

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

Monografía de grado

Licenciatura en Trabajo Social

Trayectorias educativas de las mujeres trans, en contexto de privación de libertad.

Karina Lens Fernández
Tutor: Fernando Leguizamón

Montevideo, Uruguay
Año 2025

Agradecimientos

A los pilares de mi vida: mi mamá, mi papá, mi hermano, mi tío Tata, mi abuela Gloria, que los amo con todo lo que soy. También a los pilares de mi vida que ya no están en este plano, pero les rindo homenaje y dedico esta monografía especialmente para ellos: mi abuelo Papo, mi abuelo Pocholo, y en especial a mi abuela Ñaña, quien se sentaba conmigo frente a la estufa en invierno y me miraba estudiar durante todo el tiempo que fuera necesario, confiando en mí, aún sin comprender del todo en qué consistía mi carrera.

A mis amigos que me aguantaron durante este proceso, a los compañeros que hice durante la carrera, que han soportado mis llantos interminables, a los que me siguen acompañando y también a los que ya no pero han dejado varias enseñanzas. A todas las personas de mi trabajo que fueron parte de este proceso, que supieron comprender y darme una mano tanto para permitirme estudiar como para hacer la tesis y facilitar los trámites para la misma.

A mis compañeros de vida: Pipi y Miau, que me han acompañado en las noches largas de estudio constante.

A mi tutor Fernando, por su guía a lo largo de esta investigación, por compartir sus conocimientos, por su paciencia, su apoyo, su constante comprensión y su calidad humana.

A todos y todas quienes han colaborado de una forma u otra con esta monografía, gracias... no me alcanzan las palabras ni las hojas para expresar mi agradecimiento eterno y el soporte constante.

Muchas veces no somos conscientes de que una simple palabra de aliento puede cambiar el día o la vida a las personas, siempre apostemos por la cooperación, la ayuda mutua, el granito de arena para hacer de este mundo, un lugar mejor.

Índice

Glosario.....	3
Resumen.....	5
Introducción.....	7
Marco teórico.....	10
Apartado metodológico y antecedentes.....	14
Capítulo I: Breve reseña histórica de los últimos veinte años del sistema penitenciario uruguayo.....	18
1.1 Políticas de género dentro del I.N.R.....	21
Capítulo II: población trans en Uruguay.....	24
2.1. Las mujeres trans y la privación de libertad.....	26
Capítulo III: educación formal en Uruguay.....	28
3.1 Educación formal de la población trans en Uruguay.....	30
3.2 Educación formal en contexto de privación de libertad.....	32
3.3 Las mujeres trans y la educación formal en el Complejo de Unidades N° 4.....	35
Reflexiones finales.....	39
Bibliografía.....	47
Anexo 1 - Pauta de entrevistas.....	52
Anexo 2 - Expediente de autorización del I.N.R. para realizar la investigación.....	54

Glosario

ASSE: Administración de los Servicios de Salud del Estado.

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CAEC: Comisión de Apoyo a la Educación en Cárcel.

CEP: Consejo de Educación Primaria.

CES: Consejo de Educación Secundaria.

CETP: Consejo de Educación Técnico Profesional.

CFE: Consejo de Formación en Educación.

CODICEN: Consejo Directivo Central.

DEJA: Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.

DGD: Departamento de Género y Diversidad.

DINAMA: Dirección Nacional de Medidas Alternativas.

DUDH: Declaración Universal de Derechos Humanos.

INR: Instituto Nacional de Rehabilitación.

JND: Junta Nacional de Drogas.

LGBTIQ+: Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Transexual, Travesti, Intersexual, Queer, más.

MEC: Ministerio de Educación y Cultura.

MIDES: Ministerio de Desarrollo Social.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

PEC: Programa de Educación y Cultura.

PNEC: Programa Nacional de Educación en Cárcel.

PPL: persona privada de libertad.

SAI PPL: Sistema de Atención Integral para personas privadas de libertad.

UDELAR: Universidad de la República.

UTRU: Unión Trans del Uruguay.

UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay.

Resumen

La presente investigación se realiza en el marco de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de la República), se centra en el análisis de las trayectorias educativas de mujeres trans que se encuentran privadas de libertad, con foco en el módulo 9 de la Unidad 4E del Complejo de Unidades N.º 4 “Santiago Vázquez” (ex Comcar), gestionado por el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR).

La monografía se estructura a partir de una perspectiva de derechos humanos, género e interseccionalidad, con el objetivo de comprender cómo las mujeres trans atraviesan los procesos educativos a lo largo tanto de su vida y especialmente, en el contexto de privación de libertad. Se parte del reconocimiento de que esta población ha sido históricamente marginada y excluida del sistema educativo, situación que se reproduce y complejiza en contextos de encierro, en un sistema penitenciario históricamente punitivo y estructuralmente desigual.

Para este trabajo se adoptó una metodología cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas a mujeres trans privadas de libertad, así como a informantes calificados y funcionarios/as dentro del sistema penitenciario. Se complementa con un análisis documental de fuentes primarias y secundarias, como informes del Departamento de Género y Diversidad del INR, trabajos académicos, normativas nacionales, y documentos elaborados por organismos como el MIDES, ONU y la CAEC.

Los resultados evidencian que, si bien el sistema penitenciario ofrece una amplia oferta educativa y políticas afirmativas, persisten múltiples barreras que de alguna forma “limitan” el acceso efectivo a la educación para esta población. Entre los principales factores se encuentran el consumo problemático de sustancias, desinterés por el estudio formal, trayectorias marcadas por la exclusión social, experiencias previas de discriminación en centros educativos y la corta duración de las penas.

Asimismo, se identifica una diversidad de experiencias dentro de la población trans: mientras algunas mujeres expresan sentirse respetadas y con acceso a oportunidades dentro del Complejo de Unidades N° 4, otras mencionan situaciones de discriminación por parte de funcionarios/as y otros privados de libertad.

Esta investigación concluye que, a pesar de los avances normativos e institucionales en materia de inclusión y derechos, es necesario profundizar las políticas públicas orientadas a garantizar trayectorias educativas continuas y dignas para las mujeres trans, tanto dentro como fuera del sistema penitenciario. Desde el Trabajo Social, se destaca la importancia de intervenir con una mirada crítica y comprometida que contribuya a la transformación de las condiciones estructurales que perpetúan la desigualdad para no continuar reproduciendo y produciendo la misma.

Palabras clave: mujeres trans, trayectorias educativas, privación de libertad, sistema penitenciario, educación formal, derechos humanos, género.

Introducción

El presente documento, se enmarca dentro de la Monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales perteneciente a la Universidad de la República.

En esta monografía se pretende investigar acerca de las trayectorias educativas de las mujeres trans que se encuentran privadas de libertad en el Complejo de Unidades N° 4 “Santiago Vázquez” (ex Comcar) del Instituto Nacional de Rehabilitación (I.N.R.): cómo se desarrollan las mismas a lo largo de su vida y cómo se desenvuelven dentro de la cárcel.

El interés por esta temática nace de la experiencia personal de la suscrita, quien se encuentra inserta laboralmente dentro del sistema penitenciario, y de su intención en contribuir con éste.

Es pertinente destacar que se considera esta temática como relevante para el Trabajo Social, ya que la población trans (tanto mujeres, como varones) ha sido históricamente “despojada” del sistema educativo. Es por esto, que se estima que desde la profesión, se puede aportar y acompañar las trayectorias educativas (en este caso) de las mujeres trans en contexto de privación de libertad, para lograr contribuir e intervenir en las mismas, desde una perspectiva de derecho y de género.

La intervención en el campo del Trabajo Social según Danel (2020): “está integrada de sutiles actos, de miradas intercambiadas, de palabras enunciadas en contextos de entrevistas, de información compartida, de accesos habilitados” (2020, p. 3); entendiendo a la intervención como la plantea Matus (s/f) en cuanto a la resignificación del Trabajo Social:

Situarlo en un horizonte de intervención que tenga como fundamento una rigurosa y compleja comprensión social, recapturando la tensión existente en él entre teoría y praxis. De este modo, se busca poner en evidencia que toda intervención es capturada a partir de un lugar teórico, a partir de un modo de ver. Consecuentemente, no hay intervención sin interpretación social. Trabajo Social constituye su especificidad, por tanto, en las mediaciones de un modo particular de ver que tiene como resultado un hacer particular. (s/f, p. 14)

Para comenzar, se presenta en primera instancia el marco teórico desde el cual se va a a posicionar esta monografía, para ello se utilizarán tres autores: Baratta (1990), Butler (2007) y Terigi (2007), para tomar una postura en las distintas temáticas tratadas en este documento. Seguidamente, se plantea el apartado metodológico y antecedentes, en el cual se desarrolla la metodología y las técnicas utilizadas para esta investigación, junto con los antecedentes utilizados para recabar información acerca de la educación formal, del contexto de privación de libertad y de la población trans .

El capítulo I tiene como fin, realizar una breve reseña histórica de los últimos veinte años del sistema penitenciario uruguayo, para lograr comprender en qué contexto transcurre esta monografía, ya que se considera pertinente contextualizar dicho sistema para entender el funcionamiento básico del mismo y así visibilizar a las mujeres trans que se encuentran transitando la privación de libertad dentro del Complejo de Unidades N° 4. A su vez, se expondrán las políticas de género que funcionan dentro del sistema penitenciario, con el fin de evidenciar las mismas y cómo éstas han contribuido a dicha población.

El capítulo II trata acerca de la población trans. Se conceptualizará a la misma según la “Ley Integral para Personas Trans”¹, se expondrán documentos acerca de dicha población residente en Uruguay, y se indagará sobre las mujeres trans y como las mismas transitan la privación de libertad.

El capítulo III tiene como cometido exponer acerca de la educación formal en el Uruguay, desde una perspectiva de derechos para todas y todos los ciudadanos/as; a su vez, se plantea como es la educación para la población trans, con sus dificultades y obstáculos. Luego se planteará cómo es la educación formal dentro del sistema penitenciario, para así esbozar cómo es la educación formal de las mujeres trans que se encuentran privadas de libertad en el Complejo de Unidades N° 4, más específicamente en la Unidad N° 4E, en el módulo 9.

En las reflexiones finales se analizará y se problematizará acerca de las trayectorias educativas de las mujeres trans que se encuentran privadas de libertad, para esto se utilizarán las fuentes documentales secundarias y primarias, estas últimas fueron obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas realizadas tanto a PPL trans (mujeres) como a informantes calificados, logrando así obtener información para reflexionar acerca de los ejes centrales de esta monografía: género, educación y privación de libertad.

¹ Ley N° 19.684 “Aprobación de la Ley Integral para Personas Trans” (2018)

Es a destacar que la elaboración de esta monografía y la búsqueda de fuentes documentales secundarias ha sido bastante compleja, ya que de la temática escogida la cantidad de información es escasa, por consecuencia esta investigación se ha dividido en tres grandes capítulos, detallando distintas temáticas para luego reunirlas y lograr problematizar juntas las temáticas. Es importante señalar que durante los distintos capítulos, se incluye información recabada en las entrevistas realizadas (tanto a las PPL como a los/as informantes calificados), ya que se entendió relevante aportar datos de las entrevistas dentro de cada apartado específico.

Para finalizar, se estima relevante plantear que esta monografía, ha sido realizada desde una perspectiva de género; es por ello que se intentan utilizar términos neutros y se hablará en ambos géneros (por ejemplo el/la, los/as, entre otros).

Marco teórico

Para comenzar se indaga acerca del sistema penitenciario uruguayo y se tomará la perspectiva de Baratta (1990), quien analiza críticamente el concepto de “reintegración social” de los condenados dentro de la criminología crítica. El mismo parte de la crisis del modelo de resocialización (en el cual la cárcel fracasó), por lo que en los años 80 este discurso de resocializar se transforma en “neutralizar o incapacitar” al condenado.

