantes.....p 34

5.2 Condiciones habilitantes vs obturantes para la enseñanza.....p 36

5.3 Contexto pandemia por SAR-COV2.....p 39

5.4 Experiencias que dejan huellas.....p 42

Reflexiones finales:p 44

Bibliografía.....p 47

Fuentes documentales.....p 48

Introducción:

La presente monografía final de grado corresponde al Plan de Estudios del 2009 que enmarca la Licenciatura de Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), de la Universidad de la República (Udelar). El trabajo social inicia la Reglamentación Profesional a partir del año 2019.

Hasta comienzos del Siglo XXI, no era “común” la ejecución de actividades de educación formal y no formal dentro de las cárceles del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) para Personas Privadas de Libertad (PPL). Hasta el año 2016, la educación en cárceles se concentraba principalmente en el nivel de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y para estudiantes del Consejo de Educación Secundaria (CES); mientras que para el nivel universitario era prácticamente nulo (Informe Comisionado Penitenciario, 2019).

De esta forma, la FCS comienza a visibilizar la situación acaecida en el sistema penal por parte del acuerdo en el año 2016 entre la Udelar y el INR. Progresivamente, ésta realidad generó el interés participativo de dos actores para atender las necesidades de esta población anclada en las unidades del INR. Por un lado, el rol que ocupa el programa Referencia Educativa dentro de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) y por otro; subrayar el grupo creado por el Consejo Directivo Central (CDC).

Además, en el año 2018, es relevante enfatizar en el protocolo de la FCS, marcó un hito en materia de Derechos Humanos (DDHH), siendo diseñado para orientar el marco de referencia del desarrollo de la enseñanza para los estudiantes, que se encontraban en las unidades del INR. Asimismo, en el año 2020, se aprueba otro acuerdo entre el INR y la Udelar¹, el cual instituye una política inclusiva de educación para esta población y enfatiza en algunos antecedentes². Sin embargo, en el año 2020, se imparte un inesperado escenario ocasionado por la pandemia del SAR-COV2.

¹véase: Convenio INR-Udelar (2020): recuperado de: Convenio específico entre el INR y la Udelar, para el acceso a la educación superior de estudiantes privados/as de libertad.

²el acuerdo acordado entre el INR y la Udelar en el año 2016; la Ley General de Educación; la Ley Orgánica de la Udelar; la Ley de Humanización y modernización del Sistema Carcelario; la Ley N° 18.719, la que en su art n° 221 ordena al INR: a) planificar y gestionar las instituciones penitenciarias en el marco de su jurisdicción; b) rehabilitar a los procesados y penados y c) Suscitar medidas alternativas a la privación de libertad.

Esta monografía se delimita en función al espacio temporal comprendido entre el período entre 2016 al 2020. Éste enmarca el objeto de estudio de la monografía, el cual tiene como finalidad profundizar en las percepciones y valoraciones que esbozan los estudiantes en torno a la política de FCS que se implementa en las unidades penitenciarias de Montevideo. Para ello, se busca analizar los mecanismos que implementa el servicio para efectivizar el ejercicio del derecho a la enseñanza para esta población.

La monografía se organiza en cinco capítulos; en **el primer capítulo**, se presenta la fundamentación del tema de interés; se describe el objetivo general y los específicos; los cuales delimitan el propósito a seguir. Y por último, la estrategia metodológica implementada.

Por su parte, el **segundo capítulo**, referencia el marco teórico conceptual; referenciando el nacimiento de la prisión, con énfasis en sus características inherentes. En el **tercer capítulo**, se enfatiza en antecedentes regionales, a su vez en el contexto de investigación utilizado en torno a la temática.

Se prosigue con el **cuarto capítulo**, el que se introduce en una aproximación hacia el proceso que realiza la política institucional que desarrolla la FCS en contexto de encierro. Luego ahonda en la función de la enseñanza; específicamente de este servicio en función a los primeros pasos que realiza la política.

Finalmente **el quinto capítulo**, alude a la modalidad de cursado virtual, que surge como efecto de las medidas adoptadas por los impactos generados por la pandemia. También, hace énfasis en las expectativas esbozadas por los propios estudiantes en relación a su experiencia de constituirse como universitarios de la FCS, dando cuenta del momento presente.

En esta coyuntura, se espera arrojar luz a incógnitas que transversalizan los testimonios de los estudiantes y que estructuran la investigación. El documento tiene como objetivo aportar a la reflexión de la aplicación de la política institucional de FCS en contexto de encierro, que reciben los estudiantes universitarios en contexto de encierro. Por último, mencionar que se profundiza en las unidades penitenciarias que albergan hombres, por lo que cabe aclarar que en el desarrollo de la monografía se emplea el pronombre “los”.

Palabras claves: derechos, enseñanza, estudiantes, inclusión.

CAPÍTULO 1

1.1. Fundamentación del tema:

El interés por el objeto de estudio surge desde el año 2018, a partir de integrar la comisión de DDHH, en el marco del Centro de estudiantes de Ciencias Sociales (CECSO) de la FCS, Udelar. Desde esta perspectiva, cómo colectivo nos propusimos acompañar³ los distintos procesos educativos de compañeros/as, quienes se encontraban estudiando la FCS privados de libertad en distintas unidades penitenciarias del INR de Montevideo.

Progresivamente, empezamos a tejer redes con otros actores, tales cómo gremios estudiantiles; la UAE; el equipo de trabajo de Referencia Educativa; el Programa de Respaldo al Aprendizaje⁴ (PROGRESA); Mesa de Educación Terciaria de Cárcel (METEC); así como también los espacios cogobernados. De esta forma, realizamos junto con la Asociación de Estudiantes Privados de Libertad⁵ (As.E.Pri.L), un proyecto de extensión⁶ en la unidad n°4 del INR, siendo denominado: “Resonancias disonantes: acciones colectivas en la cárcel”. Este proyecto se orientó en la canalización de las demandas por parte del gremio a la vez que su desarrollo funciona cómo sostén para el fortalecimiento del espacio. En el proceso de ejecución del proyecto, se generaron intercambios de diálogo retroalimentativos desde distintos saberes; direccionando en el marco de un proceso de colectivización.

En este sentido, cómo comisión nos posicionamos desde la convicción que la educación en cualquier nivel de enseñanza es un derecho constitucional, productor de subjetividad. A su vez, en esta coyuntura se desempeña cómo mitigador de los efectos nocivos que genera el encierro, en tanto opera cómo “derecho llave” para acceder a otros derechos. Además, las personas que se encuentran prisionizadas, en teoría están únicamente privadas de su libertad ambulatoria y de la suspensión del ejercicio del derecho al sufragio (Aued y Scarfó, 2013).

³La Comisión se encontraba ligada a esta temática de la Enseñanza desde el año 2015.

⁴Fue originado en el año 2013 y depende de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE).

⁵Fue creado en el año 2015 en la unidad n°4.

⁶Recuperado de: Proyecto Extensión (2018). Resonancias disonantes: acciones colectivas en la cárcel. Comisión Derechos Humanos-CECSO, FCS-Udelar.

Por otra parte, en referencia al proceso de acercamiento con esta temática que remite a la enseñanza en este contexto; tuvo lugar la participación en el 2018 de las asignaturas electivas de la malla curricular del Ciclo Inicial (CI) de la FCS: Tutorías Entre Pares (TEPs) I, y II⁷. La primera enfatiza en la instrucción teórica. Mientras la segunda implica la intervención de estudiantes provenientes de distintos servicios, los cuales ingresaban en las unidades del INR del área metropolitana en calidad de tutores/as pares con el propósito de acompañar el proceso de preparación de exámenes.

De esta forma, el interés en la temática se acrecienta producto de haber participado como tutora en dos ámbitos; primero desde el gremio de FCS. Segundo desde la apertura que brindan las TEPs, que posibilitaron el despliegue de múltiples intercambios con estudiantes de distintas disciplinas. La experiencia en ambos espacios, arrojó luz para considerar la significación que asume: la función de la extensión. Enfatizando en los aportes que realiza la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), la extensión, se encuentra arraigada a los pilares contemplados en la Reforma de Córdoba del año 1918, siendo inseparables de la identidad Latinoamericana. Siguiendo la conceptualización de dicha función, es importante tener en consideración que,

(...) No solo es un proceso de formación integral a través del cual se co-resuelven problemáticas sociales definidas, con el aporte del conocimiento generado, sino que es la fuente de información principal, para la planificación de la enseñanza formal universitaria y para el direccionamiento de la investigación científica. Es por lo tanto la función que sirve de guía política a la institución, garantizando la pertinencia social del trabajo de la Universidad. (FEUU, S/F, p.4).

En este sentido, haciendo hincapié en una perspectiva crítica de extensión universitaria, es donde se origina la precisión de problematizar en determinadas situaciones que hasta recientemente, resultan invisibilizadas. También es significativo considerar a esta función en términos de un proceso de continuo diálogo, de carácter bidireccional, que redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y también a la Investigación (FEUU, S/F). Asimismo, cabe aludir que determinar y delinear el objeto de investigación, tiene su génesis en la extensión, y en torno a la articulación teórico/práctica.

De tal modo, progresivamente me fue generando la curiosidad por responder a algunas interrogantes, las cuales estructuran la monografía; ¿Cómo se entretajan los objetivos medulares que competen al INR y a la Udelar en relación a cómo se transmiten los contenidos para los estudiantes? y; ¿Qué significación le conceden los estudiantes a la forma en que ejercen la enseñanza a través de su proceso de subjetivación?.

⁷Se ejecuta desde la central PROGRESA.

Asimismo, es menester destacar la importancia que tiene el tema para el Trabajo Social, cuyo campo de la disciplina contribuye a la reproducción de las relaciones sociales. Ésto puede llevarse a cabo en base a una ideología dominante; ó por el contrario; puede buscar una relativa transformación a partir de un análisis teórico y crítico en torno a las dimensiones de la realidad, social, política, económica y cultural (Iamamoto y Carvalho, 1984).

En este sentido, el tema seleccionado busca problematizar y generar nuevas interrogantes respecto al recorrido que desempeña la política institucional de la FCS en el marco del sistema penal. Para lo cual, el documento se propone ahondar en las percepciones y valoraciones que tienen los estudiantes de sus propias trayectorias en referencia a la pregunta problema que atraviesa la estructura del documento; ¿Qué sentido adopta la enseñanza para los estudiantes, en relación a las resoluciones institucionales que implementa la institucionalidad?.

1.2. Objetivos de la investigación.

Objetivo general:

Examinar el desarrollo de la política institucional de enseñanza de FCS en contexto de encierro a partir de las percepciones y valoraciones que tienen los estudiantes de unidades penales de Montevideo, desde el 2016 al 2020.

Objetivos específicos.

- Describir el proceso que realiza la política institucional de enseñanza que propone la FCS en contexto de encierro.
- Identificar las percepciones y valoraciones que tienen los estudiantes de FCS en relación a las condiciones en que se halla la enseñanza.

1.3. Marco Metodológico:

Para el desarrollo de la monografía se optó por una estrategia de tipo cualitativa, en función a una perspectiva epistemológica y ética determinada; que permite fundamentar; partiendo de la concepción de que la “realidad es subjetiva e intersubjetiva” (Sautu, et al, 2003, p.46).

Asimismo, el desarrollo del trabajo se caracteriza por un diseño exploratorio, que habilita analizar que tanto el objeto, como los objetivos que orientan el documento han sido relativamente poco estudiados; desde la óptica que se plantea (Batthianny y Cabrera, 2011). A su vez, la investigación enfatiza en una revisión bibliográfica, ya que se comprende la importancia de recurrir en todo momento a la teoría que se acopla al objeto de estudio. Se entiende que ésta otorga la posibilidad de deconstruir visiones y discursos promovidos por los medios masivos de comunicación, formadores de opinión.

También, se hará énfasis en una revisión documental, dado que permite recabar información existente así como ahondar, en diferentes producciones en relación a esta temática. Además, se apunta a la reflexión en función de los discursos que realizan los estudiantes y sus perspectivas de la realidad; en la búsqueda de "...aprender el significado que los participantes le conceden al problema o fenómeno en cuestión" (Batthianny y Cabrera, 2011, p.78).

De esta forma, para el encare de la investigación se seleccionó el período entre 2016 al 2020; que remiten al espacio-temporal; el cual es primordial delimitarlo, siendo una condición sine qua non. Se consideró desde el primer semestre de 2016, en función al inicio donde comienza a desarrollar la política de diálogo de la FCS en las unidades del INR, de Montevideo. Se prosigue enfatizando en los años en que transcurre la construcción de la política institucional del servicio, tomando en consideración la etapa pandémica desde el primer semestre del año 2020, período que metamorfoseó todas las dimensiones de la vida de los sujetos; hasta el segundo semestre respectivamente.

Cómo fuente primaria, se seleccionó a la técnica de la entrevista; con motivo de concebir un mayor acercamiento con el relato de los entrevistados, ya que el componente interpretativo, es de suma riqueza. A su vez, se destacan algunos actores, en tanto tienen implicancia en la producción y reproducción del contexto para trascender al fenómeno que se desea analizar (Sautu, et.al, 2003).

Asimismo, las entrevistas se ejecutaron en formato semiestructurado, donde se procuró tener un acercamiento al problema de estudio a partir de dos miradas. Por un lado, desde los testimonios de estudiantes específicamente de la FCS; quienes para el período considerado se encontraban radicados en varias unidades del INR en Montevideo. Y por otro, se entrevistó a dos docentes de dos asignaturas diferentes que realizaron alguna forma de acompañamiento y apoyo a la trayectoria de estudiantes. También, para la monografía fue importante el aporte realizado por parte de la Coordinadora de un programa y del ex

Decano en ese período. Éstos actores cumplen un rol preponderante, siendo partícipes de acciones que contribuyeron a promover y habitar espacios de discusión en torno a la democratización de la enseñanza de los EPL.