Según Baratta (1990) la cárcel posee diversos rasgos negativos, siendo uno de los más relevantes el aislamiento que se encuentra entre las PPL y la sociedad, lo que se encuentra simbolizado por los muros de la cárcel; esto hace que las oportunidades que se pretendan de “resocialización” sean mínimas, ya que esboza que “No se pueden segregar personas y pretender al mismo tiempo reintegrarlas.” (p. 3). Para dicho autor, este concepto de reintegración social es necesario un proceso de apertura tanto de comunicación como de interacción entre la cárcel y la sociedad, en el cual las PPL y los ciudadanos se reconozcan mutuamente.

Baratta (1990), plantea que para una política de integración (además de lo anteriormente mencionado), uno de los objetivos inmediatos no sería contar con mejores cárceles, sino contar con menos cárceles. Para él, se trataría de reducir drásticamente la aplicación de las penas carcelarias y habilitar la posibilidad de más regímenes carcelarios abiertos para las PPL, para así garantizar el derecho al trabajo, la instrucción, entre otros. Para esto, el autor propone un programa alternativo a la práctica tradicional con diez puntos: i) “asimetría funcional”: no se debe centrar la atención solamente en la PPL, sino en su entorno familiar, laboral y comunitario; ii) “presunción de normalidad del detenido”: se debe abandonar la idea de que la PPL es “anormal o patológico”, ya que la única diferencia de las PPL es su condición de privación de libertad; iii) “exclusividad del criterio objetivo de la conducta en la determinación del nivel disciplinario y la concesión del beneficio de la disminución de pena y de la semilibertad”: las decisiones sobre la reducción de pena o semilibertad deben basarse únicamente en la conducta verificable y no en juicios subjetivos sobre peligrosidad; iv) “criterios de reagrupación y diferenciación de los programas independientemente de las clasificaciones tradicionales y de diagnosis criminológicas de extracción positivista”: superar las clasificaciones tradicionales (por tipo de delito, peligrosidad, etc.) y organizar a las PPL según sus vínculos sociales, familiares y sus capacidades de convivencia; v) “extensión simultánea de los programas a toda la población

carcelaria”: los programas y servicios deben abarcar a toda la población, incluyendo a las PPL a la espera de condena; vi) “extensión diacrónica de los programas. Continuidad de las fases carcelaria y poscarcelaria”: los programas deben mantenerse durante y después de la vida en privación de libertad para garantizar un acompañamiento constante hacia la vida en libertad; vii) “relaciones simétricas de los roles”: la relación entre funcionarios/as y PPL debe ser horizontal y participativa, ya que la PPL debe tener voz y protagonismo; viii) “reciprocidad y rotación de roles”: las PPL pueden también asumir un rol activo, incluyendo uno de ayuda o servicio hacia la sociedad; ix) “de la anamnesis criminal a la anamnesis social”: se debe analizar las historias de vida de las PPL en relación con los conflictos y las desigualdades sociales; x) “valor absoluto y relativo de los roles profesionales. Valorización de los roles técnicos y destecnificación de la cuestión carcelaria”: se trata de que la cuestión carcelaria no debe quedar solo en manos de los técnicos, sino en que toda la sociedad debe involucrarse en la reintegración social y la reducción del uso de la cárcel.

Para complementar, como autora más contemporánea se tomará en cuenta además la perspectiva de Garat (2004), quien analiza cómo la Suprema Corte de Justicia de Uruguay ha protegido el derecho a la igualdad y la no discriminación, así como la evolución del tratamiento jurídico hacia los grupos y minorías en nuestro país. En este documento la autora realiza una búsqueda acerca de la noción de discriminación estructural y descubre una Sentencia del año 2022, en la cual se plantea la situación de desigualdad estructural en la que se encuentran las personas trans, reconociendo que estas han sido víctimas de discriminación y estigmatización histórica, simplemente por su condición, por lo cual se hizo uso de “discriminación estructural” para referirse a todo el colectivo trans ya que el mismo ha sido históricamente sometido a esta desigualdad estructural. Asimismo, las mujeres trans han sido reconocidas por la jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia como un grupo en “situación de vulnerabilidad”

En lo que respecta a la temática acerca de la población trans, se tomará la perspectiva de Butler (1990), la cual cuestiona la idea de que el género es una identidad fija, natural o biológica, ya que la misma propone que este es una construcción social y performativa, dado que no nacemos con una identidad de género, sino que la misma se va construyendo a través de actos, gestos, normas sociales. Butler (1990), se basa en varios/as autores/as como Simone de Beauvoir, Foucault, Lacan y Freud, Monique Wittig y esta última plantea que tanto en nuestros cuerpos como en nuestras mentes estamos obligados a pertenecer en todos los rasgos

a las ideas de naturaleza que nos han ofrecido de hombres y mujeres, que no son categorías naturales sino políticas (p.232).

Beauvoir, esboza que el género se construye y en su estudio plantea que “no hay nada que asegure que la persona que se convierte en mujer sea obligatoriamente del sexo femenino” (1990, p. 57), de hecho el cuerpo es un medio pasivo o un “medio con el cual se relaciona sólo externamente un conjunto de significados culturales” (p. 58).

Lo expuesto se complementará con la perspectiva de Scott (1996), quien plantea que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significativas de poder” (p. 23). A su vez, la autora plantea que cuando cambian las formas en las que se organizan las relaciones sociales, también cambian las formas de representación y en las que se ejerce el poder. Además, el género para ella incluye cuatro elementos que se encuentran conectados entre sí: los símbolos y las representaciones (las imágenes, los mitos y los discursos acerca de lo femenino y lo masculino), los conceptos normativos (doctrinas, leyes, las ideas morales que definen los roles), las instituciones y las estructuras sociales (como el trabajo, la política, la familia y la educación), y las identidades subjetivas (es decir cómo los individuos interiorizan y reproducen el género).

Para hablar sobre las trayectorias educativas, se tomará la postura de Flavia Terigi en sus varios textos académicos tales como *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa* (2009), *Los desafíos que plantean las Trayectorias Escolares* (2007), en donde se plantean definiciones acerca de lo que llamamos las trayectorias educativas reales, las trayectorias educativas teóricas y las problemáticas del sistema con estas trayectorias. La autora propone repensar el concepto de las trayectorias escolares para lograr vencer la idea tradicional del “fracaso escolar” entendido como un problema individual del estudiante, sino que en su lugar propone que se trata de un fenómeno colectivo y estructural que debería abordarse desde las instituciones educativas y también desde las políticas públicas.

Según Flavia Terigi (s/f), las trayectorias escolares o educativas “son los procesos que realizan los sujetos en el sistema escolar, comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (p. 3). Si continuamos con los aportes de la autora, se visualizan dos tipos de trayectorias: las teóricas, son aquellas que siguen una progresión lineal dentro del sistema

educativo y acorde con los tiempos previstos de éste y las trayectorias reales, que pueden ser similares a las teóricas o no.

Para Terigi (2007), no es una novedad que las trayectorias escolares de muchos/as de los/as alumnos/as estén desacopladas de lo que se espera por el sistema (de las trayectorias reales). Fue en el año 2007 aproximadamente cuando ésto se tornó de una problemática individual a una que debía ser atendida de manera sistémica. La autora plantea que históricamente el llamado “fracaso escolar” se ha explicado como un problema personal de cada individuo (por problemas de falta de capacidades, por falta de motivación, u otros), pero Terigi (2009) entiende y demuestra que este enfoque es discriminatorio y limitado, ya que oculta las desigualdades tanto sociales como culturales que afectan al aprendizaje; es por esto que la autora propone reemplazar el término y la idea de “fracaso” por la de “inclusión educativa”, comprendida como el pleno cumplimiento del derecho a la educación de todos/as.

A su vez, Terigi (2009) subraya que las interrupciones o los desvíos que se dan en las trayectorias educativas de las personas no son únicamente responsabilidad de los/as estudiantes, sino que el sistema también tiene una gran parte de la culpa. Es por esto que la inclusión educativa exige políticas públicas que eliminen barreras pedagógicas, curriculares e institucionales que interrumpan las trayectorias continuas y también completar las mismas. Es por esto que la autora esboza que los centros educativos deben adaptarse a la diversidad que presentan los/as estudiantes y no al contrario, como sucede en muchas ocasiones.

Otra de las cuestiones que suceden y que Terigi (2009) insiste es en que se deben generar nuevas formas de escolarización para responder a las realidades sociales actuales, para esto se debe innovar, ya que es de conocimiento que toda política educativa tiene límites (debido a las diferencias de contextos, diferencias muchas veces entre teoría y práctica, incertidumbres en los procesos de enseñanza)

Tal como fue mencionado, las trayectorias teóricas expresan los itinerarios estipulados por el sistema educativo y poseen tres rasgos característicos: la organización del sistema por niveles, la gradualidad y la anualización.

Apartado metodológico y antecedentes

La presente monografía, tiene como **objetivo general**: analizar las trayectorias educativas de las mujeres trans dentro del sistema penitenciario, tomando como epicentro el módulo 9 del Complejo de Unidades N° 4 “Santiago Vázquez”. Se toma como núcleo el módulo mencionado, ya que todas las mujeres trans que están recluidas dentro del Complejo de Unidades N° 4, se encuentran alojadas en dicho módulo.

A partir de lo mencionado, se desarrollan los **objetivos específicos** de la investigación, los cuales son:

- i) indagar acerca de los dispositivos educativos que se encuentran dentro del sistema penitenciario.
- ii) visibilizar el pasaje de las mujeres trans dentro del sistema penitenciario.
- iii) conocer las trayectorias educativas de las mujeres trans en situación de privación de libertad.

La presente investigación, será abordada desde una perspectiva metodológica cualitativa, la cual según Denzin y Lincoln en Corbetta (2007) son “una colección variada de material empírico, estudios de casos, experiencias personales, introspección, historiales de vida, textos y productos culturales, textos históricos, material visual, de observación, que describen la rutina, los significados y los momentos clave en la vida de los individuos” (Pág. 302).

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó como técnica de investigación el análisis documental de fuentes primarias, elaborando éstas como lo plantean Batthyany & Cabrera (2011) a través del análisis de la información que el mismo investigador obtiene mediante la aplicación de una o más técnicas de obtención de datos. Para realizar dicha recolección de información, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, en la cual se disponen una serie de temáticas a tratar en la entrevista, pero pueden variar el modo de formulación de las mismas, el orden de presentación y plantear nuevas interrogantes en el caso de que surjan y sean necesarias.

El proceso de realización de las entrevistas, fue dado acorde a los tiempos institucionales del I.N.R., al ser funcionaria del sistema, se podría decir que los tiempos se

redujeron ya que al conocer al personal que realiza los trámites, los mismos ocurrieron de una manera más ágil. El proyecto fue presentado ante la Subdirección Nacional Técnica del I.N.R., quienes aprobaron el mismo con el visto bueno del DGD (ver en Anexo 2), logrando así ingresar al Complejo de Unidades Nº 4 a realizar las entrevistas. Al momento de realizar las mismas, se encontraban doce mujeres trans privadas de libertad, de las cuales diez accedieron a realizar la entrevista de manera voluntaria. A su vez, el Gestor Educativo de la Unidad Nº 4E (quien es el encargado del área educativa del módulo 9, donde se encuentran alojadas las mujeres trans) brindó una entrevista, la Referente de Género de la Unidad 4E y también la Encargada del DGD.

Durante este proceso, se intentó acceder a una entrevista con personal del Programa de Educación y Cultura del I.N.R., pero no se logró concretar, por lo que se le enviaron las preguntas a la referente del Programa y la misma las respondió vía mail, aportando los datos solicitados.

Es de destacar que al ser funcionaria del sistema penitenciario, se considera que tal vez fue un poco “más sencillo” acceder a la información, ya que se cuenta con otras herramientas e insumos; pero a su vez también es difícil no sesgar la investigación con conocimientos previos que ya se tienen del sistema y de la población trans dentro del mismo.

Asimismo, se utilizó la técnica de análisis documental de fuentes secundarias, la cual según Cea D’Ancona (1996) en Baththyany & Cabrera (2011) la misma “se limita al análisis de datos recabados por otros investigadores, con anterioridad al momento de la investigación” (pág. 85). Para esta investigación se han tomado varias fuentes de información (textos académicos, tesis de grado, informes del Comisionado Parlamentario, Censos y las memorias del DGD), estas fueron utilizadas para obtener información acerca de las temáticas del sistema educativo uruguayo, de la población trans en Uruguay (más específicamente de las mujeres trans), de la privación de libertad y de la educación en dicho contexto.

Para continuar con lo mencionado anteriormente, se utilizó como antecedente, el trabajo de Bardazano, G., Corti, A., Duffau, N., Trajtenberg, N., (2015), *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo.*, para tener una perspectiva del sistema penitenciario y realizar un breve recorrido histórico por el mismo. También se utilizarán otros documentos, tales como el trabajo de investigación presentado por Camejo, M (2017) en las XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, el cual trata acerca de la educación en contexto de encierro, y para ello contextualiza el sistema penitenciario.

En lo respectivo a las políticas de género dentro del sistema penitenciario uruguayo, se utilizó como antecedente la investigación de Palumbo, Rodriguez y Sempol (2020) *Entre el borrado y la afirmación. Corporalidades trans en el sistema penitenciario*, la cual tiene como objetivo pensar y promover intervenciones tanto para las mujeres trans privadas de libertad como para las que son liberadas del sistema, con una perspectiva de género, derechos humanos e interseccionalidad. Dicha investigación trata acerca de la realidad dentro del sistema para las personas trans, y finalmente fue consultada la página web del Ministerio del Interior para recabar información acerca del Departamento de Género del I.N.R.; a su vez, la encargada de dicho departamento, ha proporcionado las Memorias anuales del mismo para lograr identificar las acciones realizadas durante los últimos años.

Para referir a la temática de la población trans en Uruguay se toma a Rostagnol, S. & Recalde Burgueño, L. (2021) “Trayectorias trans. Una aproximación antropológica” para esbozar cómo a partir de los años 90 se ha visibilizado la población trans. A su vez, se hace referencia a la Ley N° 19.684 *Ley Integral para personas Trans*, aprobada en el 2018 para enmarcar legalmente a la población trans, y se utilizaron los *Principios Yogyakarta* (2007) propuestos por la ONU, los cuales son una serie de principios internacionales que procuran proteger y promover los derechos humanos para todas las personas. Además, como antecedentes se tomaron documentos del MIDES: *Transforma 2016. Visibilizando realidades: avances a partir del primer censo de personas trans* (2016) y el *Plan de Diversidad Sexual* (2018), documentos que aportan datos relevantes para caracterizar a la población estudiada.

Para exponer acerca de la educación y el concepto de la misma en el Capítulo III, se tomará como base la *Ley General de Educación* aprobada por el Senado y la Cámara de Representantes de nuestro país en el año 2009, a su vez se utilizará para esbozar el concepto de educación formal. Debido a que la educación se entiende como un derecho humano fundamental, se utilizará la *Declaración Universal de Derechos Humanos* para plantear la educación desde una concepción de derecho. A su vez, se realizó un breve recorrido histórico acerca de la educación en nuestro país, para comprender la misma al día de hoy, cómo fue evolucionando desde la educación de Varela, y para eso el autor escogido fue Gelpi, G. (2023) *El riesgo de ser o parecer. Bullying, homofobia y exclusión escolar en enseñanza media.*

Para exponer las trayectorias educativas de las mujeres trans, se tomará a Rostagnol & Recalde Burgueño (2021) *Trayectorias trans. Una aproximación antropológica*, para plantear las violencias que viven estas mujeres a lo largo de sus trayectorias escolares. Continuando en esta misma línea, se utilizará una investigación realizada por el MIDES en el año 2014, *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual*, en la cual expone en uno de sus capítulos acerca de la educación de las personas trans en Uruguay y las violencias que esta población padece en dicho contexto. Luego, se utilizará otro documento elaborado por el MIDES en 2016, *Transforma 2016, Visibilizando realidades: Avances a partir del Primer Censo de personas trans*, el cual expone a nivel más cuantitativo la deserción del sistema educativo de la población trans.

Con el fin de desarrollar la temática de la educación dentro de la privación de libertad, se utilizaron documentos de la Comisión de Apoyo a la Educación en Cárcel (2010) *La educación en cárceles del Uruguay*, para contextualizar a la educación dentro de dicho sistema y dar lineamientos acerca del mismo.

Capítulo I: Breve reseña histórica de los últimos veinte años del sistema penitenciario uruguayo

En este capítulo se presentará una breve reseña histórica del sistema penitenciario uruguayo de los últimos veinte años, con el fin de introducir la temática de privación de libertad, que es uno de los ejes centrales de la monografía.

El Instituto Nacional de Rehabilitación (I.N.R.), se encuentra bajo la órbita del Ministerio del Interior y anteriormente se denominaba “Dirección Nacional de Cárcel, Penitenciarías y Centros de Reclusión”. Tal como fue mencionado anteriormente, para esta monografía se decidió realizar la investigación dentro del Complejo de Unidades N° 4 “Santiago Vázquez” (ex Comcar); este Complejo tiene una estructura edilicia muy antigua que según Molina & Rama (2014) data de 1975, año que comenzó su construcción la cual finalizó en 1986. Esta cárcel fue la propuesta más destacada en el contexto inmediato al retorno de la democracia hasta el año 1991 aproximadamente; luego de ésto, al aumentar considerablemente la población reclusa durante los años 90, fue sobre fines del año 2004 que esta Unidad presentaba un importante retroceso y deterioro.

Según Camejo (2017) en el año 2005 el Dr. Tabaré Vázquez asume la presidencia con una crisis en el sistema penitenciario (debido a un aumento de la prisionización, a la falta de inversión, entre otras razones), por lo que declara la “emergencia humanitaria” en dicho sistema. En el año 2009 fue enviado por las Naciones Unidas, Manfred Newark “Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos y degradantes”, quien realizó una serie de críticas y presentó un informe negativo y realista sobre las condiciones en las cuales se encontraban las cárceles uruguayas (en éstas se evidenciaban las inadecuadas condiciones de vida y se vulneraban los derechos humanos).

Tomando los aportes de González, Rojido & Trajtenberg (2015), luego de que el Presidente declaró dicha emergencia y de la visita del relator Newark, en el año 2010 es donde se dan los mayores cambios dentro del sistema penitenciario uruguayo. Se promulga la Ley de Emergencia Carcelaria (Ley N° 18.667), la cual implicó inversión en materia presupuestal, tanto a nivel edilicio, de recursos humanos y de equipamiento; y a su vez, en el mismo año se crea por la Ley N° 18.719² (Artículo 221) el Instituto Nacional de Rehabilitación. Se consultó en la página web del INR- Ministerio del Interior, donde en su presentación esboza:

² <https://www impo com uy/bases/leyes/18719-2010>

Con la creación del Instituto se pretende pasar de un modelo meramente custodial a uno que desarrolle y promueva la rehabilitación e inclusión social de la población privada de libertad, para lo que se requiere la articulación de las políticas de seguridad y las políticas de tratamiento penitenciario. (s/f)

Con la creación del I.N.R. y esta perspectiva más socioeducativa, comienza el proceso de “reforma del sistema penitenciario”. Junto con éste, surge la figura del personal civil (Operadores Penitenciarios)³ en cárceles, cuya tarea estaría vinculada al trato directo con las personas privadas de libertad. Esta reforma también incluye el pasaje de las Unidades Penitenciarias de todo el país que antigüamente dependían de las Jefaturas Departamentales, a la órbita de este nuevo Instituto.

Cuando se indaga acerca de la misión del I.N.R., la misma se plantea de la siguiente manera:

Administrar la ejecución de las medidas privativas de libertad y las penas alternativas dispuestas por el Poder Judicial, garantizando la seguridad de las personas en conflicto con la ley penal y promoviendo su reinserción social en el marco de la promoción y el respeto de los derechos humanos, por medio de programas educativos y laborales que contribuyan a disminuir las probabilidades de reincidencia delictual.

(s/f)

Se puede visualizar que ya se toma una perspectiva de derechos humanos y socioeducativa, promoviendo el trabajo y el estudio para intentar paliar la reincidencia. A su vez, en la visión que tiene el Instituto se plantea lo siguiente:

Consolidar el cambio de paradigma del sistema penitenciario, por el cual las Unidades de Internación para personas privadas de

³ <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/104-2011>

libertad se transformen en centros de inclusión social que, por medio de la formación ciudadana de quienes sean derivados a las mismas, contribuyan a la seguridad pública, fortalecimiento y desarrollando el estado de derecho. (s/f)

Se considera pertinente esbozar brevemente cómo se compone la estructura del I.N.R., para lograr entender a grandes rasgos cómo funciona el mismo: en primera instancia se encuentra la Dirección Nacional. Luego se ubican tres Subdirecciones: Administrativa, Técnica y Operativa, quienes tienen competencias distintas y se encargan de gestiones diferentes, como por ejemplo la Subdirección Operativa se encarga de la parte de seguridad, la Subdirección Administrativa de los recursos materiales, humanos y la logística y la Subdirección Técnica de los programas de trato y tratamiento para las personas privadas de libertad (educación, cultura, trabajo, entre otros).

A su vez, se entiende conveniente plantear resumidamente cómo es el funcionamiento del Complejo de Unidades N° 4, ya que todas las cárceles funcionan de manera distinta (a pesar de tener los mismos criterios) y al ser ésta la más grande del país, se tuvieron que tomar medidas al respecto. Hace algunos años, el Comando del I.N.R. decidió subdividir el “ex-Comcar” en cinco Unidades diferentes: 4A, 4B, 4C, 4D y 4E, para que cada una tuviera su organigrama y funcionara de manera independiente (es decir que cada una tuviera su dirección y subdirecciones, su personal y sus propias actividades). En consecuencia, cada una de estas Unidades, tiene distintas características de seguridad: la Unidad 4A es de prisiones preventivas, la Unidad N° 4B es de máxima seguridad, la Unidad N° 4C y 4D son de seguridad media y la Unidad 4E es de seguridad media abierta.

Esta introducción se realiza, ya que todas las PPL generalmente realizan un proceso de progresividad dentro del sistema y dentro del Complejo de Unidades N° 4, pero las mujeres trans que se encuentran privadas de libertad únicamente se alojan en el módulo 9 (en la Unidad N° 4E), no disponiendo de un sistema de progresión o regresión (es decir que ingresan directamente al módulo mencionado). La regresión dentro del sistema para ellas, sería ir a la Unidad N° 3 “Penal de Libertad”, (la cárcel de máxima seguridad), o como progresividad tendrían que alojarse en alguna Unidad del interior del país.

1.1 Políticas de género dentro del I.N.R

En lo que respecta a políticas de género dentro del I.N.R., no fue sino hasta el año 2012 que se creó una Comisión de Género, que tuvo como primer cometido el relevamiento de las Unidades penitenciarias y un diagnóstico para combatir las inequidades de género existentes en el sistema penitenciario. Es en el 2016 que se logra consolidar por Resolución el Departamento de Género y Diversidad (DGD) con una estructura permanente y autónoma, recursos humanos propios y dependiente directamente de la Dirección Nacional del I.N.R., con los cometidos detallados a continuación:

- a) Asesorar en la elaboración de metodologías y estrategias de género orientadas a su incorporación en el diseño de las políticas penitenciarias,
- b) Realizar el monitoreo y evaluación de las políticas institucionales en la materia, llevadas a cabo por las Unidades penitenciarias así como por las Unidades técnico-administrativas del Instituto,
- c) Colaborar con el diseño e implementación de la capacitación del funcionariado en la materia de género, promoviendo la inclusión transversal en la temática y,
- d) Elaborar anualmente un informe de situación general sobre la temática, sin perjuicio de otros informes que se le requieran o entiendan deban ser puestos a consideración de las autoridades.

(Memoria Anual, DGD)

A partir de la consolidación del DGD, según Palumbo, Rodriguez, Sempol (2020), se han revisado y tratado distintas temáticas en cuanto al alojamiento y agrupamiento de la población trans privada de libertad, el acceso a las oportunidades tanto laborales como educativas dentro del sistema y discriminaciones hacia esta población entre otras.