Siguiendo esta misma línea, se efectuaron 6 entrevistas a estudiantes, cuyo tramo etario se ubicó entre los 28 y los 45 años de edad. Todos ellos transitaron en distintas unidades y se llevaron a cabo entre marzo de 2022 y febrero de 2023, respectivamente. A su vez, 2 fueron de carácter presencial a estudiantes que para el período delimitado, estudiaron privados de libertad; pero que al momento de la implementación de las mismas se encontraban en condición de libertad. Además, se efectuaron 2 por plataforma Zoom; 1 por Hangouts y; 1 por Meet. En relación con la muestra obtenida por parte de la bola de nieve, anotar que habilitaba escoger actores claves, que luego facilitaron contactos entre sí y así sucesivamente. Cabe resaltar el carácter flexible que otorga la entrevista.

En una primera instancia de descripción del proceso de tesis, se tuvo como objetivo ingresar en las unidades penitenciarias para realizar las entrevistas en forma presencial. No obstante, no se pudo tramitar el aval con el INR para la unidad n°4, pero gracias a las plataformas virtuales se logró realizar entrevistas. A su vez, es pertinente mencionar que se consideró utilizar a las unidades penitenciarias que albergan solamente a varones ya que se constata que son la mayoría.

Haciendo referencia a las lecturas de Goffman (1961) y Foucault (2002) “los internos” constituyen un grupo especial de personas, el cual es reagrupado en función a una perspectiva integrada a este contexto que comprende la interseccionalidad. Este concepto propone analizar que los estudiantes se encuentran atravesados por la variable privación de libertad, y por determinantes sociales que los trascienden, también a la enseñanza que se desarrolla en el sistema penal y las normas que allí rigen.

Siguiendo esta línea, se considera la implicancia que tiene la intervención desde el Trabajo social en la enseñanza inserta en los contextos de encierro, para tender puentes que habiliten la voz, de quienes son “invisibles” para gran parte de la sociedad. Tal cómo se referenció desde la postura de Yamamoto y Carvalho (1984) ésta disciplina interviene en la reproducción de la vida cotidiana de las personas, entendiendo las contradicciones en las cuales se inserta como campo problemático (Rozas, 2004). En este sentido, participa del movimiento general de la sociedad toda y para esta temática en concreto; es importante aludir que la expresión de lo social, no se concibe “directamente”; sino que consiste en una

abstracción en pos de sucesivas aproximaciones a las mediaciones socio-históricas que atraviesan al problema social (Pontes, 2003).

A su vez, Aquín (1995) complementa la pertinencia de problematizar en todo momento para no tomar al objeto como hecho en sí y alcanzar la verdadera esencia del objeto, las múltiples determinaciones que lo definen. Se considera imperante tomar distancia y desarraigarse de ciertos supuestos visualizados a priori, se trata de cuestionar a fin de desentrañar las determinaciones que subyacen al fenómeno.

La monografía se orienta desde una perspectiva ético-política determinada, junto con el componente ontológico del diseño del objeto, que direcciona a la disciplina. Tiene como eje desestigmatizar y otorgar reconocimiento a las múltiples heterogeneidades de los sujetos; tomando una posición crítica de los discursos que estigmatizan.

El documento se direcciona desde una postura crítico-reflexiva, considerando que la producción de conocimiento en este campo temático académico contiene interés social, dado los pocos antecedentes teóricos en el país. De esta forma, desde aspectos relevantes de la contemporaneidad que la atraviesan, se espera formular nuevas interrogantes que permitan repensar a estos sujetos desde esta perspectiva de DDHH, en tanto son una parte constitutiva y sustancial de la sociedad uruguaya.

CAPÍTULO 2

2.1. Marco Teórico conceptual.

2.2. Génesis de la cárcel.

Para comenzar, es preciso destacar que desde el período histórico de la Edad Media, existe evidencia de que la sociedad se organizaba en función a la supremacía del poder punitivo. Éste funcionaba como táctica para el ejercicio de la dominación y la coacción sobre los sujetos, quienes se entendía debían remediar alguna acción (Zaffaroni 2011), agrega que ese poder tiene un sostenimiento a través de una estructura sesgadamente vertical y reaccionaria.

A su vez, Foucault (2002), analiza el modelo de disciplinamiento que se emprendía mediante una mirada normalizadora, que diseñaba una concepción de sujeto segregado, de quienes se acusaba de cometer delitos. Por ende, debían ser castigados; hasta la segunda mitad del S-XVIII⁸, se visualiza la técnica legitimada conocida como “el suplicio”. Ésta tenía como propósito el empleo del sufrimiento a causa de lesiones físicas en el cuerpo social y, en muchas ocasiones culmina con la muerte.

Paulatinamente, fue objeto de estudio por parte de los reformadores, quienes denunciaron los mecanismos que la fundamentaban, quedando como una práctica obsoleta. El devenir histórico genera nuevos cuestionamientos, dando lugar a la introducción de una nueva política de los ilegalismos. Además, se conformaban nuevos dispositivos legítimos del poder de castigar, se inicia un proceso de inflexión (Foucault, 2002).

En este sentido, en el S-XIX, se consolida la reforma penal que sustenta la lógica de la prisión, la cual constituye un producto histórico social, un diseño material y simbólico del poder de castigar el cuerpo social de los sujetos, mientras se desarrolla la “enmienda del culpable” (Foucault, 2002, p.276). De tal modo, el autor afirma que el poder disciplinario opera en función de la disciplina, entendida como una táctica que moldea a los “cuerpos dóciles”, ligada al paradigma punitivo.

⁸conocido como el siglo de las luces.

Además, Foucault (2002) sostiene que el triunfo de este poder disciplinario sucede gracias a tres instrumentos de esta tecnología de reproducción del poder que al combinarse logran efectividad. I) la vigilancia jerárquica, "...una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta (...) un aparato de observación, de registro, de encauzamiento de la conducta" (Foucault, 2002, pp.203). II) la sanción normalizadora, cuyo propósito radica en enderezar la conducta de los que fueran catalogados como desviados. Por último; III) el exámen; el cual "combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza" (Foucault, 2002, pp.215).

Y desde la exhaustividad de la observación, le otorga cierta visibilidad para discriminar y sancionar comportamientos. Asimismo, el cuerpo social adquiere otra acepción, se genera una metamorfosis de los sujetos, de su cuerpo social completo y de sus hábitos en función al control de sus conductas (Foucault, 2002).

De esta forma, la prisión, entendida como institución disciplinaria, comienza un proceso de extensión, de solidificación, de radicalización y se instituye como el dispositivo que mejor se ajusta a este nuevo prototipo de economía. Se propone acceder al máximo de tiempo posible y con la máxima fuerza; en aras de educar el cuerpo social para el diseño de sujetos dóciles y útiles supeditados a este poder disciplinario. El autor asevera que se trata de, "La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza" (Foucault, 2002, pp.213).

En esta misma línea, es interesante subrayar que Goffman (1961), realizó un estudio de campo en el hospital St Elizabeth del estado de Washington entre los años 1955 y 1956, el cual nucleaba siete mil internos. Éste le permitió vislumbrar el aumento de las "instituciones totales" para el control social de los/as: presos/as, locos/as, leprosos/as, de un grupo determinado de sujetos "...en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, -que- comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente" (p.13). Con su investigación, procuró develar las relaciones sociales cotidianas que se gestaron en su seno, a la vez que exponer la vida social de los mismos. Para su análisis en función a un estudio etnográfico, ahondó en la estructura que asume el yo para este segmento de personas, a las que las adjudica como las excluidas del resto de la sociedad. Siguiendo el planteo de Becker (2009), la necesidad de regular el control social por parte del poder político empieza a reflexionar respecto a como deben abordarse los

males sociales, emergiendo la construcción de determinado sujeto; la sociedad crea un “monstruo”, el que representa toda la descarga de “ese mal”.

De tal modo, el imaginario colectivo entiende que cuando un sujeto quebranta las reglas de lo socialmente establecido por parte del entramado social, automáticamente, es justo que se evalúe que sea castigado. A su vez, las estadísticas que contabilizan la criminalidad definen a los sujetos que no logran ajustarse a los parámetros estipulados por las normas sociales que regulan la conducta y los etiqueta como “desviados”. Para el autor, toda la sociedad está involucrada en el fenómeno de la desviación y agrega que la estadística remite a una visión simplista del concepto, definiendo como “outsiders” a todo lo que se aleja de la media (Becker, 2009).

Cómo expresa Zaffaroni (1997), desde hace dos siglos se universalizó la pena de privación de libertad, estando acompañada de la adjudicación de un determinado tratamiento. Ante ello, varias filosofías esbozaron cuestionamientos al respecto. I) moralizante; buscaba el sometimiento de los sujetos en pos de pautas para corregir la moral; como antecedente se encuentra el panóptico de Bentham y la teoría positivista. II) peligrosista, sujetos conceptuados como “peligrosos”, es necesario aplicar un tratamiento con el fin de “reducir su peligrosidad”. Desde la criminología positivista o desde la criminología etiológica.

III) funcional, luego de la segunda guerra mundial, con el Estado de Bienestar, se origina la noción del tratamiento en torno a la noción de “resocialización”, (Parsons S/F en Zaffaroni 1997, p.37). Los principios que sustentan a la criminología etiológica y su etapa clínica, se comienzan a cuestionar la prisión desde una visión sociológica desde la década del 60’; dando sitio al último momento; IV) anómico. “La criminología, como consecuencia de su cambio de paradigma, desplazó su atención del comportamiento del criminalizado al comportamiento de las agencias del sistema penal y a la interacción entre estos comportamientos agenciales y el del criminalizado” (Zaffaroni, 1997, p.39).

De esta forma, en el contexto de apogeo de la Escuela de Frankfurt⁹, se comienza a cuestionar los criterios sustentados por este tipo de instituciones, las cuales se caracterizan por encerrar y aislar a grupos focalizados de personas. En la década del 60’, con el surgimiento del Estado de Bienestar y la ampliación de movimientos colectivos en todo el mundo que promulgaban por la garantía de los DDHH; donde emergen discusiones en torno a los procesos de desinstitucionalización, dando lugar a teorías abolicionistas.

⁹énfasis en la teoría crítica.

Siguiendo el planteo que realiza Goffman (1961), en su obra define varias instituciones totales, las cuales presentan rasgos comunes, como el aislamiento; una fuerte tendencia totalizadora. Ésta última la define a través de las decisiones totalitarias que establece la institución sobre los internos, siendo supeditados por una barrera que diferencia sustantivamente el mundo interior y el mundo exterior; lo que acuña como la primera “mortificación del yo”. Ésta restricción se evidencia desde ciertos elementos como; presencia de muros altos; vigilancia y coacción. Además, en el interior de cada una, las actividades están reguladas por rutinas, y progresivamente se va diagramando una forma determinada de organización de la dinámica de la “institución total”.

De tal modo, en función a un sesgo en relación a las cárceles, cabe señalar como producen y reproducen determinados significados a quienes ingresan como “internos”, evidenciando una disociación entre el tiempo y el espacio, mientras dejan de pertenecer al mundo civil. Y, al ingresar a la “institución total”, inmediatamente pierden su “status ciudadano” y se imparte un proceso de cambio radical, que deben de sobrellevar (Goffman, 1961).

En el proceso de institucionalización, en algunos casos se evidencia un proceso de disminución de la persona de forma inconsciente, donde las creencias que tenían las personas van mutando. Por consiguiente, es previsible que cambie su identidad, sus rasgos que los definen; por cómo se gestiona la vida cotidiana en función a la violencia institucional, dando cabida a lo que el autor Goffman (1961) define cómo una “despersonalización del yo” de los “internos”. Ésta penetra en diversas aristas en la identidad-subjetividad de los mismos, mientras debilita su psiquis.

En este sentido, Goffman (1961) coincide con Foucault (2002) que el mundo psiquiátrico presenta un paralelismo con el mundo penitenciario, puesto que en ambas instituciones “los internos” son despojados de su identidad, por lo que éste nuevo mundo imparte heterogeneidades. Entre el mundo interno promovido por la “institución total” y el mundo exterior existen diferencias sustanciales, las cuales tienen impacto en los procesos de socialización y de subjetividad de “los internos”. De tal modo, las dinámicas institucionales, provocan que “los internos” sean trascendidos por un cambio de situación abrupto, ya que rompe con las lógicas de la vida social, que rigen en el mundo abierto. Y, en este escenario hostil afecta agresivamente la configuración de su yo. Ello imparte que experimenten en su cotidianeidad una aguda tensión en relación a tres planos, el mundo habitual, el cotidiano y el institucional (Goffman, 1961).

A su vez, ésta "mortificación del yo" que aporta Goffman (1961) fomenta en mayor o menor medida el deterioro de los vínculos con el mundo exterior. Y la persona cuando queda internada, no puede decidir que quiere o que siente, ya que pierde su esencia. Se irá instrumentando una nueva forma de vida en torno a un mismo lugar y bajo la misma autoridad, se inicia un doble proceso de admisión y de mortificación.

Asimismo, continuando con este concepto que aporta el autor, la cárcel limita la interacción entre ambos mundos, y se desprenden de éste último tres elementos, en primera instancia "los internos" comienzan a recibir instrucción formal e informal en base a un "sistema de privilegios". I) La prisión define un conjunto de normas de conducta, las cuales deben ser acatadas durante su estadía. II) Se detallan algunos privilegios a cambio de obediencia en el establecimiento, que de ningún modo "...equivalen a prerrogativas, franquicias o valores, sino simplemente a la ausencia de privaciones" (Goffman, 1961, p.60-61). Desde esta perspectiva, se direcciona suprimiendo derechos o algún bien determinado (Foucault, 2002).

Desde el trabajo diario que desempeñan las "instituciones totales" en función a una administración burocrática; las relaciones sociales se encuentran orientadas en base a un binarismo, una "escisión básica" entre dos grupos de personas. Por un lado, "los internos", y por otro, un pequeño grupo dirigido por los/as funcionarios/as del sistema penal. A su vez, como se referenció los primeros ya tienen diariamente su rutina programada en relación a la organización de sus necesidades humanas (Goffman, 1961).

Además, tienen supervisión continua por parte de los segundos, quienes en caso de considerarlo oportuno, pueden tender a ejercer algún tipo de castigo. Ésto suscita tensiones subyacentes que generan impactos en "los internos"; producto de que cada grupo representa al otro en función de papeles prefijados. Ésta forma de proceder pragmática, supone esbozar variedad de posibilidades de relaciones interpersonales, siguiendo los mandatos que delimita la prisión (Goffman, 1961).