Se consultó en la página del Ministerio del Interior para obtener información acerca del DGD y como se ha dado la intervención del mismo con las mujeres trans privadas de libertad.

El Departamento de Género y Diversidad del INR viene realizando distintas acciones para garantizar el derecho a la no discriminación tanto de la población privada de libertad como del capital humano de la institución.

En el 2017, el Departamento de Género y Diversidad (DGD) terminó de diseñar el programa “Trans-itar la privación de libertad”, el cual tiene un enfoque de derechos humanos, género y diversidad. “Está dirigido principalmente a personas trans con el objetivo de garantizar el acceso a derechos y oportunidades tanto dentro como fuera del sistema penitenciario, prevenir y tratar la violencia de género y promover los cuidados en salud integral (UNICOM, 2017).

Al tener acceso a las Memorias anuales del DGD, se ha podido visualizar lo realizado desde el año 2016 hasta la fecha con la población trans. Desde 2014, fue generado el sector de “diversidad sexual y de género” en el Complejo de Unidades N° 4 para lograr empoderar a esta población y asegurarle el derecho al acceso de estudio y trabajo.

En el año 2017, se incorpora la figura de los referentes de género (personal que recibió capacitación para asesorar y resolver situaciones que impliquen desigualdades de género) en las Unidades, quienes son el nexo con el DGD. A su vez, en ese año se llevó adelante el programa “Trans-itar la privación de libertad”, que como fue mencionado es un programa socioeducativo, diseñado en colaboración con UTRU y con el apoyo de SAI PPL (pertenciente a ASSE) y el Programa de Educación Sexual de Secundaria. El mismo cuenta con una serie de quince talleres (de 1 hora y 30 minutos de duración, una vez a la semana) y tiene como objetivo la promoción de un espacio reflexivo, recreativo y de intercambio entre las personas trans privadas de libertad para lograr que se empoderen de derechos, y lograr que las mismas se redescubran.

En el 2018 se decide trasladar a la población de la diversidad sexual desde el módulo 4 hacia el módulo 14, con el fin de que éste fuese un lugar generador de más oportunidades para esta población. En 2019 se comienza a consultar a las personas trans que ingresan al sistema penitenciario, donde prefieren ser alojadas/os, y también se elaboró un Protocolo específico para el Complejo de Unidades N° 4, en donde se establecieron pautas para el trato con la población trans, para intentar minimizar los conflictos y aportar desde el conocimiento a las mejores condiciones de la población. En este Protocolo quedan claros los principios y lineamientos a seguir por los/as funcionarios/as, cómo se dan los ingresos de las personas trans a la Unidad y como se manejan los sectores trans dentro de la misma.

Desde las Memorias del DGD se plantea que el trabajo con la población trans es constante, ya que las mismas atraviesan múltiples discriminaciones y vulnerabilidades sociales y que a muchas de ellas, es la primera vez que el Estado les brinda atención básica a sus necesidades (estando privadas de libertad).

En el año 2021 se trabajó en un proyecto para el tratamiento de consumo problemático de sustancias, junto con la Secretaría Nacional de Drogas, Salud Integral del I.N.R. y CTU. En los años 2022 y 2023, se elabora desde el DGD con el apoyo del proyecto Horizonte de Libertades, una Guía de Derechos y un tríptico dirigido a personas LGBTI+ que se encuentran privadas de libertad.

Capítulo II: población trans en Uruguay

Para comenzar este capítulo se considera relevante destacar que en materia de legislación y derechos para las personas LGBTIQ+, Uruguay es uno de los países pioneros y más avanzados, aunque aún resta mucho por transitar.

Es de importancia resaltar los Principios Yogyakarta (2007), los cuales tratan sobre la aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género, en los que se plantean varios principios acerca de: derechos humanos, reconocimiento, educación, trabajo, salud, libertad, vida cultural, privacidad, seguridad, entre otros aspectos; y que incentivan a la no discriminación de las personas por su orientación sexual y/o identidad de género.

En lo que respecta a una definición de persona trans, se han encontrado varias; no obstante, se decidió utilizar para este documento, la declarada en la Ley Integral para personas trans (Ley N° 19.684), publicada en el año 2018, la cual plantea:

la persona que se autopercibe o expresa un género distinto al sexo que le fuera asignado al momento del nacimiento o bien un género no encuadrado en la clasificación binaria masculino femenino, independientemente de su edad y de acuerdo a su desarrollo evolutivo psicosexual. (Ley Trans, 2018, Artículo 4).

Según el Plan Nacional de Diversidad Sexual (2018), presentado por el Consejo Nacional de Diversidad Sexual (creado en el año 2015), es aproximadamente a partir de los años 2000 que Uruguay “transitó un proceso de reconocimiento jurídico a los derechos de las personas LGBTIQ que significaron cambios significativos en la vida de las personas y generaron un terreno fértil para la profundización de la agenda en el Estado.” (p. 80).

Según Rostagnol & Recalde Burgueño (2021), a partir de la década de los años 90 se comienza a dar visibilidad a las identidades sexuales y de género disidentes y es a partir de la década del 2000 que se comienzan a dar los trabajos a nivel legislativo. Las autoras mencionadas plantean que entre los años 2015 y 2019 se da un “período de auge en cuanto a las garantías para la población sexual y de género disidente, así como en la consolidación de un cambio del rol del estado respecto a la protección de los derechos humanos” (P. 15). A su

vez plantean que se destaca el rol del MIDES, el cual además de destacarse en la implementación de los derechos, el seguimiento y la evaluación de los mismos, realizó el primer censo de población trans en el año 2016. Ésto permitió conocer cuántas personas se autoidentificaban como trans, arrojando los datos de que un 90% son mujeres trans y la mayor parte de esta población reside en el departamento de Montevideo y área metropolitana.

Aunque el párrafo anterior trata acerca de acontecimientos positivos para la población trans, no todo es de esta manera; según Rostagnol & Recalde Burgueño (2021), en los años previos a la publicación de su libro, fueron recibidas varias denuncias de personas LGBT. Aunque también es preciso recalcar que “se han multiplicado los espacios sociales conquistados por personas trans y se han multiplicado los colectivos que reivindican sus derechos” (p.16)

En el año 2016 el MIDES publica un documento llamado *Transforma 2016, Visibilizando realidades: Avances a partir del Primer Censo de personas trans*, el cual presenta los datos preliminares del primer censo a personas trans realizado en Uruguay, con foco en el derecho al trabajo, a la educación y a la salud.

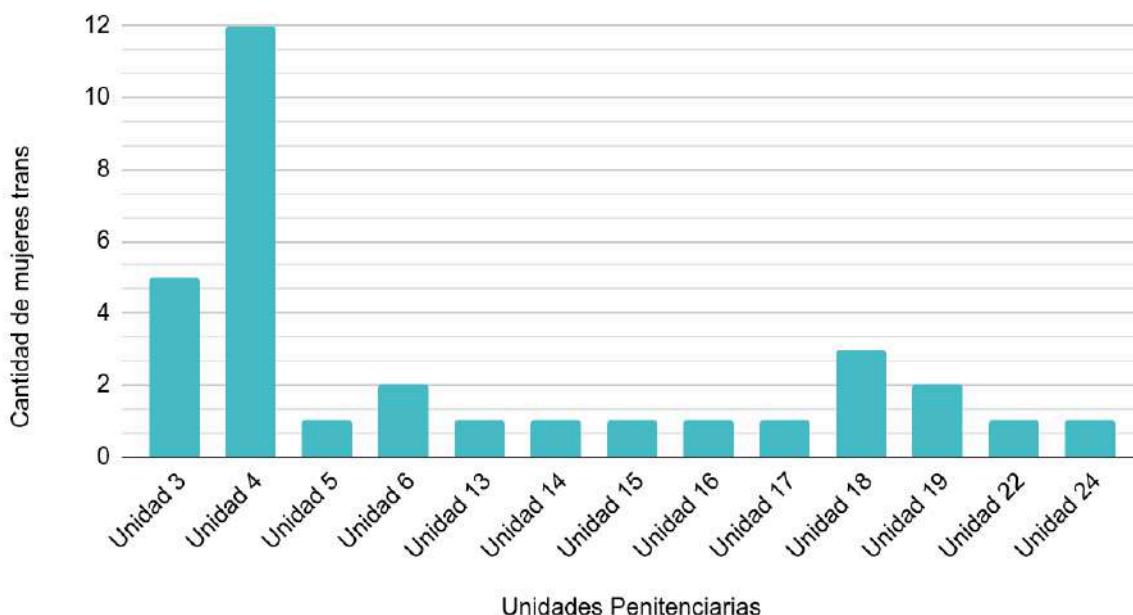
La cantidad de personas trans que fueron censadas totalizó en 853, de las cuales el 90% fueron mujeres trans y la mayoría de ellas vivían en los departamentos de Montevideo, Canelones, Artigas, Salto, Cerro Largo, Paysandú y Maldonado.

Esta población según el MIDES (2016), se encuentra en una situación de vulnerabilidad, “entendida como el resultado de un contexto de discriminación producido por los individuos y las instituciones” (p. 3). Y se plantea como elemento central para lograr comprender a esta población, la temprana desafiliación familiar, la cual es producto del rechazo; a su vez, éste no se encuentra solamente en la familia, sino que también se encuentra dentro de las instituciones educativas, por lo que las personas trans sufren de discriminaciones y burlas. Se hace referencia a ésto, ya que según este estudio, la desvinculación familiar a edades tempranas trae aparejada la deserción educativa temprana (tema que será abordado en el Capítulo 3.1).

2.1. Las mujeres trans y la privación de libertad

La gran mayoría de las mujeres trans que se encuentran privadas de libertad en el Uruguay, (según datos de diciembre del 2024) están recluidas en el Complejo de Unidades N° 4, debido a que, como fue mencionado anteriormente, es el lugar escogido por el I.N.R. para alojar a esta población. A su vez, hay mujeres trans en otras Unidades de la Zona metropolitana, como en la Unidad N° 5 (cárcel de mujeres), la Unidad N° 6 (Punta de Rieles), la Unidad N° 3 (Penal de libertad) y el resto de las mujeres se alojan en distintas Unidades del interior del país. Para mayor ilustración y en base a la información brindada por el DGD según datos actualizados del año 2024, se confeccionó la siguiente gráfica:

Mujeres trans privadas de libertad por Unidad en Uruguay



Gráfica de elaboración propia, con datos brindados por el DGD (2024).

Las mujeres trans que se encuentran en la Unidad N° 4E (módulo 9) y que fueron entrevistadas, son de distintas edades, que oscilan entre los 20 y los 62 años de edad. Como plantea Rocha (2014), dicha colectividad tiene una esperanza de vida menor que el resto de la población, debido a las vulnerabilidades que las mismas sufren a nivel físico y psicológico, por las exigencias muchas veces del comercio sexual al que se encuentran expuestas (por ejemplo, debido a intervenciones riesgosas en condiciones inapropiadas) y por la marginación en cuanto al sistema de salud (p.79). Si bien esto puede variar, ya que se visualiza en la Entrevista N° 6, en la cual la entrevistada tiene 62 años de edad y al consultarle acerca de que

la expectativa de vida es menor en las mujeres trans, indica que es según como cada una se cuide a sí misma y a su cuerpo, y que hay varias mujeres trans que tienen edades como la de ella o más pero que no son “tan visibles”, que no están tan expuestas, que muchas veces se “auto-excluyen”. Esta entrevistada a su vez plantea que muchas veces son ellas mismas quienes se “auto-excluyen” de algunas cosas, como por ejemplo de algunas plazas laborales, o de plazas educativas (que será expuesto en el Capítulo 3.3), entre otras actividades.