Siguiendo con el análisis, es interesante señalar que el autor define a la "institución total", también como instancia de "desculturación", lo que significa que la prisión opera como modelador del yo y las personas son desprendidas de sus objetos que pertenecían al pasado. Por lo que, comienza una reconfiguración de la persona que es progresivamente despojada de lo anterior, perdiendo conocimiento del comportamiento social (Goffman, 1961). A su vez, Foucault (2002), complementa que, toda la organización y dinámica de la prisión se lleva a cabo en términos del "abuso de poder", en tanto se propone cómo uno de

sus objetivos, que los sujetos sean de alguna manera transformados en una “fabrica delincuentes” (p.308).

En concordancia con estas afirmaciones se orientan los cuestionamientos que realizan los pensadores del S-XIX; quienes desestimaron la práctica que conduce al encarcelamiento, ya que entendían que resultaba inacabada, en tanto no soluciona el fenómeno en lo absoluto. A su vez, argumentaban que esta forma de responder a los delitos; no implica necesariamente contar con una reducción en la tasa de criminalidad, sino que por el contrario; existe la probabilidad de que se incremente (Foucault, 2002).

En la sociedad moderna se establece una formación del saber que naturaliza el ejercicio del poder de castigar de la cárcel, y Foucault (2002) identifica cómo el efecto más significativo de la cárcel que “logra volver natural y legítimo el poder de castigar” (p.307).

CAPÍTULO 3

3.1. Antecedentes Regionales.

Al reflexionar en términos de la educación en la coyuntura del encierro, cómo sostienen Frejtman y Herrera (2010), remite a un ámbito de suma complejidad para el desarrollo de la política educativa, ya que imparte variedad de tensiones permanentes en el choque entre el binomio educación y seguridad. A su vez, las autoras se posicionan en la misma línea de Foucault (2002), en el entendido que la cárcel promueve la lógica de disciplinamiento. Y la problemática también deviene de un Estado que al mismo tiempo que tiene la guarda de los detenidos y debe efectivizar los derechos; debe asumir una función punitiva, según lo que establece la Ley de ejecución de la pena privativa de la libertad.

En este sentido, es primordial profundizar en antecedentes en relación a la promoción de la educación en las cárceles de la región de América Latina y el Caribe. Enfatizando en el informe de Educación en contexto de encierro: derecho humano inalienable! (2011), se visualizan rasgos como denominador común, tales como acciones aisladas; políticas débiles e incongruentes; contradicciones entre los programas socioeducativos y; la lógica del castigo, fundada en el ya referenciado, paradigma punitivo.

Siguiendo con el informe, algunos países que integran la región han adoptado una ley que establece la remisión de la pena por estudio o trabajo para las PPL, tales como México, Uruguay, Venezuela, Perú, Guatemala, Colombia, Panamá, Bolivia y Costa Rica. En esta línea, la región procede a tender a paliar las desigualdades existentes; creándose en el año 2003 la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), que comprende una red de agrupaciones de referentes de 18 países de América Latina y el Caribe. Su objetivo fue fortalecer y sensibilizar a los actores para efectivizar el derecho a la educación en un nivel de enseñanza, desde la convicción que propugna la justicia social.

Además, cabe aludir en el 2004 la iniciativa inicial del Ministerio de Educación de Brasil, se empezó a incluir a la educación en el marco del programa EUROsociAL en contexto de privación de libertad, en cooperación entre la Unión Europea y América Latina (Informe Seminario, 2007). Éste se crea en el año 2005, y su papel es de suma trascendencia debido a la vocación por contribuir con la cohesión social; la construcción del diseño de políticas públicas; la integración del abordaje de género así como la relevancia de políticas sociales en los países latinoamericanos (Programa Eurosocial, S/F).

En este mismo sentido, se diseña en el 2006 la primera Red Latinoamericana de Educación en Contexto de Encierro (RedLECE). Se realiza en el marco de un acuerdo entre la EUROsocial- Educación y con financiamiento de la Comisión Europea; enmarcado en el diseño y ejecución de políticas educativas. En la etapa inicial de la RedLECE, el bloque se encontraba conformado por países tales como, Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay, adheridos a la temática. A su vez, se imparten dos instancias de participación que se realizan en función de acuerdos cooperativos (Informe Seminario, 2007).

Continuando con las acciones llevadas a cabo desde países de América Latina, se programó otro encuentro entre países de la región y autoridades ministeriales en la ciudad de Belo Horizonte, Brasil. Enfatizó en la consolidación de la RedLECE; entendida como instrumento de alcance intraregional, que posibilita un proceso de sensibilización que desarrollaron los países miembro respecto al fenómeno de la educación en los contextos de encierro. Y comienzan a trabajar en conjunto en pos de la equidad de oportunidades en relación al acceso y ejercicio del derecho a la educación, dejando entrever que el sector de la política pública se encontraba excluido (Informe Seminario, 2007).

3.2. La prisión entendida como tratamiento.

Asimismo, es ilustrativo señalar siguiendo el planteo de Rangel (2013), que las prisiones de la región de América Latina en la contemporaneidad se sustentan desde un fin “resocializador”; -aunque con algunos matices en la nomenclatura-, cuya finalidad es la aplicación de un cierto “tratamiento” caracterizado por el prefijo “re” orgánicamente durante un lapso de tiempo específico en el que transitan “su situación” de privados de libertad. No obstante, cabe mencionar que en el ámbito Europeo el paradigma resocializador como respuesta al tratamiento se encuentra desacreditado (Zaffaroni, 1997). Este punto, se desarrollará más adelante en el documento.

Siguiendo esta misma línea, Kouyoumjan y Poblet (2010), señalan una apreciación interesante en relación a los mecanismos que adopta la educación en este contexto. Por un lado, se encuentra la educación entendida como “tratamiento terapéutico”, que consiste en una perspectiva filosófica que sustenta el tratamiento penitenciario que fomenta los discursos “re”, que plantea Zaffaroni (1997). Ésta postura exige que el rol docente reproduzca una educación en términos terapéuticos, reproduciendo el estigma en base a una educación desarticulada y equivocada en el marco del paradigma resocializador vigente.

Por su parte, el segundo lugar define a la educación en términos de garantía de los DDHH, la cual se conforma como pilar fundamental, que conceptualiza a los sujetos, como titulares de derechos. Desde esta concepción, siempre y cuando el sistema penal se oriente desde una visión con esta perspectiva, la educación tenderá a dirimir los niveles de vulnerabilidad que tienen las personas que se encuentran recluidas. En este marco, la noción en torno a la educación adoptada por la cárcel definirá como se irá consolidando un paradigma u otro en función a como se vayan resolviendo dichas tensiones (Kouyoumjan y Poblet, 2010).

Haciendo referencia al planteo que realiza Goffman (1961), el cual plantea que en este mundo penal resulta interesante que el fin institucional que se propone la cárcel sea la idea de la “resocialización” como propósito así como, “...la rehabilitación del interno, o sea de reparar mecanismos autorreguladores” (p.79). Foucault (2002) complementa que la prisión define como una máxima, “condiciones penitenciarias”, mientras fomenta la (re)adaptación de los condenados para lo que será su retorno posterior a la sociedad. Se trata de que quienes pasan por el encarcelamiento sean “transformados” de “alguna manera”, a la vez que reparan la infracción cometida.

Las cárceles de la región presentan graves problemas para garantizar una cohesión social de su vida cotidiana debido al proceso de disciplinamiento que aporta Foucault (2002) transcurriendo su estadía en las unidades con reducida vinculación entre el mundo interno, y el mundo exterior como desarrolla Goffman (1961). Y la región comienza a problematizar respecto al sentido que estaba adoptando el derecho a la educación en todas sus aristas y los países introducen nuevas discusiones hacia acuerdos para la democratización de la enseñanza superior en los establecimientos penales.

3.3. Contexto de investigación.

Las prisiones Uruguayas se orientan desde la lógica punitivista, evidencian un incremento en las tasas de penalización; lo que conduce sistemáticamente al hacinamiento extremo. Éstas características reflejan un proceso regresivo de las leyes, y esta configuración del sistema penitenciario conduce a pérdida de derechos; a malas condiciones de convivencia entre las personas se encuentran privadas de libertad.

A su vez, en el año 2003, se crea la figura del Comisionado Parlamentario para el sistema carcelario; instaurándose una matriz de protección de los DDHH por fuera de la órbita del

Poder Judicial. En el año 2005, se marca un hito con la ratificación de la Ley 17.897 de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario. Libertad provisional y anticipada¹⁰. De esta manera, las prisiones se enmarcan como escenario de reiterada vulneración de derechos que deben ser reconocidos y protegidos por el Estado; decretando el jefe de Estado, la emergencia humanitaria y carcelaria; abogando trascender las causas más estructurales del fenómeno (Bonomi, 2019).

Continuando con el análisis, en el año 2010 se lleva a cabo entre el Ministerio del Interior (MI) desde la Ley N°18.719¹¹ de presupuesto, una nueva Unidad Ejecutora, el INR, el que se ajusta a la Ley N°18.667, de emergencia carcelaria (Vigna, 2014). Éste organismo reemplaza a la Dirección Nacional de Cárceles y comienza una estrategia de unificación de todo el sistema, previo a ello cada jefatura departamental de policía estaba a cargo de la administración de la cárcel local. También, en cuanto a innovaciones significativas, se lleva a cabo la ratificación de una “reforma penitenciaria” en el año 2015, que moderniza el sistema penal uruguayo (Informe Comisionado Parlamentario, 2017).

Haciendo referencia en los aportes de Vigna (2014) las prisiones del país reflejan rasgos que lo diferencian con la región, cuenta con niveles bajos de criminalidad, y sin embargo tiene la tasa de prisionalización más alta del continente. De tal modo, las prisiones evidencian la existencia de una paradoja dado que propugna la búsqueda por la seguridad y el castigo.

No obstante, Uruguay es el país del cono sur que más utiliza la cárcel, se observa un aumento vertiginoso desde el 2021, con una población penal de 13.693 personas privadas de libertad, mientras que para diciembre del año 2022 asciende 14 200 personas, “llegando a una tasa de prisionización de 400 cada 100.000 habitantes”; distribuidos/as en 26 establecimientos (Informe Comisionado Parlamentario, 2022).

Así, la cárcel y su discurso inherente han ido metamorfoseando en su devenir histórico, donde ante un acto de corte ilícito, por parte del aparato del poder político se emplea como mecanismo de respuesta la supremacía del paradigma punitivista. Fue relevante la visita a las cárceles del país el Relator Especial sobre tortura, Manfred Nowak (2009), enviado por las Naciones Unidas, el cual aportó un documento suscitando una variedad de mejoras que debían implementarse urgentemente con la finalidad de que en las cárceles uruguayas,

¹⁰No accedían quienes cometieron delitos catalogados como de gravedad. Véase Ley 17.897.

¹¹véase: Ley n° 18.719. Nacional de Presupuesto (2010-2014)

dejen de perpetuarse tratos crueles inhumanos y degradantes. Según manifiesta en el sistema penal del país, "...la falta de un concepto alternativo plantea una grave amenaza en forma de inseguridad, violencia y deterioro de los valores básicos que afecta gravemente al conjunto de la sociedad".

Cabe mencionar que Uruguay, establece desde su normativa nacional, la Constitución de la República y en los instrumentos internacionales la relevancia de los DDHH. A su vez, el país rige su normativa en función a la Ley n°18.437 General de Educación, desde la que el Estado desde el artículo n°8, reglamenta la pertinencia que tienen "...los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social".

Sin embargo, las cárceles del INR configuran un régimen de progresividad de la pena; y se organizan según ciertas normas de comportamiento desde la Ley 14.470, donde en su capítulo V, se detallan distintos tratamientos, según los cuales se clasifica a los sujetos en criterios de personalización, determinando su reclusión; en función a seguridad máxima, media o mínima. Así, posterior a la condena, son conducidos hacia un análisis exhaustivo en relación con el prototipo de establecimiento y la forma de cumplir la pena que mejor se ajusta a su clasificación.

En este sentido, es necesario efectuar una breve caracterización de estas modalidades de distribución de personas. Quienes se encuentran en centros penales de mínima seguridad, tienen mayor confianza para desplazarse sin elementos de seguridad, dado que priman las actividades socioeducativas así como también la posibilidad de contar con más acceso para salir de la celda, o también llamados "de más conducta". En este modelo los conflictos se resuelven mediante el diálogo.

Por su parte, en máxima seguridad, proliferan las sanciones que conducen al aislamiento reiterado de los sujetos o la supresión de algún derecho, como por ejemplo el obstáculo para la educación, dejando entrever criterios no explicitados, siendo denominados "de menor conducta". A su vez, durante el proceso de privación de libertad, -por la acción que fuere-, "los internos" pueden ser castigados, ya que cabe la probabilidad que se le apliquen medidas de traslados, desde las unidades de mínima seguridad hacia máxima seguridad.

Asimismo, retomando la línea de análisis planteada anteriormente como manifiesta Zaffaroni (1997), en la contemporaneidad la emergencia de conceptos “difusos”, tales como (re)adaptación social; (re)inserción social; (re)educación; entre otros similares, con lo cual daban “idea de algo que había fallado y que justificaba una segunda intervención” (p.38). Por lo que las lecturas “re”, como fin en sí misma han fracasado, porque fundamentan el discurso médico y biologicista; empleando una discursividad que tiene limitaciones notables dado que propone brindar alguna solución (Zaffaroni, 1997).

Es por todo lo mencionado que se hace imperante mencionar a las “Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos”, una normativa de alcance Internacional que funciona como garantía para las PPL, desde una perspectiva de DDHH. Así, se posicionan como eslabón para juzgar el cumplimiento de las normativas vigentes afines al espectro carcelario, constituyendo como recurso para la ejecución de políticas de Estado. En el planteo que se realiza sobre el derecho a la educación, la regla n°104 decreta que, “Se tomarán disposiciones para fomentar la instrucción de todos los reclusos que se encuentren en condiciones aptas (...); la administración del establecimiento penitenciario deberá prestarle particular atención” (1).