Se ha podido visualizar en otras entrevistas que a las mujeres trans muchas veces les gusta pasar tiempo entre ellas y no tanto con los varones, y se percibe esta “auto-exclusión” de la que hablaba la Entrevistada N° 6, cuando la Entrevistada N° 3 plantea que se siente “incómoda con los varones, pero cuando hay chicas trans me siento bien”. Hay un discurso ambivalente entre las mujeres trans, ya que algunas plantean que no se sienten cómodas con la población masculina debido a la discriminación, pero otras manifiestan que no tuvieron ni tienen ningún tipo de problemas con los varones privados de libertad, lo que no da un panorama claro de la situación.

En la entrevista con la Encargada del DGD se señala que si bien muchas mujeres trans provienen de contextos cargados de vulnerabilidades, violencias, exclusión y en varios casos esta población no cuenta con las herramientas para estudiar o experimentan mayores dificultades al hacerlo, la institución (es decir el sistema penitenciario) se encuentra orientada a garantizar el acceso a la educación. Esto es debido a que el sistema penitenciario cuenta con una política específica y afirmativa hacia esta población, lo que lleva a la entrevistada a plantear que muchas de las mujeres trans que se encuentran privadas de libertad viven con mayores niveles de estabilidad dentro de establecimientos penitenciarios que en libertad, ya que son varias de las PPL trans que plantean lo mencionado anteriormente, ya que en privación de libertad acceden a derechos básicos como por ejemplo a una plaza laboral, plaza educativa y a atención en salud; algo que en ocasiones no sucede con esta población en la vida diaria fuera de la cárcel. Esto interpela fuertemente a las políticas sociales y de derechos fuera del contexto de encierro, ya que no estarían garantizados algunos de los derechos humanos fundamentales.

La Encargada del DGD también plantea que las violencias que sufren las mujeres trans dentro del Complejo de Unidades N° 4 en ocasiones, son las mismas que sufren los varones privados de libertad, es decir que muchas veces padecen estas violencias debido a que estas se dan a nivel general dentro del sistema penitenciario.

Capítulo III: educación formal en Uruguay

Para comenzar este capítulo, se entiende pertinente esbozar que según Gentili (2009) desde el año 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamaba el 10 de diciembre de dicho año, la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), en la cual se hace referencia a la educación como un derecho humano fundamental, debiendo la misma ser gratuita, universal y obligatoria. Esto es planteado en el Artículo 26 de la DUDH, en el cual también se esboza que “ (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; (...)” (p. 22)

Si se tienen en cuenta los aportes de Gelpi (2023), en nuestro país fue José Pedro Varela quien en 1874 escribió la obra titulada “La educación del pueblo”, la cual fue el pilar fundamental de la educación uruguaya (sustentado en el modelo francés). Luego de ésto, en 1877 se aprobó la Ley de Educación Común, la que promulgaba la educación obligatoria para los niños y niñas de 8 a 14 años. Por consiguiente, la Ley de 1865 fue la que definió que los establecimientos de enseñanza media o secundaria se llamaran liceos. Luego, en 1885 surge la Ley Universitaria, la cual le brinda a la educación media una función doble: la de preparar a los/as estudiantes para los estudios superiores (la Universidad) y la ampliación de la enseñanza primaria.

Continuando con los aportes de Gelpi (2023), luego de lo narrado en el párrafo anterior, en los primeros quince años del siglo XX, para promover una educación para todos y todas, se crean liceos en todos los departamentos del país, lo que generó que se aumentara considerablemente la matrícula femenina (hasta el momento, las mujeres usualmente no eran enviadas a la secundaria). Es en los años cincuenta aproximadamente cuando la educación media comienza a democratizarse, aunque sin embargo no es hasta la segunda mitad de los años ochenta que pudieron acceder adolescentes que provenían de sectores de vulnerabilidad social.

Es de conocimiento que durante los años 1973 y 1984 en nuestro país ocurre la dictadura civil-militar, y al volver a la perspectiva de Gelpi (2023) las instituciones educativas y los dispositivos pedagógicos sufrieron grandes cambios, “lo que algunos autores denominaron deterioro educacional” (p. 23). En lo que respecta al género y a las instituciones educativas, se reforzaban los modelos hegemónicos de feminidades, masculinidades y lo

tradicional, ya que se perseguía, se violentaba y se hacía desaparecer a los cuerpos y sujetos no heteronormativos durante este período. Es también durante el mismo que se expanden las instituciones educativas privadas, lo que entre otras razones contribuiría a la generación de una mayor fragmentación social. Gelpi (2023) manifiesta que “aunque existen matices, se puede afirmar que las trayectorias educativas de quienes asisten a la educación pública y privada son diferentes” (p. 23), y que las mismas se encuentran atravesadas por desigualdades sociales que contribuyen con la exclusión social.

El sistema educativo uruguayo tiene como eje al Consejo Directivo Central, y luego se encuentran cuatro consejos: el Consejo de Educación Primaria, el Consejo de Educación Secundaria, el Consejo de Educación Técnico Profesional, y el Consejo de Formación en Educación. Según Gelpi (2023), es desde el año 2006 que la obligatoriedad comienza a formar parte de la cultura educativa de nuestro país. Según lo planteado por Viscardi & Alonso (2013), este principio o mandato de igualdad se topa con la realidad de una sociedad que es totalmente desigual, tanto a nivel social, cultural como económico; lo que para estos autores desemboca en el sistema educativo.

Es el 16 de enero del 2009 que se publica la Ley N° 18.437, Ley General de Educación; ésta promulga a la misma como un derecho humano fundamental y que es el Estado quien debe garantizar y promover la misma para todos/as sus habitantes, durante toda su vida y posibilitar su continuidad educativa. En dicha Ley, se incluye a la educación sexual dentro de sus lineamientos transversales y promueve a la misma incentivando a la reflexión crítica frente a las relaciones de género y la sexualidad para garantizar un disfrute responsable; si bien ésto ha sido controversial (ya que no todas las personas están de acuerdo con incluir educación sexual dentro del sistema educativo), pues según Gelpi (2023) se encuentra una brecha entre lo que se dispone en la ley y la práctica en los centros educativos. Se entiende que dentro de los espacios educativos, se continúan reproduciendo los mandatos y normas de género, la heteronormatividad y muchas veces el clasismo y racismo; es por ésto que los niveles de inclusión educativa muchas veces tienden a descender y algunos/as estudiantes se desvinculan del sistema educativo.

Si bien se han tomado medidas para intentar que los/as estudiantes LGTBIQ+ no se desvinculen de los centros educativos, los/as mismos/as han manifestado sufrir aún experiencias negativas dentro de ellos. Gelpi (2023), plantea que se han realizado a nivel nacional dos acciones concretas con el fin de proteger a estos/as estudiantes y sus trayectorias

tanto escolares como de vida. Una de las acciones fue la experiencia de los Centros Promotores de Derechos (donde se incentivaban nuevas prácticas para la protección de derechos económicos, sociales, civiles, políticos, culturales, para cuidar la permanencia y continuidad de las trayectorias educativas, se fomenta el vínculo con la comunidad y la participación en el centro educativo y su entorno), llevado adelante por el MIDES, conjuntamente con la Dirección de Derechos Humanos del Codicen, CES y CETP. La segunda de las acciones promovidas fue la aprobación de la Resolución del Codicen N° 68/2018, la cual plantea acciones afirmativas para la protección de las trayectorias educativas para la población trans.

Si tenemos en cuenta los aportes de Filardo (2016), luego de aprobada la LGE, se estableció que los años obligatorios de educación fueran catorce, fragmentados de la siguiente forma: dos años de educación inicial, seis años de educación primaria, tres de educación media básica y tres años de educación media superior.

Para dar una definición de educación formal, se recurrió a la ya mencionada Ley General de Educación, la cual declara:

La educación formal es aquella que, organizada en diferentes niveles o modalidades, constituye de manera unificada el sistema educativo que promueve el Estado con el objetivo de garantizar el desarrollo de competencias para la vida. La culminación de sus diferentes niveles da derecho a certificaciones, títulos o diplomas cuya validez legal será reconocida en todo caso por el Estado en todo el territorio nacional.

3.1 Educación formal de la población trans en Uruguay

Si bien se entiende que se han alcanzado y conquistado varios derechos en lo que respecta a la población LGBTIQ+, se considera que a nivel de la educación en el Uruguay, aún resta mucho por avanzar.

Según Rostagnol & Recalde Burgueño (2021), se han realizado trabajos centrados en las instituciones educativas, para dar cuenta de las violencias que esta población recibe.

La Dirección Nacional de Políticas Sociales del MIDES realizó en el año 2014 una investigación acerca de la diversidad sexual y en uno de sus apartados trata acerca de la educación y las personas trans en Uruguay. Dentro de este documento, se destaca la relevancia de la ONU con sus Principios Yogyakarta (2007), en especial el N° 16, el cual plantea que “Toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas.” (p. 22). Y además de ésto, no es menor señalar que la educación (primaria y media) no es únicamente un derecho, sino que también es una obligación ciudadana, ya que se encuentra estipulado en la Constitución de la República Oriental del Uruguay, en su Artículo 70.

Según la investigación mencionada anteriormente, las instituciones educativas son productoras de la heteronormatividad, ya que producen y reproducen las expresiones de género socialmente esperadas. Para las personas que “no cumplen con la heteronormatividad”, se les torna más complejo el pasaje por estas instituciones, ya que como fue antes mencionado, las mismas sufren de discriminación, burlas, acoso y hasta agresiones físicas y/o psicológicas. El MIDES (2014) plantea en este informe que hay dos tipos de violencia en los centros educativos: por un lado se encuentra la violencia institucional (la cual es ejercida por las disposiciones escolares generalizadas) y por otro lado se ubica la violencia ejercida por parte de otros actores (éstos pueden ser docentes, autoridades, pares, funcionarios, etc).

En cuanto a la violencia institucional, el MIDES (2014) señala que la misma suele encontrarse invisibilizada (generalmente), ya que no se encuentra desplegada explícitamente. Este tipo de violencia en los centros educativos, se visualiza en las normas que tienen estas instituciones, que suponen que poseen un estudiantado binario. Lo anteriormente mencionado, puede verse reflejado (por ejemplo) en los baños, que habitualmente se encuentran señalizados en base a la binariedad (femenino y masculino); ésto puede generar incomodidad a las personas no binarias (como las personas trans, tanto mujeres como varones). Otros ejemplos de esta violencia son las clases de gimnasia (las cuales muchas veces se dividen entre varones y mujeres), el uso de uniformes en algunos centros educativos y el control del tipo de ropa con el que se puede ingresar a la institución, y por último pero no menos importante, se encuentra la cuestión del nombre de la persona. Las reglas en los centros educativos implican utilizar el nombre que figura en el documento de identidad de las personas, por lo tanto si las mismas no cuentan con un cambio registral realizado, al

momento del control de asistencia (ya sea para clases diarias o para parciales/exámenes), se torna un momento incómodo para las personas trans.

Continuando con los aportes del MIDES (2014), la violencia ejercida por los actores de la comunidad educativa, es dada generalmente en la enseñanza media y no tanto en la primaria; en la mayoría de los casos, se plantea que la misma es ejercida por los/as adultos/as de las instituciones pero de una forma sutil, como una especie de preocupación y posteriores intentos de encauzamiento, corrección y disciplinamiento de estas personas que no cumplen con el sistema binario.

Todo lo anteriormente expuesto, genera que muchas personas trans (tanto mujeres como varones) decidan abandonar sus estudios debido a estas formas de violencia y discriminación predominantes en el sistema educativo en general, que desplazan a los cuerpos e identidades que no se ajustan a sus normas. Esto puede visualizarse en el documento del MIDES (2016), en el cual lucen algunos porcentajes a tener en cuenta para esta investigación: “(...) el 60% de las personas trans no tienen el ciclo básico completo.” (p 8).

A partir del *Primer Censo Nacional de personas trans*, realizado por el MIDES se publicó un informe en el año 2017, que plantea a nivel cuantitativo como es la educación de dicha población en nuestro país. En este documento se esboza que la salida a edad temprana del hogar es directamente proporcional a los desempeños educativos deficientes y a la desvinculación del sistema educativo. Al momento del Censo, el 75,2% de la población censada manifestó haber interrumpido sus estudios formales y de ese porcentaje tan alto, el 76,4% son mujeres trans. A su vez, se plantea que la edad promedio de desvinculación es a los 15 años, por lo que se observa que la desafiliación del sistema educativo es temprana y esto repercutirá de forma directa en las trayectorias laborales de estas mujeres trans.