En este sentido, las reglas enmarcan la relevancia de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, los cuales son inherentes a los seres humanos. Por ende se asume la responsabilidad de los Estados de velar por el efectivo ejercicio de los mismos, así cómo también por el desarrollo de las libertades humanas: también en este contexto de encarcelamiento.

Se hace imprescindible, problematizar como se organiza la enseñanza en una institución que fue creada hace doscientos años y no fue pensada para el desarrollo de la enseñanza. Es por esta razón que cabe interrogar en qué lugar de la agenda de la política se encuentra la educación en un nivel de enseñanza.

CAPÍTULO 4

4.1. Aproximación a la política institucional de la FCS en contexto de encierro.

En esta coyuntura, es preciso destacar que en la actualidad los aportes elementales de Gofman (1961) respecto a la concepción que realiza de las “instituciones totales” así como también los de Foucault (2002) en cuanto al disciplinamiento de “los internos”; aún continúan persistentes en la contemporaneidad. De esta forma, si bien se entiende que la cárcel puede tener características muy diferentes a las de la década del 60'; seguramente muchos rasgos se mantienen. En el interregno del sistema penal que se propone cómo fin institucional la rehabilitación, debe desenvolverse la lógica de la enseñanza.

En esta línea, siguiendo a las autoras Frejtman y Herrera, (2010) esgrimen la importancia de conocer las necesidades educativas y particularidades que presentan los estudiantes, de cara a problematizar en la lógica punitivista, indisociable de la prisión. Se trata de apostar por “...construir propuestas permeables que puedan ir acompañando la ejecución de la pena privativa de la libertad ofreciendo espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales” (p.16).

Asimismo, para adentrarnos en la enseñanza universitaria es relevante destacar a la Udelar, que es considerada la principal institución terciaria pública del país, y constituye un ente autónomo a través de sus tres funciones: la enseñanza, la extensión y la investigación. También, cuenta con una gobernanza cogobernada, que promueve la participación y la toma de decisiones a estudiantes, docentes y egresados; siendo una forma de construcción ciudadana. Es una casa de estudios muy importante para Uruguay, que nuclea a muchas carreras de grado que se estudian en la variedad de facultades.

En cuanto a la enseñanza en el ámbito del sistema penal, en la Udelar el tema adquiere trascendencia por un lado, desde la apertura al diálogo que consintió lugar al avance institucional. Y por otro, a partir del estímulo de gremios estudiantiles, que desde sus acciones colaboraron con el acceso a algunas carreras terciarias de grado que brinda la institución. De esta forma, se organizaron y acordaron diferentes formas de acompañamiento a los procesos y para la preparación de exámenes libres de los estudiantes; con distintos matices y en algunos servicios. En esta línea, no todos los servicios habilitan la apertura hacia la enseñanza de estudiantes privados de su libertad.

Éstas acciones fueron permitiendo la visibilización de la restricción de algunos estudiantes que se encontraban en las unidades.

Es menester aludir la iniciativa creada en el año 2017 de la METEC, con el afán de expandir el tema de la enseñanza en las cárceles dentro de la Udelar. A su vez, siguiendo a Pasturino (2017), buscaba por un lado facilitar el intercambio de experiencias múltiples por parte de los diferentes servicios que tenían estudiantes privados de libertad, y por otro, permite la posibilidad de identificar las principales dificultades que los atraviesan en función de su experiencia.

En este sentido, para este trabajo es fundamental problematizar respecto a las formas en que la FCS- Udelar; se propone garantizar el derecho para la población penitenciaria, la cual ha sido históricamente vulnerada.

4.2. La enseñanza en el marco del mandato de la seguridad de la prisión.

Para adentrarnos en el desarrollo de la política universitaria en el marco del sistema penitenciario; se hace necesario contextualizar específicamente la FCS, la que constituye algo novedoso. Si bien existen antecedentes como de la Facultad de Psicología, la FCS comienza incipientemente en el 2016 a abrir el diálogo para el desarrollo de la política institucional de enseñanza.

De esta forma, durante ese año el tema comienza progresivamente a cobrar visibilidad a través de un estudiante de una unidad, quien realiza una demanda para poder estudiar. En ese momento, el Decano de la FCS expone el rezago institucional producto de una demanda insatisfecha, “teníamos una deuda, la Universidad en general y nosotros en particular” (Decano, n°4). En este marco, la UAE anclada en la FCS, asume el rol de funcionar como intermediario entre las instituciones, la FCS-Udelar e INR. Y cómo no estaban definidos los lineamientos para abastecer las necesidades estudiantiles; fue la UAE la encargada de integrar la temática a raíz de esta demanda (Rubio, 2019).

Al inicio el proceso fue arduo, en el inicio del trabajo con estudiantes privados de libertad, como estudiantes de CCSS. No fue una apuesta, una iniciativa de forma proactiva desde la unidad ni desde la FCS, sino que fue respuesta a una demanda que específicamente trajo uno de los operadores (...). Ese movimiento fue posible porque hubo una iniciativa de parte de la FEUU de incluir este tema, que había avanzado en un proto-acuerdo, proto-protocolo (Coordinadora, n°3).

Así, fueron los estudiantes, quienes una vez más, se movilizaron como fuerza motora e instalaron el tema en la agenda universitaria de CDC para la búsqueda de la

democratización del conocimiento de la enseñanza de otros estudiantes que se encontraban momentáneamente en las unidades del INR (Pasturino, 2017).

En un comienzo no había encuadre de garantizar el acceso para los estudiantes y en el año 2016 suceden dos innovaciones significativas. Por un lado, la propuesta de la FEUU, presentada y aprobada por el CDC que se propuso visibilizar y concientizar la situación de algunos estudiantes. Por otro lado, se ratifica una resolución institucional¹² entre la Udelar y el INR, acordando trabajar en la extensión, la investigación y actividades de enseñanza.

También, es necesario destacar que el servicio comienza sus primeros pasos tomando insumos del espacio de asesoramiento para estudiantes de la FCS en situación de discapacidad, el cual se direcciona desde la concepción de la inclusión educativa y en pos de una perspectiva de DDHH. A su vez, el principal antecedente, remite al primer período de exámenes ordinario del mes de julio del 2016 a rendir por el mencionado estudiante que se encontraba privado de libertad en la Unidad n°6. Cabe subrayar que la primera opción que se presenta para los estudiantes consiste en la modalidad de exámenes en calidad de libres.

De esta forma, si bien se encuentra vigente la Ley n°17.897; las salidas transitorias no constituían una alternativa realizable para el usufructo de los EPL. En todo caso, la operativa para que los estudiantes sean trasladados efectivamente desde las unidades hacia algún servicio, debía tender a la articulación con la prisión. Además, implicaba contar con autorizaciones por parte de un/a juez, así como; disponer de funcionarios/as; sumado a otros trámites administrativos, y en cierto lapso de tiempo con antelación al período de examen.

En este sentido, como estrategia la FCS y el director de la Unidad n°6, establecieron condiciones predefinidas para el traslado hacia el servicio para rendir un examen del CI. Al momento de ingresar el estudiante, a diferencia del acuerdo interinstitucional, como expresa la referente, llegó,

Con otras de las medidas de seguridad de las que habíamos pautado y bueno y vino y aquello fue un show, fue una cosa tremenda, porque vino con grilletes, esposado, con todo un dispositivo, y eso generó mucha alarma en facultad. Eso fue tremendo revuelo y puso el tema sobre la mesa de mala manera, no de parte de todo el mundo (Coordinadora, n°3).

Siguiendo esta misma línea, una docente del CI, responsable de la asignatura que vino a rendir el estudiante, manifiesta respecto a como fue recibida la situación por la cátedra,

¹²Recuperado de:
<https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/10/Convenio-INR-UdelaR.pdf>

(...) Lo cierto es que ese examen transcurrió con un estudiante que llegó esposado, que lo llevamos a otro salón, en un salón de la casa de posgrados. Fue una medida importante de seguridad, la Intendencia de Facultad, para Bedelía, generó como toda una situación desconcertante, al mismo tiempo se daba el examen en varios salones de la Facultad. Generó mucho nervio y lo cierto es que generó muchísima solidaridad institucional en el momento porque estábamos emocionados de esa situación, de que pudiera venir y que pudiera hacer valer este derecho a estudiar. Y rompiendo los ojos con el contraste, imagínate que llega esposado de pies y manos, que va caminando, dando pasitos cortitos (Docente, n°1).

Siguiendo esta misma línea, otra docente refiere que ante situaciones de similar naturaleza “era siempre complejo porque se tenía que preparar una logística pero además llegaban esposados a la FCS, acompañados de policías, entonces era a mi parecer bastante traumático para los EPL, para los otros estudiantes y para nosotros como docentes” (Docente, n°2). Respecto a la situación; como aporta la Coordinadora entrevistada, esto sucedió producto del choque entre lógicas intervinientes, la educación y la seguridad.

Si bien esta experiencia de asistencia a rendir el examen a FCS se llevó a cabo solo en un periodo de exámenes, expresa un choque interinstitucional donde se desarrollan dos figuras que presentan dificultades; la “institución total” cárcel, con la fabricación de la figura del “delincuente”; y la lógica universitaria que encuadra la figura del estudiante, “con el desafío de no quedar atrapado en una lógica de la rehabilitación-corrección, dando lugar a la transformación creativa” (Baroni, Dal Monte y Laino, 2017, p.5-6).

En este sentido, la universidad los conceptúa como “estudiantes” en función de un espectro político que habilita procesos en pos de la generación de autonomía y ampliación del cuestionamiento crítico. En la yuxtaposición de ambas instituciones, suscita el pasaje desde la noción de “delincuentes” hacia estudiantes enmarcados por la “permanente tensión entre la esclavitud y la libertad” (Benitez, 2014, p.8). De esta forma, quedaba evidenciado que las instituciones guardan consigo terminologías diferentes.

En el período inicial del año 2016, no existía un marco normativo para el tránsito educativo en contexto de encierro y la demanda inicial que llega a la FCS refleja la importancia de emprender acciones en virtud de aminorar esta deficiencia. También, la posibilidad de atender demandas asume otro funcionamiento, “...se generó como un revuelo y ahí dijimos, no, esta no es la forma. Ahí empezamos a darnos con las primeras incongruencias de lo que son los fines de cada una de las instituciones” (Coordinadora, n°3).

A raíz de la experiencia de carácter presencial en la FCS del año 2016, que impartió ciertas repercusiones institucionales; es que el servicio entiende que no constituye una opción viable. En esta misma línea, algunos agentes aunaron esfuerzos y se movilizaron en la búsqueda de respuestas para la democratización de la enseñanza en contexto de encierro. De tal modo, fue necesario la apertura al diálogo entre ambas instituciones direccionando hacia una perspectiva de cambio. Paulatinamente, se habilita un proceso de reflexión de una nueva metodología de trabajo.

4.3. La experiencia de la FCS.

En virtud de las falencias que presentaba la enseñanza en la cárcel es que en el año 2017 se consolida una comisión cogobernada, Grupo de Trabajo de estudiantes Privados de Libertad de FCS (GT -EPL) compuesta por estudiantes y docentes, Decanato y la UAE (Buschiazzo y Rubio, 2018). En relación a esto, una docente afirma "...la FCS ha sido incluso más rápida que la Universidad, ha dado respuestas más rápidas que la Udelar" (docente, n°2).

Es pertinente aludir en este período, el papel preponderante que ocupa Referencia Educativa, dependiente de la UAE, el cual tiene su génesis en unificar todas las áreas relacionadas con el proceso de enseñanza de los estudiantes de la FCS en las unidades del INR en un mismo equipo. Al mismo tiempo funciona como intermediario entre la Udelar y los estudiantes que se encuentran dentro de las unidades del INR de Montevideo.

Además se elabora en el año 2018 el protocolo para el tránsito educativo de estudiantes de FCS privados de libertad¹³ constituyendo el marco normativo que colabora ordenando el encuadre de estudiantes que se encontraban en las unidades y no podían tramitar salidas transitorias. Éste protocolo despliega un abordaje exhaustivo en función a las necesidades de estudiantes y actores, se elabora un segmento de principios para que los primeros puedan acceder a plazas educativas y continuar con sus estudios en la universidad. A su vez, es monitoreado por parte de este equipo, el que evalúa otras necesidades que puedan ir surgiendo en la ejecución de su aplicación (Buschiazzo y Rubio, 2018). Asimismo, cabe destacar que junto con el protocolo; se aprueba la creación de la Comisión Cogobernada sobre EPL y se institucionaliza el programa de Referencia Educativa de FCS anclado en la UAE.

¹³aprobado por el Consejo mediante la resolución 1493 (Exp. No 232900-000351-17).

En esta misma línea de avance, es pertinente hacer hincapié en las dimensiones que describe el protocolo para el tránsito educativo de estudiantes que estaban en las unidades del INR. Inscripciones a FCS: establecía autonomía estudiantil para los períodos ordinarios de febrero y junio; se alude que ante dificultades, un tercero contaba con habilitación para realizarlas. A su vez, se configura que el servicio “se hará cargo de una instancia de presentación institucional y formación básica en temas de integración a la vida universitaria y a la FCS en particular”.

También, en cuanto a la toma de exámenes, se delimita que el examen será tomado el día posterior al día que establece el CDC. Esto es en base al acuerdo al Mecanismo general para la actuación de FCS en contextos de encierro; junto a las unidades del INR, tendiendo a la articulación entre los derechos de los estudiantes, así como la seguridad de los equipos docentes. Es importante destacar que Referencia Educativa, tiene la función de comunicar al equipo docente de la asignatura que rendirán los estudiantes para organizar la toma de exámenes. En esta instancia, si por alguna razón los integrantes del equipo no pueden cumplir con dicha tarea, cómo última opción lo ejecutará Referencia Educativa, ya que “excede el carácter excepcional con el que se pensó su participación” (Rubio, 2019, p.4).

En otro sentido, se enfatiza en torno al acceso a los materiales de estudio, que la FCS desde la gestión de Referencia Educativa coordinará: entrega de los librillos de las diferentes asignaturas; así como materiales aportados por docentes; asesoramiento en EVA y el acceso a los cursos. Además; este espacio comprende una amplitud de competencias de gran relevancia; el acompañamiento a docentes y estudiantes; la respuesta a demandas individuales de los estudiantes y sus familias; una asistencia periódica a las unidades y la redacción de informes anuales (Referencia Educativa, 2019).

A su vez, cabe referenciar que la enseñanza de la FCS registra un incremento sostenido de treinta y seis estudiantes inscriptos en el período entre febrero del 2016 al mes de julio de 2019. Además, en el segundo semestre del año 2019 se empezó a implementar un plan piloto para estudiantes del CI, surge con la finalidad de incorporar clases grabadas de los teóricos de dos asignaturas, Sociedades Modernas y Desigualdades Sociales y Metodología de la Investigación. Cómo se viene referenciando; no existía ninguna posibilidad de cursado para estudiantes de FCS ya que el servicio no adhería a estudiantes en condición de privados de libertad (Referencia Educativa, 2019).

De esta forma, cabe destacar la vinculación -en forma honoraria- con el servicio es resultado del rol que ocupan en una primera instancia la UAE así como también, posteriormente el

programa Referencia Educativa; en acompañar y asesorar a los estudiantes en su trayectoria universitaria en la FCS. Por lo tanto, desde estos espacios en articulación con Decanato, y algunos docentes referentes de asignaturas correspondientes al CI, y con el CECESO configuran como estrategia la rendición de exámenes libres de estos estudiantes. El protocolo para el tránsito educativo se consolida como herramienta significativa que ordena la actividad curricular de grado, también la modalidad de acompañamiento, que otorga un encuadre de mínimas garantías para el acceso de los estudiantes (Rubio, 2019).

Respecto a la actividad docente no se encontraba reglamentada, vagamente se referencia su participación en el protocolo, el cual indica pautas básicas para los docentes que deseen llevar a cabo dicha actividad en la cárcel. De tal modo, se visualiza como una actividad de carácter voluntaria, debido a que no se encuentra legitimada. Siguiendo el documento de Referencia educativa, dejaban de manifiesto la pertinencia a reconocer la dedicación específica de esta práctica docente (Rubio, 2019).

En cuanto a los derechos del estudiantado, el Estado se compromete a efectivizar la educación en función de la Ley General n° 18.437, y Uruguay la Ley 17.897 reconoce y regula la existencia de la redención de pena por estudiar o trabajar dentro del centro penal. Sin embargo, en su comienzo aplicaba únicamente para la ANEP y para estudiantes del CES. A su vez, en el mes de junio del año 2017, se referencia a la enseñanza terciaria mediante un informe muy breve que aporta la Coordinación de Educación y Cultura, se detallan brevemente, criterios mínimos para la redención de pena por estudiar en la universidad. Se hace referencia al Decreto 225/006, el cual establece "...Se empleará un valor del crédito de 15 horas de trabajo estudiantil (...) y para la redención se contabilizan 22,5 horas de estudio". Además, se establece el otorgamiento de dos días por la presentación al examen y dos por su aprobación¹⁴.

Es pertinente destacar que para el desarrollo de la enseñanza, debe considerarse la complementariedad entre la Udelar y el INR, con la finalidad de encuadrar la trayectoria personal de los estudiantes, con la actividad docente. Pero también, debe habilitarse un marco normativo que otorgue legitimidad a la actividad docente, se debe apostar por reconocer y remunerar la tarea cómo corresponde, ya que constituye una función de suma relevancia.

¹⁴ Con la ratificación de la Ley de Urgente Consideración (LUC) se procedió a modificar el Decreto N°225/006, que es reemplazado por el Decreto N°407/021.

4.4. Primeros pasos de la política.

En cuanto a la política institucional se encontraba en pleno diseño y construcción. En este sentido, es relevante ahondar en la participación docente en relación a su vinculación con la incipiente política,

Tampoco había acuerdo 100% en facultad, nadie se opuso frontalmente, (...) pero si dijeron bueno, que lo hagan los que tienen ganas y no movieron mucho. Realmente lo hicieron las personas que eran docentes jóvenes todos que estaban interesados y que tenían ganas de meterse en ese tema (Decano, n°4).

La opinión deja entrever que no existía consenso para garantizar la participación institucional en las cárceles del INR de Montevideo. Siguiendo esta línea, otra docente afirma que la función de la enseñanza en este contexto "...está un poco ausente, y que nosotros hemos discutido en varias ocasiones es los incentivos a los docentes porque esto no puede ser un trabajo voluntario" (Docente n°2). Y del mismo modo, no puede esperarse únicamente por la buena benevolencia de los mismos; sino que la actividad docente debe desarrollarse formalmente, concediendo el reconocimiento que le compete a dicha actividad.

A su vez, es trascendental ahondar en las percepciones y valoraciones que esbozan los estudiantes. Un aspecto fundamental remite a indagar en qué aspectos los motivaron a optar por estudiar en FCS,

Si, yo en realidad fui por un proceso, hice todo el secundario adentro, ciclo básico y Bachillerato, tenía la posibilidad de poder volver a la privación de libertad (...). Nunca había tenido contacto con la universidad, y cuando vi el perfil dije: creo que el perfil de Técnico en Desarrollo Sustentable, me sentí identificado que podía cumplir esa tarea, cómo que tal vez desde otro lugar podía aportar a lo que me motivaba (Estudiante, n°2).

El motivo que me llevó a saber que estaba con respuesta de iniciar la FCS fue un poco, a través de la oferta de la comunidad educativa que había posibilidad de Facultad de derecho y CCSS. Y también a través de la cercanía que tuvieron los estudiantes del gremio que vinieron cómo a simplificar la información y a comentarnos sobre la posibilidad de entrar en la Facultad. Y nos dieron como un pantallazo más claro y más amplio del contenido de cada carrera que se concentra en FCS (Estudiante, n°1).

CCSS, yo lo empecé a hacer como un complemento de Psicología, porque había muchas materias que estudiar y estaba más completo en CCSS. Y bueno, y después me llamó la atención un montón de materias que me gustaron (Estudiante, n°6).

Miré en el momento no es que tenías muchas opciones, cuando la FEUU visitó la parte educativa de unidad 4, no habían las gama de opciones que hay ahora, las carreras a elegir eran CCSS, derecho, medicina y psicología. Y en ese momento, elegí CCSS porque eran 4 años la carrera, me pareció la más corta, por eso la elegí en su momento, pero hoy día no me arrepiento y la volvería a elegir, (...) porque me abrió mucho la mente (Estudiante, n°5).

Empezó con la necesidad de descontar, nosotros por las materias además de aprobar los créditos, esos créditos redimen la pena, las horas educativas que no son muchas, pero

ayudan de a poquito y empezó con esa necesidad y buscando una propuesta. Yo siempre quise estudiar (...). Y cuando me cambié de unidad (...) estaban yendo bastantes personas de CCSS, los tutores entre pares más que nada, habían comenzado con las tutorías, y vi que había bastante respuesta de la Facultad, por lo menos hacia nosotros (Entrevista, n°4).

Sinceramente porque ya tenía dos amigos estudiando en CCSS y bueno y los grupos de compañeros hay gente que realmente le mete vocación al estudio (...). Yo quería, además de descontar, quería aprender y quería saber (Estudiante, n°3).

En este sentido, previo al cursado de la enseñanza; todos los estudiantes manifestaron cursar varios años de la CES estando privados de libertad, dando cuenta que al momento de la adhesión a la unidad ya se encontraban desafiliados del sistema educativo. Y se observa culminado este ciclo; que los mismos se encontraron interesados en continuar con sus estudios terciarios. De esta forma, la prisión les otorga a todos la garantía de este derecho a diferencia del tránsito que realizaron anteriormente estando en la sociedad abierta. Un estudiante subraya la escasa oferta al momento de optar por un servicio.

Además, se menciona la inclinación por la orientación de la FCS; con primacía por lo conocido, y tres estudiantes aludieron a la presencia de actores desde el espacio que hace al extramuros; (gremio estudiantil; Referencia Educativa y TEPs; estudiantes que acompañaban el tránsito educativo); como factor influyente en qué estudiar. A su vez, dos estudiantes mencionaron que la redención de pena les generó motivación inicial, sin embargo, en el balance que realizan sobre su proceso, destacan la adquisición del conocimiento que les aportó la opción de seleccionar estudiar la FCS. Por su parte, un estudiante esgrime a priori que le resultaba más sencilla de cursar que otras carreras.

Asimismo, la enseñanza en contexto de encierro no se encontraba en la agenda de la política universitaria; no obstante, existen acciones significativas de algunos docentes de la FCS, quienes emprendieron clases de apoyo y tomaron exámenes. Respecto a la rendición de los exámenes libres que realizaron los estudiantes, cabe ahondar en los actores que participaron en el proceso, en este punto el vínculo se establece entre docentes y estudiantes. Es fundamental la percepción que tienen los estudiantes en cuanto a su experiencia,

Con dos, uno de ellos nos venía a dar clases en pleno enero, y el tipo estaba tres horas, y a veces llovía a cántaros y en enero que el tipo podría estar en otro lado. Fue con la única materia, después el resto no (Estudiante n°5).

(...) Quizá tenía el hábito de comunicarme con docentes (...) pero en realidad se da con referentes y con tutores (Estudiante n°2).

CCSS no tuve ningún profesor, como te decía di los primeros exámenes libres (Estudiante n°4).

No, nunca. Una vez que curse problemas del desarrollo y la perdí y había contestado todas, no me acuerdo bien como fue, capaz que alguna tutora x se debe acordar, y claro me dieron un puntaje muy bajo, no recuerdo. Y allá algunas compañeras pidieron una devolución, hablaron con el profesor, a ver que me decía, en qué basarme la próxima vez, en que le erré. El diálogo que yo no podía tener, lo tuvieron ellas (Estudiante n°3).

No, ahí teníamos comunicación con la referente, en este caso porque era la que se comunicaba con los docentes (Estudiante n°6).

Cómo estudiante en dicho contexto me hubiese encantado tener un acompañamiento docente, por todo lo que significa eso. Es un referente en la materia que debemos, pero al no estar institucionalizado eso, en alguna medida quedás cómo medio colgado (...) (Estudiante n°1).

Pese a lo que establece el protocolo para el tránsito educativo; no exime la ocurrencia de acontecimientos imprevistos que se puedan presentar. Ésto debido a que, salvo la eventual excepción de un estudiante que tuvo clases de apoyo de una asignatura para rendir un exámen; en su mayoría no contaron con acompañamiento de la actividad docente. Algunos refieren haber contado con alguna comunicación específica para trámites administrativos como solicitar una contraseña de EVA, y/o intercambios vía e-mail. Otros expresan la frustración de no contar con clases de apoyo de referentes de las materias. Incluso un estudiante menciona que la devolución de su exámen fue realizada a terceras personas, quedando sin la posibilidad de incorporar las críticas constructivas que le permitieran mejorar para su próxima rendición. También, un estudiante alude al carácter de no institucionalización de la actividad docente, encontrándose un punto de encuentro con la opinión de los actores institucionales referenciados.

De esta forma, en este contexto no había reconocimiento de la actividad docente, siguiendo lo que se describe en el protocolo creado en el 2018 para el tránsito educativo; el cual registra en relación a la actividad docente; “Las acciones protocolizadas en el documento tienen un carácter de mínima, ya que reglamenta acciones relativas a la toma de exámenes libres, sin una estrategia de acompañamiento para la preparación de los mismos” (Buschiazzo y Rubio, 2018, p.8).

CAPÍTULO 5:

5.1. Dispositivos de acompañamiento a los estudiantes

En paralelo al recorrido que desarrolla la política institucional de la FCS, existían formas de acompañamiento y como es el impacto en relación con las trayectorias de los estudiantes que se encuentran privados de libertad en las unidades del INR. El escenario punitivo de la prisión obstaculiza su autonomía, donde la percepción de los estudiantes entrevistados en base al acompañamiento por parte de compañeros en calidad de tutores/as, se conforma como eslabón fundamental para el proceso de estudio que realizan los estudiantes.

De esta forma, la modalidad de las tutorías se conforma como una de las formas de acompañamiento para el proceso educativo de los estudiantes que estaban en algunas unidades del INR. Todos destacaron contar con este acompañamiento a su trayectoria universitaria. Este fue de parte de estudiantes de la FEUU, cómo desde estudiantes quienes cursan el programa TEPs anclado en PROGRESA.

Fah, fue buenísimo. (...) cuando hubo tutorías, obviamente las gurisas porque siempre me tocaron grupos femeninos. Las gurisas siempre venían con la mejor y siempre re motivadas y siempre re dedicadas a hablar de lo que estábamos estudiando. Y además eso, tenían una manera más fácil de explicar. Otro ambiente se generaba de estudio que la tenían más clara y eso, te incentivaba a estudiar, a avanzar para cuando ellas vengan y estar más avanzado. Y siempre te corregían, eso fue lo que me ayudó a mi a poder dar los exámenes (Estudiante n°3).

La organización fue muy tutorado. No solamente para trabajar los contenidos, sino la demanda de tener que preparar, la responsabilidad de cumplir, para valer el tiempo de los compañeros y compañeras que iban, que eso para una persona quizá de afuera, que logra organizarse, que es más fácil por las condiciones en las que corre (Estudiante n°2).

En todos los casos, el acompañamiento de otros pares fue productivo, me sumó en conocimientos, a desarrollar y aprender a utilizar herramientas del sistema como lo es un drive, etc (Estudiante n°5).

Las tutorías son geniales, no solo por el acompañamiento educativo, (...) nos facilitaban el poder llevarnos materiales, que muchas veces no llegaban ni por medio del referente educativo, ni por medio de los profesores y ellas nos lo hacían llegar; porque no te olvides que el horario de internet era limitado (Estudiante n°6).

Fue lo mejor, no solo ayudó a la hora de estudiar, sino también a la hora de sacarte de ese papel de preso que uno se atribuye, (...) genera un cambio en tu actitud, y un interés por esas cosas, y fue un mano a mano con los tutores y estuvo demás, así que la verdad muy fructífero (Estudiante n°1).