3.2 Educación formal en contexto de privación de libertad.

Antes de la reforma del sistema penitenciario, la OEI (2018) planteó que en el año 2008, la mayoría de las Unidades no contaban ni siquiera con las condiciones básicas para dar clases, como lo es por ejemplo un salón; la oferta educativa formal era nula, excepto en algunas Unidades de la zona metropolitana. Esto comenzó a cambiar con la creación del INR en el año 2010 y en el año 2007 se creó la Comisión de Apoyo a la Educación en Cárcel

(CAEC), la cual tiene como cometido “analizar las políticas y prácticas educativas en contexto de encierro” (2010, p. 5).

Según lo manifestado en el documento de la CAEC *La educación en cárceles del Uruguay - Balances y perspectivas* (2010), la población privada de libertad se encuentra mayormente en un rango etario de entre 18 y 35 años, jóvenes que son excluidos, que no cuentan con un trabajo estable y en muchos casos sin una trayectoria educativa sostenida.

Según los aportes de dicho documento, se debe ver a la educación dentro de la cárcel como un derecho, independientemente de la situación de privación de libertad, conservando este derecho básico para todas las personas a lo largo de toda su vida. Los espacios educativos en contextos de privación de libertad son diferentes a los tradicionales, por el hecho de pensar en otros aspectos (como por ejemplo la seguridad) para lograr así garantizar un espacio donde las reglas sean respetadas, pero también circulen los saberes para contribuir con el desarrollo social y personal de cada individuo privado de libertad.

Desde la CAEC (2010) se plantea que no alcanza únicamente con tener docentes y programas educativos dentro de las cárceles, sino que se necesita tener en cuenta también otros aspectos para lograr brindar una educación de calidad. El primero es la accesibilidad, es decir que se debe brindar educación sin ningún tipo de restricciones, como por ejemplo de infraestructura (contar con los salones y la seguridad adecuados y también con una cantidad suficiente de docentes y funcionarios), económicos (contar con los recursos materiales necesarios) y administrativos (prever los procedimientos adecuados de accesos para las personas privadas de libertad, el traslado de las mismas hacia los salones de estudio, entre otras).

Lo segundo es la asequibilidad, que plantea que “Es preciso contar con una oferta amplia, diversa y flexible como para recorrer tramos educativos acorde con las tendencias de la Educación de Jóvenes y Adultos a nivel mundial” (2010, p. 28). El tercer aspecto a tener en cuenta, es la adaptabilidad que debe tener la educación con la persona y el contexto en el que se encuentra inserta. Y el cuarto aspecto, es la aceptabilidad de que la educación sea en base a los Derechos Humanos.

Al indagar acerca de la CAEC, no se han encontrado documentos recientes, por lo que se buscó averiguar qué sucedió con esta Comisión. Al parecer, por lo que se supo, la misma desapareció, fue absorbida por el Patronato Nacional de Liberados del sistema penitenciario

(lo que actualmente es conocido como Dirección Nacional del Liberado) y esta información se obtuvo en base a consulta con compañeros/as que se encuentran insertos/as en el sistema desde hace varios años, desde antes de la reforma que derivó en el I.N.R.

Para adentrarse un poco más en el tema, se considera importante destacar que cada Unidad dentro del Complejo de Unidades N° 4, tiene su propia comunidad educativa, ya que muchas veces no se puede “mezclar” a las PPL por distintos motivos (por posibles peleas, temas relacionados a deudas monetarias por estupefacientes, entre otros). Las mujeres trans concurren a la comunidad educativa de la Unidad donde se encuentran alojadas (es decir la U4E).

De las entrevistas a los/as informantes calificados, se entrevistó al Gestor Educativo de la Unidad N° 4E, que según el documento de la OEI (2018) esta figura surge a partir del año 2014 con la creación del Departamento de Gestión de Educación y Cultura, (a cargo de la Subdirección Técnica) con un/a Gestor Responsable en cada Unidad. De esta entrevista surge como funcionan las comunidades educativas; las mismas poseen diversas ofertas educativas que van desde educación formal hasta educación no formal, recreación y deporte, entre otros. La escuela primaria es dictada por la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA), la educación media se encuentra regulada por el Consejo de Educación Secundaria, la Educación Media Básica y Superior es dictada por la UTU, la Educación Terciaria por la Udelar, IFES, entre otros.

Dentro de la Unidad N° 4E la oferta es variada y todos los días de la semana hay diferentes actividades, por ejemplo: la escuela dicta clases dos veces a la semana y está dividida en dos niveles (analfabetos y acreditación); cada tres meses se toman pruebas de acreditación para culminar los estudios de primaria y las PPL que se encuentran en condiciones rinden la prueba y acreditan la primaria. Luego, la Educación Secundaria se dicta tres veces por semana y de manera semestral, por materias (al igual que en los liceos nocturnos); la UTU se incorporó recientemente a la Unidad, habiendo firmado un nuevo convenio con el I.N.R. brindando la posibilidad de cursar el Plan Rumbo (ciclo básico en 1 año) y/o el bachillerato tecnológico. La Udelar, funciona en otro espacio físico y no depende de la Unidad N° 4E.

En lo que respecta a la educación no formal, también se tiene una oferta muy variada, ya que DEJA brinda talleres dos veces por semana, de ajedrez, de huerta y de corte y diseño. El Programa Nacional de Educación en Cárcel del MEC brinda un taller de lecto-escritura

para las mujeres trans y para finalizar se encuentra también INEFOP-COCAP quienes brindan cursos de cocina y de mantenimiento edilicio dos veces por semana.

Tal como se puede apreciar, la oferta educativa es muy amplia y variada, abarcando múltiples rubros. Se consultó en las entrevistas cómo se accede a una plaza educativa: es mediante un sistema de inscripciones. Las mismas se realizan en jornadas programadas previamente para que todas las PPL se encuentren en sus respectivos alojamientos y quienes estén interesados/as puedan inscribirse; según el PEC la designación de plazas se da en el marco del Decreto N° 407/021 “Reglamento de redención de pena por trabajo o estudio”.

En el Art. 12 del mencionado Decreto, se plantea que para la asignación de las plazas educativas, se tomarán en cuenta ciertos aspectos tales como: la edad, en primer lugar se dará preferencia a los Adultos Jóvenes (personas entre los 18 y los 25 años de edad), luego la plaza, es decir que tendrán prioridad quienes no cuenten con otra actividad ya sea laboral y/o educativa y otros aspectos tales como la conducta de la PPL dentro de la Unidad, la idoneidad que tenga la persona, entre otra información de relevancia. En este mismo Artículo se deja en claro que sin perjuicio de lo antes mencionado, tendrán preferencia las PPL que no hayan culminado la primaria o sean analfabetos/as. Toda esta información pasa a la llamada “Junta Asesora” integrada por los/as responsables de la Unidad y los/as encargados/as de áreas, que deciden en conjunto y en base a la información explicada anteriormente a quienes se le otorgan las plazas educativas.

3.3 Las mujeres trans y la educación formal en el Complejo de Unidades N° 4

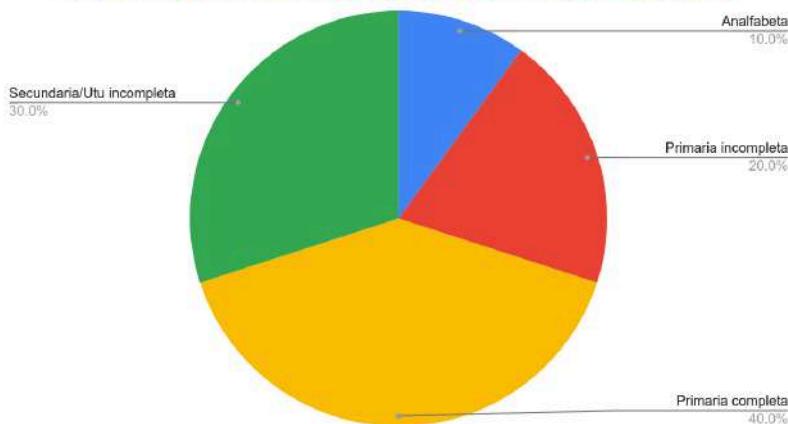
Al realizar las entrevistas a las PPL trans, se destaca que de las doce mujeres que se encuentran privadas de libertad, únicamente están cursando educación formal dos de ellas; el resto manifiesta no estudiar, pero al indagar un poco más acerca de lo que realizan en su día a día dentro de la cárcel, se constató que concurren a cursos de educación no formal, aunque estas mujeres no lo toman como “educación” sino más como un “despeje” (es decir que muchas veces no son conscientes de que están estudiando).

Por parte del personal penitenciario, se manifiesta que no es por falta de oportunidades que las mujeres trans no concurren a estudiar al área educativa de la Unidad N° 4E, sino que es por una cuestión de voluntad propia, que son ellas quienes que no se encuentran interesadas en cursar, o bien se anotan y luego abandonan. El mismo discurso se da a la inversa, las mujeres trans plantean que se les brinda la oportunidad de estudiar, que no

se sienten discriminadas por su género pero que muchas de ellas no quieren por su tiempo corto de pena, porque no se sienten cómodas, porque no les interesa retomar sus estudios, y/o por el consumo de sustancias psicoactivas. Este último motivo, se visualiza en las entrevistas como un denominador común tanto por parte de las mujeres trans privadas de libertad como del personal penitenciario que trabaja en la Unidad y según la Junta Nacional de Drogas se entiende el uso problemático como “aquella forma de relación con las drogas que produce consecuencias negativas para la persona o su entorno, ya sea por la cantidad, la frecuencia o la situación biopsicosocial de la persona” (p. 19).

Una de las preguntas clave de la entrevista fue: ¿con qué nivel educativo ingresó al sistema penitenciario? para lograr observar dicho nivel al ingreso y si luego éste varía estando en privación de libertad. Al respecto se destaca que de diez mujeres entrevistadas, cuatro de ellas poseen Primaria completa, algunas de ellas ingresaron a Secundaria pero desistieron en el primer año y otras desertaron del sistema educativo luego de finalizar sexto año de escuela. Las tres PPL cuyos estudios son de Secundaria/Utu sin completar, llegaron hasta primer año de liceo, y segundo de UTU. Para finalizar, hay dos mujeres que no completaron Educación Primaria y una de ellas manifiesta que fue el primer día a primero de escuela y no volvió a concurrir. En estos casos, se puede visualizar, según lo expuesto por Terigi (2009), como las trayectorias educativas fueron interrumpidas y en el caso de las mujeres trans que fueron entrevistadas, los motivos fueron variados: por consumo de sustancias, por necesidad de salir al mercado de trabajo, por aburrimiento, o por decisión propia (sin mayores explicaciones). Logra apreciarse como falla el sistema en cuanto estas mujeres desisten de su educación y nadie acude a ellas a consultar el porqué de su abandono escolar, sino que simplemente dejan de asistir a la escuela o liceo y continúan su trayectoria de vida y el sistema continúa su rumbo. Aquí es donde Terigi (2009) plantea que el sistema tiene gran parte de la culpa de las interrupciones o desvíos de las trayectorias educativas de las personas (independientemente de si son mujeres trans).

Nivel educativo al ingresar al sistema penitenciario



Gráfica de elaboración propia en base a las entrevistas realizadas

En todas las entrevistas (tanto a los/as informantes calificados como a las PPL) se les consultó acerca del acceso a la educación formal para las mujeres trans que se encuentran alojadas en el módulo 9. Todas las personas encuestadas respondieron que el acceso es para todos y todas y las diez mujeres trans alegan que se les brindó la oportunidad de retomar sus estudios en privación de libertad, optando ellas por no querer hacerlo, por los motivos expuestos anteriormente. Por tanto se entiende que las oportunidades son iguales (en comparación a los varones cis alojados en el Complejo de Unidades N° 4) para las mujeres trans que se encuentran privadas de libertad dentro del Complejo de Unidades N° 4.