No obstante, en relación al acompañamiento estudiantil, uno de los estudiantes no opinó en la misma línea que sus pares,

Cuando empezamos, no fue bueno, me toco justo con unas personas que se les complicó, la unidad 1, pocas ganas. Y a su vez, no hay una preparación porque estaban recién empezando (...) ponele que de 5 personas que vi, una sola me pareció como que me ayudó a entender una materia en particular. Después entendí que las materias de los tutores, no era exactamente enseñar, sino acompañar en el proceso y a parte dar una mano en cuanto al conocimiento. (...) y entendí un poco esa dificultad que hay (Estudiante n°4).

Además, uno de los estudiantes que mencionó a las tutorías como aspecto positivo, no dejó de tener un posicionamiento crítico; "...fue medio raro el acompañamiento fue de los tutores, que se valora un montón y que fué muy fundamental, pero yo veo, todos tenemos claro que tener un profesor ahí es lo máximo" (Estudiante n°1).

A nivel general los estudiantes cotejan que las tutorías -en cualquiera de sus acepciones-, se conforman como soporte, durante el trayecto con la enseñanza. Incluso, un estudiante refiere que esta relación vincular con los estudiantes a través de las tutorías, habilita romper con la concepción del prototipo de preso. De esta forma, las opiniones de los entrevistados, dejan entrever un punto de tensión entre ambos roles; donde la presencia de docentes y tutores funcionaron como actividades complementarias, pero de ningún modo se sustituyen. A su vez, debido a la ineficacia de la política institucional, cobra relevancia el acompañamiento estudiantil y asume un rol importante, que comienza a hacer eco.

Asimismo, la función de autonomía que fomenta la universidad, -por los principios que integra-; se visualiza que para estos es coartada por la cárcel ya que responde a la lógica punitivista. La política institucional de la FCS, se desarrolla en un universo contradictorio, por un lado al momento del ejercicio de la enseñanza en la cárcel, necesariamente impera el mandato que se les impone a los docentes. Pero por otro lado; al mismo tiempo es sabido el escaso financiamiento y reconocimiento de la actividad por parte de docentes. Aunque se evidencia un vacío existente respecto a las condiciones destinadas para la actividad docente; se presenta como otra forma de acompañamiento de algunos docentes, los cuales pese a no contar con incentivo en la tarea extra asignada, consintieron acompañar el proceso de los educandos.

Respecto a los estudiantes, los 6 refieren haber cursado la enseñanza de la FCS desde la modalidad de exámenes libres. Sin embargo, salvo una excepción no contaron con apoyo docente, por lo que cursaron la enseñanza con cierta variabilidad, producto que carecen de un eslabón fundamental, cómo lo es el despliegue de la actividad docente.

5.2. Condiciones habilitantes vs obturantes para la enseñanza

Se entiende que la educación es inherente a "...un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos y que tiene como fin el desarrollo integral del sujeto" (Aued y Scarfó, 2013, p.91). A su vez, en cuanto a la "institución total" cárcel es inherente a la imposición de premios y castigos debido a que se organiza en función al régimen de progresividad de la pena (Goffman, 1961). Y las cárceles del INR se rigen en función de determinadas normas de comportamiento desde el Decreto Ley 14.470 y se segmentan a "los internos" en función a cierto tratamiento que deben cumplir durante el período que dure la pena.

Siguiendo la clasificación que promulgan las prisiones según discriminación, es interesante ahondar en las condiciones que se establecen respecto a la dinámica institucional donde se inserta la enseñanza. Con independencia de ello, es responsabilidad del Estado velar por el cumplimiento del ejercicio del derecho a la educación en todos sus niveles, tal como manifiesta la normativa nacional y exhortan los instrumentos internacionales. Además, de acuerdo al prototipo de módulo en el que se encuentre cada estudiante, la prisión establecerá ciertas condiciones para el desarrollo de la vida cotidiana y por ende, de dicha función.

Todos experimentaron la trayectoria universitaria en módulos caracterizados de máxima seguridad,

Hay requisa o hay problema en el módulo y vos quedás trancado, esas cosas son moneda corriente, pasa en todos los módulos de todas las unidades (Estudiante n°2).

Dificultad tuve en todos los años para estudiar, yo hice muchos años de estudio ahí adentro en mi caso, lo que me costaba estudiar a veces era por mi trabajo, el trabajo dentro de la cárcel es lo más importante, lamentablemente es feo decirlo y es feo pensarlo pero es lo más importante porque es lo que te da el bienestar dentro de la cárcel (...) La comunidad está para estudiar, pero si yo estoy trabajando o haciendo otra actividad no puedo ir otro día a estudiar con ellos, osea voy a ir solamente el día que vengan estudiantes de la facultad que no estén privados de libertad, tutorías, ahí si voy a ir a la comunidad pero sino no hay tiempo para que yo pueda ir a juntarme, porque a ellos capaz que no los sacan del módulo para estudiar, es todo muy complicado (Estudiante n°3).

(...) Una vez me pasó, las vi a las de educativo y el policía no tenía ganas de abrimos, y me decía no hoy no hay estudios, no sale nadie (Estudiante n°6). (...) muchas veces para un exámen cómo te digo, vos necesitás anotarte en el SGAE, pero nosotros necesitamos comunicarnos con Referencia Educativa porque necesitamos cambiar el día. Y nosotros no teníamos comunicación directa con el profesor como para decir, somos 7 estudiantes y necesitamos que nos cambie el día. Y depender de que ellos decidan cambiar el día (...) muchos de ellos, decidieron que no y hemos estudiado y no pudimos dar el examen (Estudiante n°6).

El primer módulo donde estaba estudiando era un módulo violento y, uno siempre se hace un lugarcito y se busca los compañeros que puede estar ahí un grupo en la celda, cómo se pueda y se va estudiando. Hay veces que no se pueden hacer tareas o no se puede estudiar, porque el módulo está tenso, que no es el momento pero si uno quiere estudiar, fuera del módulo o en cualquier otro lugar, lo va haciendo (Estudiante n°5).

Vos podés tener todo coordinado, la camioneta, el profesor, lo que sean que vengan, los materiales, vos no te esperas que en la otra punta de la cárcel, se levanto de mal humor se dio contra una pared y con un operador un problema x y te cierran la cárcel, no se abren las puertas, no entra nadie, y los funcionarios se apuntan para ese módulo, hasta que creen que se terminó. Ya cuando se terminó, ya a veces ni te abren, mismo el que está esperando afuera, se le acabó la paciencia y el tiempo que tenía coordinado y eso nos pasó mucho en la unidad 1. Y bueno fue lo que ganaron, que la Universidad no fuera, esa guerra a la educación (Estudiante n°4).

La violencia se usa o los conflictos (...) se usan como indicativo para abrir la puerta. Y el que no te abran la puerta significa que te falta el derecho a la salud, a la educación, el derecho a muchas cosas. Entonces yo he encontrado trabas, mirá hubo pelea en tal sector, un funcionario no ha venido a trabajar, se armó lío en x módulo. Y bueno producto de ese acontecimiento, aislado de ese lugar en donde estaba, aislado de mi conducta, se me presentaba como barrera para ir a estudiar (Estudiante n°1).

Cómo menciona Goffman (1961) entre ese mundo cerrado y la sociedad más abierta; existen disimilitudes en términos de los procesos sociales, la construcción de la subjetividad de “los internos” y los impactos que esto pueda suponer. Pese a lo que establecen las normativas en materia de DDHH; algunas cárceles no llevan a cabo transformaciones debido a que la noción de castigo se encuentra legitimada.

De esta forma, se desarrolla el modelo punitivo al que se le concede prioridad desde antaño, se delimita por sobre otros modelos, como la única forma de abordar la respuesta que se aplica a los delitos. Zaffaroni (2011) los define como conciliatorios, terapéuticos y reparadores, y según su perspectiva, cualquiera de ellos habilita la opción de mitigar la acción ilícita. Sin embargo el sistema penal le concede prioridad a la impronta represiva, que lejos de transformar algo, opera excluyendo a los internos; “...son el resultado de la estructura misma de la prisión y no desaparecerán hasta que no desaparezca la prisión” (Zaffaroni, 2011, p.41).

A su vez, las opiniones demuestran la situación compleja y heterogénea de las cárceles, entre las principales dificultades sostienen elementos que se configuran como barrera para el proceso de aprendizaje, tales como, malos tratos, inhumanos crueles o degradantes; violencia institucional por parte de requisas; falta de cooperación por parte del personal de seguridad para abrir “la tranca”; la no concurrencia a exámenes; hasta estudiantes que expresan quedar encerrados todo un día o varios días por razones de seguridad. También, un estudiante expresa que el trabajo es lo más importante dentro de la cárcel y se lamenta

fundamentando que al mismo tiempo, le concede mayor estabilidad. En mayor o menor magnitud, se evidencian aspectos que complejizan el tránsito universitario por parte de quienes se encuentran institucionalizados.

En este contexto, las percepciones de los estudiantes dejan entrever que el acceso a la educación depende del modo de operar de la “escisión básica” (Goffman 1961); donde las decisiones tomadas por los/as funcionarios/as; quienes operan como nexo con los estudiantes. Muchas veces, -cuestionándolo o no- obturan las garantías, en lugar de facilitar otras condiciones para una mejora en la calidad de su ejercicio.

De tal modo, les imponen rutinas que no les son propias a su dinámica educativa, y terminan -en muchas ocasiones- confinándolos ante la situación de sujeción e inutilidad. En este marco, los/as funcionarios/as deben trabajar articulando la tirantez que se establece entre el sostenimiento del status quo para mantener la estabilidad del orden. De esta manera, oscila entre la acción u omisión en pos de la garantía de los derechos humanos de los estudiantes directamente a la privación de éstos (Kouyoumdjian y Poblet, 2010).

Siguiendo esta línea, la percepción de los estudiantes en relación al acceso a la enseñanza de la FCS y la actividad docente, en la práctica destacan una experiencia escasa y en ocasiones hasta nula. A su vez, quienes contaron con apoyo por parte de tutorías subrayan haber transitado mejor. Aunque, el no acompañamiento en cualquiera de sus modalidades conduce a mayor dificultad, porque implica transitar un proceso arduo caracterizado por no contar con apoyo pedagógico profesional; por lo que implicaría estudiar más, llegar al exámen con dudas, etcétera.

En este sentido, las percepciones de los estudiantes, indican múltiples elementos disonantes que operaron como barrera para el cursado en condiciones óptimas ya que fundamentaron determinadas restricciones, que necesariamente reproducen situaciones de desigualdad sistemáticas. Cómo sostiene Leguizamón (2018), la cárcel da cuenta de una construcción social, la cual se encuentra direccionada desde la técnica vigente en torno al poder punitivo que “...existe porque fue creado, funciona, y sigue tan vigente en sus formas desde las más toscas, precarias y visibles hasta las más sutiles y engañosas que ni se llegan a percibir” (p.3).

Del mismo modo, cómo expresa Zaffaroni (1997), la lógica de la cárcel se sustenta en pos al paradigma punitivista, el cual no transforma, ni habilita educación sino que obtura el ejercicio. Cabe destacar como expresa Leguizamón (2011), este modelo punitivo, no imparte

transformación sino que por el contrario obtura la práctica, por ende los estudiantes quedan obstaculizados para ejercer en su totalidad su rol de universitarios.

La “institución total” cárcel imparte para los sujetos la “mortificación del yo” como aporta Goffman (1961), el cual en su obra señala el proceso de deterioro que abrumba a los estudiantes, quienes son impactados en su proceso de identidad, siendo homogeneizados y despersonalizados producto de la lógica carcelaria que impera. Además, retomando los aportes de Camejo (2017), la cárcel palpita un choque de lógicas latente entre seguridad y educación, que se fundamenta “en el predominio de un imaginario punitivo que justifica la idea de que el crimen se combate con castigo y no con educación, que el crimen se corrige castigando y no acompañando ni formando al otro” (p.7).

De esta forma, comprendiendo el contexto donde se inserta la enseñanza, es preciso destacar que el sistema penal es un dispositivo normalizador de control social que tiene como propósito corregir y castigar a “los sujetos que constituyen el blanco del sistema penal punitivo” (Kouyoumjan y Poblet, 2010, p.1). Por lo que, entendiendo las trabas institucionales y las tensiones; es posible fundamentar que el ejercicio de la educación se desarrolla como actividad promotora para la “reducción de la vulnerabilidad” (Zaffaroni, 1997).

Para el desarrollo de conformarse cómo estudiantes universitarios, al mismo modo que deben adaptarse a la organización propia de las instituciones. Sin embargo, la trayectoria de los estudiantes, se orienta en la correlación entre el paradigma rehabilitador, acompañado por el binomio seguridad y el ejercicio del derecho a la educación cómo un derecho constitucional que la prisión debe tender a restituir.

Asimismo, la Constitución de la República Oriental del Uruguay se propone tender a (re)educar a los sujetos, es decir recuperar a las personas; pero no cumple con los fines que se propone, puesto que la educación en las prisiones se entiende, como mercancía, por lo tanto debe re-orientar al aprendizaje como la cúspide de la educación.

5.3. Contexto pandemia por SAR-COV-2

Es necesario hacer relevancia a la propuesta de un esbozo de una política general¹⁵ de la Udelar para todos/as los/as estudiantes, que fue ratificada en noviembre del 2019 junto a la comisión y el grupo de trabajo de estudiantes en contexto de encierro. Se presenta al CDC¹⁶;

¹⁵planteada para ejecutarse en el período 2020-2021.

¹⁶véase: Propuesta de la Comisión Central sobre estudios en privación de libertad al cogobierno Universitario. noviembre, 2019.

tres ítem: I) la creación de un Programa Universidad en Cárceles (PUC); que pueda funcionar como vehículo para el despliegue de la enseñanza en las unidades. A su vez; II) la instalación de centros y un circuito universitario en la órbita del Sistema Penitenciario¹⁷. Además, III) se insta a la implementación de Ciclos Iniciales Optativos (CIO) así como al fomento de acuerdos entre el INR y otros actores institucionales fuera de la Udelar¹⁸. En este sentido, se plantea un centro para estudiantes universitarios de las cárceles que tienen un régimen abierto, tales como UIPPL n° 4; n° 5, n° 6 y n° 9. En articulación por parte de docentes, afín de que se desarrolle un acompañamiento a la trayectoria de los EPL. Esta propuesta se crea para incentivar los cursos en calidad y con carácter presencial para los estudiantes, así como también se proponía aumentar la participación de los docentes.

Por otro lado, en marzo del 2020, la pandemia provocada por el SAR-COV2 irrumpe y genera algunos cambios radicales significativos que se desarrollan. Sucede que la Udelar adopta a nivel general para todo el estudiantado como medida para disminuir la aglomeración, la no presencialidad en los cursos. Ésta medida, habilita la adherencia de estudiantes privados de libertad, quienes pasan a continuar los cursos a través de clases virtuales, cómo el resto de los estudiantes. De esta forma, pese a que no fue una iniciativa pensada para esa población específica, se metamorfosea la forma en la cual se vinculan los estudiantes, generando una ruptura, que imparte un salto cualitativo en el ejercicio de la enseñanza para estos estudiantes.

Y la enseñanza realiza un pasaje desde la antigua modalidad en función de exámenes libres, hacia una nueva modalidad de cursado para estudiantes que se encuentran en privación de libertad. 5 de 6 estudiantes entrevistados, atravesaron la pandemia encontrándose en unidades del INR. El período en el cual cursaron fue entre el primer semestre del 2020 hasta el primero del 2022. Se tomará en cuenta hasta el 2020, año en que finaliza la etapa seleccionada.

(...) Justo a nosotros que somos un caso particular, porque somos pocos dentro de tantos estudiantes, surgió y ayudó mucho esa accesibilidad a la par de los demás estudiantes. Osea nos dejaba en igualdad de condiciones (Estudiante n°4).

Después de la pandemia en 2020 la universidad dijo vamos a hacer todo virtualidad, eso permitió jugar de igual a igual. Entre comillas igual, pero permitía otro espacio, otra interacción, otro vínculo con los compañeros y compañeras, que no era tan institucional, no lo sentía de esa manera (Estudiante n°2).

Por lógica que haya una pandemia es algo malo para el mundo. Pero desde el punto de vista de nosotros; privados de libertad; siendo estudiantes; es muy beneficioso, porque te daba la posibilidad de matricularte en Bedelía, cursar la materia de forma virtual. Y sea cual sea la

¹⁷ubicado en el área metropolitana.

¹⁸El presente documento no profundiza en la ejecución del mismo.

modalidad del profesor, capaz que te da algo del día para mirar las clases grabadas, capaz te suben las ppt. Pero vos tenes la posibilidad cómo los demás de rendir los dos parciales y exonerar una materia. A mi por ejemplo, se me dio de qué pude exonerar más de una materia, gracias a eso. Y te hace meterte más cómo estudiante (...) (Estudiante n°5).

En lo personal y en lo general con mis compañeros fue muy positivo; que antes podíamos dar exámenes libres pero no podíamos tener clases presenciales y virtuales. Entonces para nosotros fue muy favorable porque aparte de eso, pudimos avanzar en la carrera (Estudiante n°6).

Y para nosotros fue mucho mejor, porque de dar exámenes libres a tener la chance de estar virtual, de ser uno más vamos a decir, no es que sea parejo para todos pero estábamos ahí, estábamos en la misma situación todos. Cada uno en su casa y nosotros ahí, cómo que era parejo para todos. Y cómo que había más atención para nosotros porque ya que había para todos los demás estudiantes, era la misma para nosotros. Más herramientas teníamos (Estudiante n°3).

A su vez, pese a que dos estudiantes esbozaron percepciones relevantes, también supieron destacar otras apreciaciones,

La pandemia y nos metimos, pero en realidad nos sirvió, aunque no fue hecho pensado en nosotros (...) (Estudiante n°3).

Creo que es un arma de doble filo. Es algo que hay que estudiar mucho para ver los pros y los contra. Sigo defendiendo la presencialidad, por más que a mi me quede más cómodo rendir los exámenes libres, porque no tengo tiempo o porque no sé hacerlo de otra manera, pero entiendo que no está buena la virtualidad 100% (Estudiante n°2).

En realidad fue más favorable que antes si, el inconveniente era el tema de los horarios porque había un tema contralor mismo de establecimiento (...). Y habían clases que eran a las 16:30 - 17:00 de la tarde, que nosotros las teníamos que cortar porque el horario mismo del establecimiento no te permitía continuar (Estudiante n°6).

Esta nueva realidad, arroja ciertas opiniones interesantes por parte de los 5, los cuales esbozaron una comparación con los estudiantes extramuros. Y las percepciones fundamentan que la pandemia los posicionó en una "igualdad de condiciones"; ya que la adhesión los dejaba de "de igual a igual"; siendo que estaban "en la misma situación todos" ante esta alternativa que se asume cómo un proceso "muy positivo". De tal modo, se observa el peso que tiene para los estudiantes este pasaje de sentirse minimizados respecto a sus compañeros/as pares que se encuentran cursando extramuros. En este sentido, esta situación, finalmente cotejan se revierte a partir de la nueva vinculación que se genera en torno a las plataformas virtuales.

También en sus opiniones, los estudiantes esbozan como dimensiones significativas; contar con acceso al curso desde la modalidad virtual junto con compañeros/as; tener posibilidad de estudiar para rendir parciales y exonerar asignaturas; contar con apoyo por parte de docentes durante el curso; obtener una participación estudiantil proactiva en las clases, y la asecuridad de un intercambio más retroalimentativo desde los distintos saberes.

No obstante, se presentan opiniones contrapuestas en las percepciones en relación con el ejercicio de la enseñanza en el período de la pandemia. Un estudiante alude que si bien fue positivo el pasaje, “no fue pensado en nosotros”. Seguido por la percepción compartida por otros 2 estudiantes, quienes expresaron que la modalidad de cursado virtual les resultó más favorable, y 1 alude que además es, “un arma de doble filo”. Otro estudiante sostuvo que tuvo inconvenientes con el acceso a algunas clases virtuales debido al escaso tiempo que concedían las unidades penales del INR para el estudio.

Asimismo, en este proceso de recorrido que viene transitando la política institucional de la FCS; son de mencionar las acciones por parte de variedad de actores; quienes alzaron la voz, buscando reivindicar la pertinencia del derecho a la educación para los estudiantes que se encuentran en las unidades penitenciarias del INR. Así, en diciembre del año 2020, se ratifica otro convenio entre el INR y la Udelar, para instituir una política educativa inclusiva de mayor cobertura, durante un plazo de seis años.

Este acuerdo marca un hito en materia de la enseñanza en cárceles, que fue posible gracias a la articulación, el trabajo arduo y sostenido de múltiples actores. Y de refiere que sobre las disposiciones asociadas a las medidas transitorias, será el INR el encargado de evaluar los traslados, acompañados por la comisión de seguimiento, la cual realizará entrevistas con los/as estudiantes interesado/as¹⁹.

5.4. Experiencias que dejan huellas

Es imprescindible conocer las percepciones y valoraciones de los estudiantes en función a las creencias que tienen respecto al momento de comenzar a estudiar, de cara a indagar si efectivamente se cumplieron sus expectativas en este proceso.

Y cambió, con la mano en el corazón cuando lo empecé a hacer lo hice para seguir estudiando para poder descontar e irme antes. Hoy en día la FCS forma parte de mi, obviamente uno siempre busca el descuento; hoy en día me interesa lo que hago y quiero recibirme de lo que estoy estudiando (Estudiante n°5).

Mi expectativa al cursar la facultad, creí que iba a costarme un poco, como que iba a ser más difícil, no me tenía tanta fe. Haber hecho toda la secundaria en la Comunidad Educativa, dentro del establecimiento, aprendés, y tenés profesores materias (...). Y terminó siendo todo lo opuesto a lo que pensaba, todo lo contrario, terminé llevándome bien. (...) Además de descontar, de aprender, además de querer poder hacer una carrera Universitaria, además de eso, quería brindarle a mi familia tranquilidad, que estaba haciendo las cosas bien, además de trabajar, estaba estudiando (Estudiante n°3).

¹⁹véase:Convenio INR-Udelar: recuperado de:Convenio específico entre el INR y la Udelar, para el acceso a la educación superior de estudiantes privados/as de libertad.

Y yo estoy agradecido, es seguro que lamentablemente tuve que caer preso (...) Yo había dejado hasta tercer año en la calle y por un motivo y otro, no había podido seguir estudiando en la calle. Y el haber estado privado de libertad 7 años, me permitió terminar secundaria adentro y darme cuenta que la educación secundaria ahí adentro es muy limitada. Y cuando llegas a la educación terciaria haces agua, pero después, si te pones las pilas y estudias realmente con fuerza, se puede lograr. Yo terminé el segundo año de Facultad de Psicología, estoy en tercero y terminé el primer año en 9 meses en FCS y ahora voy a seguir con las dos carreras (Estudiante n°6).

(...) Fuimos la primera generación que experimentaba estudiar nivel terciario de FCS dentro de la cárcel y al principio se nos hizo cómo muy difícil. Y yo creo que tenía que ver con lo prematuro que estaba yo en lo que tiene que ver con el nivel terciario, y fue algo que se me complejizó bastante, me costó pila adaptarme, encontrarle la vuelta lo que son algunos temas vinculados a algunas materias en particular, y eso me produjo frustración, estrés, malhumor, tristeza en alguna medida (...). Pero para mí fue un proceso inevitable que esas emociones las tuve que sentir, para entender que es parte del proceso de la facultad eso, por lo menos respecto a mi persona. Y luego me di cuenta que fue algo estupendo, porque me enseñó a desarrollar sobre todo la paciencia, me enseñó a desarrollar muchas virtudes (Estudiante n°1).

CCSS, me gusta, aprendí muchísimo, muchísimo, muchísimo, te abre. (...) A su vez como estoy haciendo esto porque me gusta y en el momento que algo se pone muy tranca o algo de eso, no es que me abra ante la primera dificultad porque volví a hacer Estadística por ejemplo. Pero me abro un poco, intento buscar una materia que me agrada más y buscar los tiempos, a veces no hay tiempo para una cosa y hay tiempo para otra (Estudiante n°4).

Sigo generando expectativas, ahora con esto, me puse a repensar en lo que podía hacer estando en privación de libertad y otra cosa es la que puedo hacer en situación de libertad, ¿yo quería estudiar ¿CCSS?, ¿qué otras opciones hay?, ¿qué realmente me gustaría hacer? (...) Ahora las expectativas que tengo es venir a la Universidad, me llevo bien con los exámenes (...) (Estudiante n°2).

En este marco, los estudiantes refieren que en cuanto al balance que realizaron de su proceso, efectivamente se colmaron sus expectativas. Hay coincidencia en cuanto a que la práctica reflejó la tendencia hacia un proceso de cambio fructífero y varios destacaron el acumulado de conocimiento que lograron internalizar.

A su vez, un estudiante manifiesta la dificultad que tuvo en su práctica y; como otro estudiante, transitaron emociones diversas producto de vicisitudes, las que supieron saltar. Es menester destacar que al inicio estas se configuraron como fin; pero al profundizar en las expectativas esbozadas por los estudiantes, quedó relegada luego de la experiencia productiva que posteriormente vivenciaron.

En lo que refiere a la pandemia, 5 estudiantes se incorporan a los cursos virtuales entre el primer y segundo semestre del 2020, lo describieron cómo un sentimiento de "igualdad de condiciones", que el resto del estudiantado que se encuentra en la sociedad extramuros. La enseñanza de FCS que se brinda en las unidades, desde el año 2016, se configura en condiciones distintas por el medio en el que residen.

No obstante, pese a las adversidades generadas por la institución total; las percepciones y valoraciones dejan entrever que la enseñanza genera un salto cualitativo en el ejercicio del

derecho a la enseñanza que la FCS les brindó en unidades penales del INR, ubicadas en Montevideo.

Reflexiones finales:

Para culminar, se esgrimen a continuación las conclusiones en función de los objetivos delimitados, así cómo también a las preguntas esbozadas de la temática. La monografía tuvo cómo finalidad problematizar las valoraciones y percepciones de los estudiantes en base al desarrollo de la política universitaria que implementa la FCS en unidades del INR.

De tal modo, entre los objetivos de la monografía se planteó examinar el recorrido que realiza la política institucional de enseñanza de la FCS a través de las acciones de diferentes actores. Se efectuó una descripción de los aspectos relevantes que desarrolló la política propuesta por la FCS en contexto de encierro. Al mismo tiempo, se tendió a problematizar en las expectativas de los estudiantes en base a su propia experiencia y las condiciones que se configuran para la función de la enseñanza. Y finalmente en todo momento, se buscó analizar la correlación existente entre el campo penal del INR y lo educativo desde la órbita de la Udelar, partiendo del supuesto de que ambas instituciones imparten propósitos disímiles.

Las cárceles del INR desde sus cimientos hace doscientos años fueron creadas para el control social, mientras el mantenimiento de la seguridad, imparte la suspensión de la ciudadanía desde la suspensión de la libertad ambulatoria. También, con matices las prisiones tienden a mortificar a las personas, a través del proceso de la despersonalización, cómo referencia Goffman (1961), se asiste a una nueva situación que genera la pérdida de libertad, y al mismo tiempo restricción de distintos derechos. Por su parte, la Udelar habilita el desarrollo de la enseñanza concediendo mayores grados de libertad desde el fomento de la autonomía así como desde la participación a estudiantes según el cogobierno.

A inicios del 2016, la llegada de un estudiante con elementos de seguridad a la casa máxima de estudios cómo representa la Udelar, deja en evidencia la pugna interinstitucional con el INR producto del choque de lógicas. De tal modo, el problema era cómo se desplegaba la toma de exámenes para estos estudiantes; y progresivamente ambas instituciones acuerdan un cambio de estrategia, trasladando todo el arsenal de la enseñanza de la FCS hacia las unidades penitenciarias del área metropolitana.