Si bien las oportunidades son igualitarias para todos y todas, hay discrepancias entre las entrevistadas en cuanto a cómo se sienten dentro del sistema penitenciario, más específicamente en el Complejo de Unidades N° 4. De las diez mujeres trans que fueron entrevistadas, seis de ellas manifiestan que no hay discriminación, aunque algunas de éstas plantean que depende de la conducta de una, de como cada una se posicione dentro de la institución y como se comporte; sin embargo hay cuatro mujeres trans que sienten que si hay discriminación dentro del sistema penitenciario, tanto por parte de personas privadas de libertad (mayormente) como por parte de funcionarios/as. Respecto a esto, se puede visualizar una ambigüedad dentro de la misma población, ya que se tienen opiniones opuestas al respecto; como funcionaria del sistema se puede observar que si bien se ha avanzado bastante dentro del sistema penitenciario, aún se visualizan y persisten discriminaciones

dentro del mismo y falta de reconocimiento hacia las identidades disidentes, lo que puede generar rispideces a la hora del trato con y hacia las PPL.

Al respecto de lo mencionado en el párrafo anterior, fue conversado con la Encargada del DGD, la que planteó en la entrevista que dentro del sistema penitenciario en general se ejercen violencias, pero que las mujeres trans poseen los canales de denuncia de forma muy accesible y también cuentan con un grupo de personas (del DGD) que les realizan seguimientos y las conocen, por lo que se encuentran al tanto de cuáles son sus vínculos, sus trayectorias de vida, básicamente saben todo sobre ellas. Ésto, según la Encargada del DGD, tratando siempre de paliar las desigualdades que genera el sistema penitenciario tan estructuralmente desigual y machista, en donde las disidencias se encuentran en una posición de desventaja. En esta misma entrevista, se plantea que continúa habiendo discriminación (tal y como hay en la vida cotidiana fuera del sistema), tanto entre pares como con funcionarios/as, pero en menor medida, ya que no es común que las mujeres trans se encuentren siendo violentadas; antiguamente (asegura la Encargada del DGD) era común insultar a esta población, ahora las personas se cuidan un poco más ya que hay una especie de “miedo” de que todos/as están observando a dicha población y tienen este temor de ser denunciados/as ante el I.N.R.

Reflexiones finales

Es a partir del año 2005, que comienzan a darse una serie de transformaciones en el sistema penitenciario hasta llegar al que se conoce hoy en día. Si bien se entiende que resta mucho por avanzar y transformar, se considera que han habido cambios significativos y se ha incorporado una mirada más socioeducativa y de derechos humanos. Es por lo mencionado que se reflexiona que han habido avances institucionales pero aún se encuentran desafíos persistentes por delante, sobre todo hacia la población trans (tanto mujeres como varones), para asegurar condiciones igualitarias y dignas para esta población.

Tanto a nivel social como legislativo, también han habido transformaciones y avances que permitieron dar una mayor visibilidad a la población trans, para ir ocupando espacios donde antes no tenían lugar (espacios educativos, laborales, culturales, entre otros) y ésto se ve reflejado no solamente en la sociedad, sino también dentro del sistema penitenciario, ya que se considera que dicho sistema es un mero reflejo de la sociedad.

En cuanto a la educación formal en el Uruguay, hace años que el país se encuentra construyendo una reforma educativa y en el año 2009 se aprueba la LGE que da los nuevos lineamientos de la misma. Luego, ésta fue modificada en el año 2020 por el gobierno de turno en algunos aspectos por la Ley N° 19.889, Ley de Urgente Consideración. Si bien la legislación de nuestro país garantiza el derecho a la educación y dentro del sistema penitenciario se ofrece una amplia variedad de propuestas de índole educativa (tanto de educación formal como no formal), muchas mujeres trans deciden no acceder a estas oportunidades de continuar con sus trayectorias educativas por varias razones: consumo problemático de sustancias, desinterés, penas cortas, experiencias previas de discriminación dentro de centros educativos, trayectorias personales marcadas por la exclusión; ésto sitúa a la educación como un derecho pero no siempre como una realidad para las mujeres trans alojadas en el Complejo de Unidades N° 4.

Lo expuesto en el párrafo anterior, hace alusión a lo que Terigi (2009) denomina interrupción o desvíos de las trayectorias educativas y se visualiza que lo que sucede fuera del sistema penitenciario, muchas veces persiste dentro del mismo; ya que las mujeres trans que fueron entrevistadas, expresaron haber interrumpido sus estudios por los mismos (o

similares) motivos por los cuales no querer retomarlos en privación de libertad, es por esto que se observa un discurso sostenido por parte de las mujeres trans, que se visualiza que poseen una especie de “rechazo” por la educación formal.-

Como fue planteado durante el documento, las mujeres trans ingresan al sistema penitenciario con un nivel educativo bajo, de la población entrevistada el 40% posee primaria completa pero se ha estancado allí, el 30% se ha quedado en primer año de Secundaria o UTU, el 20% no ha culminado la primaria y el 10% es analfabeta. Estos números muestran que las mujeres trans que ingresan al sistema penitenciario lo hacen con sus trayectorias educativas interrumpidas y como plantea Terigi (s/f) sus trayectorias no son las “estipuladas por el sistema educativo”; tal vez esto no sea en todos los casos pero sí en la población que fue tomada para realizar la investigación y que se encontraba privada de libertad a fines del 2024.

En lo que respecta a otro de los objetivos específicos de esta monografía, se trata de conocer las trayectorias educativas de las mujeres trans en su situación de privación de libertad; la asistencia de esta población es casi inexistente, ya que de doce PPL asisten únicamente dos, pero se ha podido visualizar que esta población tiene otros intereses que no son específicamente la educación formal, sino la educación no formal. Las mujeres trans prefieren los talleres, los espacios más laxos, no tan académicos, ya que al entrevistar a las mismas, ellas no reconocían que se encontraban haciendo cursos de educación no formal.

De todas las mujeres que se encuentran privadas de libertad, la mayoría estudian educación no formal, alegando en primera instancia de las entrevistas que no se encontraban estudiando; al indagar un poco más resultó ser que realizaban cursos de educación no formal, que era lo que realmente les interesaba. Al ver esta situación, se podría decir que la población de mujeres trans privada de libertad, tiene mayor adherencia a los cursos de educación no formal en formato taller, que les atraen más las propuestas, es por esto que sería bueno incentivarlas a realizar más de estos talleres. Se podrían tomar en cuenta las necesidades y gustos de la población para cuando se haga la lista de demandas de cursos, para el próximo período solicitar algún taller para ellas y que el mismo sea de su agrado, para que todas pudieran asistir y se sintieran lo más cómodas posibles.

Si bien el sistema penitenciario uruguayo ha incorporado en los últimos años políticas de inclusión y reconocimiento de derechos (como el programa “Trans-itar la privación de libertad”, las intervenciones constantes por parte del DGD, entre otros), persisten múltiples

barreras estructurales que dificultan el acceso y la permanencia en los procesos educativos, tales como la discriminación, la fragmentación institucional y la reproducción de lógicas punitivas; lo que se puede ver reflejado en las entrevistas realizadas a las PPL trans y a los/as informantes calificados, cuando esbozan acerca de las condiciones de vida de la población, que se alojan en pabellones apartados del resto de las demás PPL, que muchas veces son excluidas de algunas comisiones laborales y hasta se puede visualizar en su escasa participación en los espacios educativos (y también en otros espacios dentro de la cárcel).

En las entrevistas realizadas, surge que la educación dentro del sistema penitenciario, más que un único dispositivo de resocialización, puede constituirse en un espacio de resistencia y resignificación de las identidades. Las mujeres trans (históricamente excluidas de los ámbitos educativos y laborales) encuentran en el estudio una posibilidad de reconstrucción subjetiva y de reivindicación de su humanidad en contextos donde ésta suele ser negada.

Desde la perspectiva de Butler (2007), la comprensión del género como una construcción social y performativa, se entiende que las normas que regulan la vida de las personas no son naturales ni fijas, sino producidas históricamente a través de prácticas discursivas e institucionales. En este sentido, la experiencia de las mujeres trans privadas de libertad pone en cuestión la matriz heterosexual que organiza los espacios educativos y penitenciarios, revelando que el género es también un campo de disputa política y simbólica.

La intervención desde el Trabajo Social, situada desde una perspectiva de derechos humanos, género e interseccionalidad, obtiene un papel fundamental en este escenario. Implica no solamente acompañar las trayectorias educativas, sino también problematizar las condiciones estructurales que generan la propia exclusión. Supone apostar por un ejercicio profesional comprometido con la transformación social, que promueva políticas educativas continuas y sostenibles, tanto dentro como fuera del sistema penitenciario y que reconozca las identidades trans como dignas y legítimas de ser vividas plenamente.

En definitiva, avanzar hacia una educación inclusiva en contextos de privación de libertad exige comprender que el género es un proceso en construcción constante. Reconocer esa fluidez abre la posibilidad de repensar las instituciones (tanto penitenciarias como educativas) no como espacios de corrección, sino como territorios de libertad, donde las

personas puedan ejercer el derecho a ser, a aprender y transformar sus propias historias y trayectorias de vida.

Si bien se dio a conocer en las entrevistas que los espacios educativos si existen y se les brinda la oportunidad a todas las mujeres trans, la participación depende del interés, la voluntad y las condiciones personales de cada una de ellas. Es por esto que es visto como necesario que la oferta debería estar acompañada de estrategias de motivación, de inclusión y de acompañamiento específicas. Aunque por otro lado también se entiende que dentro del I.N.R. no se dispone con suficientes recursos humanos para atender las demandas cotidianas, por lo que no se ve posible este acompañamiento, ya que no se cuenta con el personal disponible ni adecuado para realizarlo.

Retomando la perspectiva crítica de Baratta (1990), se evidencia que la cárcel continúa siendo un espacio de aislamiento más que de integración social. El autor advierte que “no se pueden separar personas y pretender al mismo tiempo reintegrarlas” (p. 27), afirmación que cobra especial sentido frente a la realidad de las mujeres trans privadas de libertad, quienes enfrentan una doble marginalidad: por su identidad de género y por su condición de privación de libertad. En este marco, los procesos educativos que se desarrollan dentro del sistema penitenciario deben entenderse no como herramientas de resocialización, sino como derechos humanos fundamentales que posibiliten construir subjetividades más libres y reconocer la dignidad de las PPL.

Para continuar con el pensamiento de Baratta (1990), la reintegración social implica asumir que la verdadera transformación no se limita a mejorar las condiciones de privación de libertad, sino que requiere modificar las estructuras sociales que producen la exclusión y criminalización de ciertos grupos. Las trayectorias de las mujeres trans reflejan precisamente esa exclusión primaria (del sistema educativo, laboral y en algunas ocasiones familiar) que luego se agudiza y profundiza en la privación de libertad, configurando un ciclo de marginalidad que el Estado y las instituciones deben interrumpir mediante políticas inclusivas, sostenidas y con perspectiva interseccional.

Es por lo expuesto anteriormente que resulta oportuno resaltar la importancia de la intervención desde el Trabajo Social para el acompañamiento de las trayectorias educativas de las mujeres trans privadas de libertad, ya que se considera que la profesión tiene un rol clave y podría acompañar desde una mirada crítica, interseccional y de derechos. El objetivo

sería promover las condiciones de posibilidades reales para el correcto ejercicio del derecho a la educación de estas mujeres trans que se encuentran privadas de su libertad. Para esto es necesario contar con un enfoque interseccional de articulación entre varias áreas: género, diversidad, educación y el contexto penitenciario.