En relación a la experiencia de las percepciones de los estudiantes, adoptan sentidos diferentes entre dos grupos de estos. En el período entre el 2016 hasta el 2019, en cuanto a las formas de acompañamiento; la mayoría coteja que prescindió de acompañamiento docente, en relación a la preparación y rendición de exámenes libres. Y ante esto, algunos destacan que el proceso fue sumamente solitario. Mientras que otros, aluden la importancia de haber contado con acompañamiento por parte de tutores pares en su trayectoria universitaria, como soporte para el acceso y la permanencia.

A raíz del acumulado de experiencia por parte de algunos actores comprometidos con el estudio en privación de libertad, cabe subrayar que el equipo cogobernado presentó una propuesta en noviembre del 2019 sobre un dispositivo a implementar para la política de enseñanza. Aunque quedó trunco su funcionamiento debido al inesperado escenario generado por el COVID-19 en el 2020.

Ese año la trayectoria universitaria de la FCS, se visualiza un quiebre respecto a la forma en la que se destina la función de la enseñanza para estos estudiantes; quienes automáticamente se incorporan a cursar las asignaturas por vía virtual, como el resto de sus compañeros de la sociedad extramuros. En este sentido, asume otra significación para los estudiantes; 5 de 6 manifiestan la tendencia hacia sentirse en “igualdad de condiciones” que el resto del estudiantado que cursa extramuros.

Asimismo, en cuanto a percepciones y valoraciones; tanto de estudiantes cómo de otros actores relevantes, dejaron entrever variedad de contradicciones; trabas institucionales; burocracia; problemas con funcionarios/as etc. Esto sumado a todas las transformaciones que genera la permanencia en las instituciones totales cómo las “mortificaciones del yo”, que son inherentes, donde debe desarrollarse la función de la enseñanza. Pese a las circunstancias disruptivas propias de las cárceles de máxima seguridad, los estudiantes supieron enriquecerse en las instancias de aprendizaje, salteando ambivalencias.

En un balance de todo el proceso, todos los estudiantes fundamentaron que sus expectativas fueron satisfechas, en tanto supieron saltar los obstáculos provocados por la dinámica de la “institución total”, como de la política institucional de enseñanza de la FCS. Al mismo tiempo, en relación con el proyecto de vida vislumbraron un escenario próspero respecto al momento del egreso. De esta forma, se observa como los estudiantes resignifican su percepción en función al recorrido que fue transitando la función de la enseñanza.

Reflexionando en la política a nivel más genérico, en el abordaje de la enseñanza de la FCS se observan algunas condiciones interesantes. En el 2016 emerge como una propuesta por parte de un operador y no como una medida del servicio. En este período adquiere gran significación el trabajo por parte de la UAE; de Referencia Educativa; así como la creación del protocolo como insumo para ordenar la ejecución. Además, cabe aludir que el acompañamiento por parte de estudiantes asume un rol significativo, como condición sine qua non para la preparación de exámenes. No obstante, las tutorías se presentan por sí solas como herramienta educativa bajo la lectura de los DDHH, pero no resulta suficiente para conceder garantías para los estudiantes. Esto es debido a que desempeñan un papel importante para el sostenimiento del proceso educativo de los mismos; que se encuentran transitando ser universitarios privados de su libertad. Pero quienes acompañan las tutorías son estudiantes que se encuentran en proceso de formación académica, y el acompañamiento para atender las demandas de esta población con particularidades no constituye una respuesta complementaria.

Asimismo, en el período provocado por la pandemia que genera la incorporación de los estudiantes a los cursos, sucedió como una respuesta por parte de la facultad o desde la universidad, sino que fue como efecto colateral. En el documento se visualizan avances en la política institucional de la FCS, y se perciben aspectos para corregir. De esta forma, desde el aporte de Kouyoumjan y Poblet (2010) parecería leerse que la educación es entendida como un tratamiento terapéutico, que promueve las concepciones “re” (Zaffaroni, 1997); por lo cual la prisión obtura el desarrollo de la función de la enseñanza.

Pese a los esfuerzos por brindar soluciones a las distintas barreras que se presentaron al momento del ejercicio de la enseñanza, analizar la situación a la luz de la “igualdad de oportunidades” que plantea el art n°8 de la Ley 18.437; permite determinar que no se logra efectivizar una inclusión educativa y social real.

Para finalizar, se entiende la pertinencia que tiene el campo del Trabajo Social en el campo del Sistema Penitenciario, para continuar problematizando en un modelo de tratamiento desde el punto de vista de lo penal en función de la justicia social.

La Udelar prepara a los estudiantes como ciudadanos desde el cogobierno, en el marco de una institución como la cárcel, que no fue pensada para el desarrollo de la enseñanza en este contexto. Ésta investigación buscó elevar la voz de los estudiantes, en la reivindicación de sus derechos, en tanto la educación en un nivel de enseñanza es un derecho

constitucional y fundamental para el desarrollo pleno de todo ser humano. Y es por esta razón que en el campo de la institución total debe desarrollarse como una respuesta integral.

Bibliografía

- ❖ Aquín, N. (1995). Acerca del objeto del Trabajo Social. *Revista Acto Social*, 4(10), 1-10.
- ❖ Baroni, C; Dal Monte, C y Laino, N. (2017). La experiencia de estudiar psicología en establecimientos penitenciarios. Trabajo presentado en III encuentro Internacional de Psicología y Educación en el siglo XXI, Montevideo, Uruguay.
- ❖ Batthyány, K y Cabrera, M. (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay: UCUR.
- ❖ Bové, M. (S/F). La educación en las cárceles: la libertad y la obligatoriedad del ejercicio del derecho a la educación. La Unidad Nro. 5 como estudio de caso. en *Juventudes y violencias en América Latina*. Tenenbaum, G. y Viscardi, N (coords.). CSIC-Udelar. pp 37-50.
- ❖ Camejo, M. (2017). ¿Educación en contexto de encierro?. Desafíos para la inserción social. Facultad de Humanidades. Trabajo presentado en las XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales- Udelar. Montevideo, 13, 14, y 15 de septiembre de 2017.
- ❖ Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la Prisión*. Madrid. España: Siglo XXI.
- ❖ Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación de los enfermos mentales*. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.
- ❖ Kouyoumdjian, L y Poblet, M. (2010). Un punto de fuga: La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social*, Año 3, N°4, 220-257. diciembre. Tandil: FCH – UNCPBA.
- ❖ Pontes, R. (2003). Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social. *Servicio Social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*, 201-222.
- ❖ Rangel, H. (2013). Educación contra Corriente en las Cárces Latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. *Revista Educação & Realidade*, 38. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ❖ Rozas, M. (2004). La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social. Espacio Editorial. Buenos Aires. La cuestión social contemporánea y la intervención profesional como campo problemático.
- ❖ Sautu, R. (2003). Todo es teoría (pp. 98-98). Buenos Aires: Lumiere Ediciones.

- ❖ Zaffaroni, E. (1997). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. *themis: Revista de Derecho*, (35), 179-191.
- ❖ Zaffaroni, E. (2011). La cuestión criminal. Suplemento especial de la Revista *Página 12*. Argentina.

Fuentes documentales:

- ❖ Aligant, N y Galera, L. (2007). Informe Seminario. Educación en contextos de encierro: el ejemplo Argentino. Abril 2007.
- ❖ Aued, V y Scarfó, F. (2013). El derecho a la educación en las cárceles. Abordaje situacional, Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 1, mai. 2013. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
- ❖ Banchemo, P. (2016). Educación en Cárceles: construyendo una alternativa psico-socio-pedagógica para el trabajo con personas privadas de libertad. Tesis de grado, Facultad de Psicología, Udelar.
- ❖ Becker, H. (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires, Siglo XXI. Prólogo a la edición 2005. pp. 11-17. Capítulo 1. pp. 21-37.
- ❖ Benitez, Y. (2014). El asesoramiento pedagógico en contextos de encierro: una experiencia de educación universitaria. Tesis de grado Facultad de Psicología, Udelar.
- ❖ Bonomi, V. (2019). Políticas penitenciarias y Derechos Humanos en el primer gobierno del Frente Amplio. Ley de Humanización de Cárceles, un ensayo anti punitivista en el Uruguay de 2005. Tesis de grado de Ciencia Política, Udelar.
- ❖ Buschiazzo, V y Rubio, E. (2018). Evaluación Institucional, Planeamiento Estratégico y Gestión Universitaria Trayectorias educativas en contextos de encierro en FCS – Udelar: construyendo una política.
- ❖ Censo de Estudiantes Privados de Libertad (2020). Informe del censo a estudiantes de la Udelar privados de libertad en Unidades del área metropolitana del INR. FCEA-FCS/Udelar.
- ❖ Código de Ética Profesional del Servicio Social y/o Trabajo Social en el Uruguay (2000).
- ❖ Constitución de la República Oriental del Uruguay. Montevideo. art 26.
- ❖ Convención de la FEUU y la Udelar (S/F). Universidad para el Pueblo. Montevideo, Uruguay. IX Convención de la FEUU.

- ❖ Convenio Marco Udelar - INR Recuperado de: <https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/10/Convenio-INR-UdelaR.pdf> 21 de agosto de 2016.
- ❖ Convenio Marco Udelar - INR. Convenio específico entre el Instituto Nacional de Rehabilitación y la Universidad de la República para el acceso a la educación superior de estudiantes privados y privadas de libertad. 4 de diciembre de 2020
- ❖ Criterios para la Redención de pena, Udelar. (2017) Coordinación de Educación y Cultura, Montevideo, Uruguay.
- ❖ Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Naciones Unidas. Recuperado:<https://inr.minterior.gub.uy/images/stories/declaracion-universal-ddhh.pdf>
- ❖ Decreto Ley N°14.470. Normas sobre reclusión carcelaria y personal penitenciario. Montevideo, Uruguay. 11 de diciembre de 1975.
- ❖ Decreto N°225/006. Reglamento de la Redención de pena por trabajo y estudio. Montevideo, Uruguay, 13 de Julio, 2016.
- ❖ Decreto N°102/009. Reglamento de Redención de pena por trabajo y estudio. Modificación. Montevideo, Uruguay. 11 de marzo de 2009.
- ❖ Decreto N°407/201. Aprobación del reglamento de redención de pena por trabajo y estudio. Derogación del Decreto 225/006. 23 de diciembre de 2021.
- ❖ Educación en contexto de encierro: Derecho Humano Inalienable !. CLADE (2011).
- ❖ El derecho a la educación en contextos de encierro (S/F). Políticas y Prácticas en América Latina y el Caribe.
- ❖ Frejtman, F y Herrera, P. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión. 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010. 144 p.
- ❖ lamamoto, M y Carvalho, R. (1984). Relaciones Sociales y Trabajo Social. Esbozo de una Interpretación histórico-metodológica. Editorial CELATS. Perú. 1984.
- ❖ Informe 2017-2018. Estudiantes privados de libertad en la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- ❖ Informe del censo a estudiantes de la Udelar privados de libertad en Unidades del área metropolitana del INR (2020). FCEA,FCS-Udelar, Montevideo, Uruguay.
- ❖ Informe del relator especial sobre la tortura y otros tratos crueles o penas crueles inhumanos o degradantes, Manfred Nowak, Misión al Uruguay. Marzo, 2019.
- ❖ Informe Comisionado Parlamentario (2018)
- ❖ Informe Comisionado Parlamentario (2019)
- ❖ Informe Comisionado Parlamentario (2020)
- ❖ Informe Comisionado Parlamentario (2021)
- ❖ Informe Comisionado Parlamentario (2022)

- ❖ INR (2017). Criterios para la redención de pena, Udelar. Coordinación de Educación y Cultura. Montevideo, Uruguay.
- ❖ Leguizamon, F (2018). Seguridad ciudadana: El problema de la verticalización del poder punitivo y el desafío de trabajar para una perspectiva realista. XV- Jornadas de Investigación, CCSS. Montevideo, Uruguay.
- ❖ Ley N°12.549. Ley orgánica Udelar. Montevideo, Uruguay, 29 de octubre de 1958.
- ❖ Ley N°17.897. Ley de Humanización y Modernización del sistema carcelario. Libertad provisional y anticipada. Montevideo, Uruguay, 18 de septiembre de 2005.
- ❖ Ley N°18.437. Ley General de Educación. Montevideo, Uruguay. 16 de enero de 2009.
- ❖ Ley N° 18.719. Nacional de Presupuesto. Montevideo, Uruguay. (2010-2014).
- ❖ Ley N°18.667. Ley de Emergencia Carcelaria. Montevideo, Uruguay. 26 de julio de 2010.
- ❖ Ley N°19.293. Aprobación del Código del Proceso Penal. Montevideo, Uruguay. 09 de enero de 2015.
- ❖ Ley N°19.889. Aprobación de la Ley de Urgente Consideración. LUC. Ley de Urgencia. Montevideo, Uruguay. 14 de julio de 2020.
- ❖ Pasturino, G. (2017). La Universidad y sus estudiantes en privación de libertad. Ponencia en Coloquio latinoamericano de Educación y DDHH. Congreso llevado a cabo en Montevideo, Uruguay.
- ❖ Programa EUROSOCIAL (S/F). Programa para la Cohesión Social en América Latina. Dossier Presentación. Recuperado de : https://eurosocial.eu/files/2017-09/Dossier%20Presentacion%20EUROSociAL_ES.pdf
- ❖ Propuesta de la Comisión Central sobre estudios en privación de libertad al cogobierno Universitario. noviembre, 2019.
- ❖ Protocolo para el tránsito educativo de estudiantes privados de libertad. Resolución CDC. 1493 (Exp. No 232900-000351-17).
- ❖ Proyecto Extensión (2018). Resonancias disonantes: acciones colectivas en la cárcel. Comisión Derechos Humanos-CECSO, FCS-Udelar.
- ❖ Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos: Reglas Nelson Mandela. Naciones Unidas 17 de diciembre de 2015.
- ❖ Rubio, E. (2019). Reconstrucción del proceso de FCS en el desarrollo de una estrategia de enseñanza en contextos de encierro: fortalezas y desafíos.
- ❖ Vigna, A. (2014). Carcereiros e políticas penitenciárias com base em direitos humanos: o caso do Uruguai. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.