Retomando lo mencionado durante el documento, la educación es brindada por ANEP, es decir un ente externo al I.N.R., por ende son dos Instituciones estatales que confluyen para brindarle a las PPL la oportunidad de continuar con sus trayectorias educativas. Algunas de las personas (se estima que la mayoría) de las que estudian en contexto de privación de libertad, lo hacen para redimir la pena, pero hay otras que lo hacen porque realmente les interesa continuar con sus trayectorias y aprender. Es un espacio que ofrece la oportunidad a todos y todas por igual, pero lamentablemente dentro del Complejo de Unidades N° 4, en donde hay un hacinamiento bastante importante, no hay cupo para todos/as, por lo que en algunos casos las PPL quedan en lista de espera hasta que algún cupo quede libre (sobre todo, esto sucede en los primeros años de Educación Secundaria).

Como fue mencionado durante el documento, el sistema penitenciario funciona paradójicamente como un espacio de oportunidades y de reproducción de desigualdades, se entiende en este sentido como incongruente ya que el mismo es un lugar donde en algunos casos las mujeres trans acceden por primera vez a derechos básicos tales como educación, salud, trabajo e identidad de género reconocida por el Estado. Esto demuestra tanto la exclusión en la que muchas veces viven las mujeres trans fuera del sistema penitenciario, como la ambivalencia de la prisión, que la misma puede ofrecer oportunidades que fueron negadas por el Estado o por las Instituciones en la vida en libertad, pero se brindan en un contexto de encierro.

Una de las conclusiones más alarmantes que surgen de esta monografía que puede servir para futuras investigaciones, es como para muchas mujeres trans la cárcel es el primer espacio donde se le reconocen sus derechos básicos. Evidentemente se visualiza una falla estructural por parte del Estado, que no logró garantizar los derechos fundamentales y básicos para esta población, que en algunos casos termina delinquiendo por la falta de oportunidades (falta de acceso a un educación, a un trabajo estable) y muchas veces acaban desempeñándose como trabajadoras sexuales, lo que se pudo visualizar en las entrevistas realizadas. Esta situación refleja cómo las Instituciones sociales han fracasado en el rol de la inclusión en cuanto a las trayectorias de vida de las mujeres trans; y tal como fue

mencionado, la expulsión del hogar, la discriminación en los centros educativos, el acceso desigual a las oportunidades laborales y sanitarias, constituyen una realidad de vida caracterizada por la exclusión y la vulnerabilidad. Es así que se debe pensar y problematizar el rol del Estado y de las Instituciones fuera de la privación de libertad para con las disidencias, también se deberían cuestionar las políticas afirmativas; que si bien, como se indicó previamente, se ha progresado considerablemente, aún resta mucho por trabajar y conquistar, lo que se puede visualizar en estos casos.

Se considera primordial que en estos casos pudiera existir un acompañamiento desde el Trabajo Social, pero no únicamente en el contexto penitenciario hacia las personas LGBTIQ+, sino hacia esta misma población pero desde las infancias, abogando por los derechos de esta, para llevar a cabo un acompañamiento de sus trayectorias de vida para lograr una mayor equidad y menor discriminación.

En lo que respecta al sistema penitenciario, si bien se han dado algunas reformas, es claro que aún queda mucho trayecto por recorrer; aunque se han tomado algunas medidas y se han hecho recomendaciones como por ejemplo el *Libro Blanco de Reforma Penitenciaria* (2024), en donde se plantean las temáticas a mejorar y según esté, en el Uruguay se encuentra la más alta tasa de prisionización de América Latina (y la octava a nivel mundial) con un total de 432 PPL cada 100.000 habitantes (Ministerio del Interior, 2024). A su vez, fue investigado en el año 2022 que un porcentaje cercano al 65 % de las personas privadas de libertad en un plazo menor o igual a tres años vuelven a delinquir, lo que conlleva a que el sistema penitenciario de nuestro país se encuentre colapsado dado al crecimiento exponencial de las últimas décadas del Siglo XX (Ministerio del Interior, 2024).

Este libro, llevado a cabo entre el Ministerio del Interior y el Banco Interamericano de Desarrollo, tiene como cometido plantear líneas estratégicas para una reforma penitenciaria y promover mecanismos para el uso racional de la prisión y el uso de las medidas alternativas a la misma. Se toman en este documento como fundamentales los derechos humanos tanto de las personas privadas de libertad como de los/as funcionarios/as que se encuentran insertos en el sistema penitenciario, para garantizar un mejor funcionamiento para todos/as y lograr mejorar las condiciones en las que lamentablemente hoy se encuentran las cárceles. Se entiende que justamente el sistema penitenciario es una temática muy controversial, ya que muchas personas piensan que las PPL “no tienen cura”, pero se trata de generar una mejor sociedad para todos/as los/as ciudadanos/as, ya que todas las PPL más tarde o más temprano

retornarán a la vida en sociedad, y el tiempo que se encuentren en privación de libertad, deberían aprovecharlo lo mejor posible y sería recomendable que se les realizara otro tipo de seguimiento al egreso de la cárcel para intentar que no volvieran a cometer delitos.

Lo mencionado en el párrafo anterior, hace alusión a lo planteado por Baratta (1990) cuando esboza acerca de “abrir la cárcel hacia la sociedad y derribar los muros”, ya que todos/as somos parte de la sociedad y las PPL también. Como una de las medidas para lograr incorporar a la sociedad con la pena, se encuentran las medidas alternativas a la prisión, gestionadas por DINAMA (Dirección Nacional de Medidas Alternativas), a quienes se le consultó acerca de las mujeres trans que cumplen medidas alternativas a la prisión. En agosto del 2025 se encontraban únicamente 6 mujeres trans cumpliendo medidas alternativas a la prisión a nivel nacional, mientras que se volvió a consultar con el DGD cuantas mujeres trans se encontraban privadas de libertad, siendo éstas 29 en todo el país. Por lo que se puede deducir que se encuentra una alta tasa de prisionalización de las mujeres trans, entendiendo que esto es dado debido a factores como la discriminación, ya que generalmente (según el I.N.R.) los delitos cometidos por esta población son en un 60% contra la propiedad (delitos de hurto no violentos), delitos vinculados al microtráfico de drogas en un 20%, un 16% de delitos contra las personas, entre otros⁴.

Para finalizar, como se ha desarrollado en el correr de toda la monografía si bien se ha avanzado bastante en materia de derechos humanos, de género, en lo que respecta al sistema penitenciario, se considera que aún resta mucho por mejorar. Las cárceles de nuestro país se encuentran colapsadas y se entiende que hay que generar cambios a nivel estructural, económico, y sobre todo social, concientizando e informando a toda la sociedad en concordancia con lo expuesto por Baratta.

Por parte del I.N.R., lo que se puede realizar es una reestructura del sistema penitenciario, que se entiende que ya se está trabajando en eso, con la construcción de nuevas cárceles y la contratación de nuevo personal (lo que es de público conocimiento a nivel social) y a su vez se está tratando de descongestionar a las cárceles que se encuentran en condiciones de hacinamiento más críticas, tales como el Complejo de Unidades N° 4 (entre otras), donde se encuentran alojadas las mujeres trans. Aunque también se entiende que las

⁴

<https://ladiaria.com.uy/feminismos/articulo/2025/9/mujeres-trans-en-carceles-entre-los-obstaculos-del-encierro-y-la-lucha-por-una-vida-digna/>

tasas de prisionalización cada vez son más elevadas, sería bueno realizar una reestructura a nivel judicial para lograr imponer más medidas alternativas a la prisión, no obstante es conocido que la DINAMA se encuentra igualmente colapsada y con poco personal para atender las altas demandas con las que cuenta, por lo que habría que buscar alternativas adecuadas para lograr descomprimir el sistema penitenciario y judicial de nuestro país.

Es por lo anteriormente expuesto que se entiende primordial trabajar desde las infancias y con el Trabajo Social de por medio para acompañar las trayectorias no solo educativas, sino de vida de las personas trans que lo requieran para transitar una mejor calidad de vida y evitar terminar en situaciones de privación de libertad, brindándoles los recursos necesarios para tener una vida digna, libre de discriminaciones o intentando que estas no interfieran tanto en sus vidas cotidianas y les permitan continuar con sus trayectorias. A su vez, se entiende pertinente trabajar no únicamente con las personas trans, sino con la sociedad en su conjunto, para no continuar produciendo y reproduciendo desigualdades a nivel social, para no persistir la discriminación.

Bibliografía

- Baratta, A. (1990). *Resocialización o control social: Por un concepto crítico de "reintegración social" del condenado*. Ponencia presentada en el Seminario Criminología crítica y sistema penal, Comisión Andina de Juristas y Comisión Episcopal de Acción Social, Lima, 17–21 de septiembre de 1990.
- Bardazano, G., Corti, A., Duffau, N., Trajtenberg, N., (2015), *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo*. Montevideo: Trilce-CSIC.
- Batthyany, K. & Cabrera, M. (2011) *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1990)
- Camejo, M. (2017.). *¿Educación en contextos de encierro? Desafíos para la inserción social*. EN: *XVI Jornadas de Investigación: la excepcionalidad uruguaya en debate: ¿como el Uruguay no hay?* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Udelar. Montevideo. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10749>
- Comisión de Apoyo a la Educación en Cárcenes. (2010). *La educación en cárceles del Uruguay - Balance y perspectivas*.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2020). *Informe sobre Personas Trans y de Género Diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales*.
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

Danel, P. (2020) *Habitar la incomodidad desde las intervenciones del Trabajo Social*. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales, (31) 1-30.

Filardo, V. (2016). Integralidad en el Análisis de Trayectorias Educativas. *Educação & Realidade*, 41 (1), 15-40. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317243259002.pdf>

Garat, M (2024) *La protección jurisprudencial de las minorías, grupos en situación de vulnerabilidad, y discriminación estructural en Uruguay*.

Gelpi, G (2023) *El riesgo de ser o parecer. Bullying, homofobia y exclusión escolar en enseñanza media*. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Udelar.

Gentili, P. (2009) *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)*. Revista Iberoamericana de Educación N° 49. pp. 19-57.

Junta Nacional de Drogas. (2019). *Info drogas. Más información, menos riesgos* (12a Edición). Disponible en <https://www.gub.uy/junta-nacional-drogas/sites/junta-nacional-drogas/files/documentos/publicaciones/GuiaInfodrogas2019.pdf>

Matus, T. (s/f) *Apuntes sobre intervención social*. Disponible en: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Matus%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Matus%20(1).pdf)

Ministerio del Interior (2024). *Libro Blanco de Reforma Penitenciaria en Uruguay*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Ministerio de Desarrollo Social (2014) *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual. Informe final*.

Ministerio de Desarrollo Social (2016) *Transforma 2016, Visibilizando realidades: Avances a partir del Primer Censo de personas trans*.

Ministerio de Desarrollo Social (2018) *Plan Nacional de Diversidad Sexual.*

Dirección de Promoción Sociocultural, Consejo Nacional de Diversidad Sexual.
 Montevideo. Disponible en:
<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/Plan%20Nacional%20de%20Diversidad%20Sexual.pdf>

Molina, M. D., & Rama, C. (Eds.). (2014). *La Reinserción y Rehabilitación Social en la cárcel uruguaya.* UDE, Universidad de la Empresa.

ONU (2007) *Principios Yogyakarta.*

Organización de Estados Iberoamericanos. (2018) *Espacio de diálogo para la educación en contexto de encierro. Panorama Nacional y recomendaciones para las políticas públicas.* Ministerio de Educación y Cultura. Montevideo.

Palumbo, L., Rodríguez, N., Sempol, D. (2020). *Entre el borrado y la afirmación. Corporalidades trans en el sistema penitenciario.* Disponible en:
<http://horizontedelibertades.com/entre-el-borrado-y-la-afirmacion/>

Rocha Carpiuc, C. (2014). “Educación y personas trans en Uruguay: Insumos para repensar las políticas públicas”. En: Sempol, Diego (coord.) (2014). De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual (pp. 39-89). Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social.

Rostagnol S., Recalde Burgueño, L. (2021) *Trayectorias trans. Una aproximación antropológica.* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelarR. Zona Editorial. Montevideo.

Scott, J. (1996) *El género: una categoría útil para el análisis histórico.* En: Lamas Marta Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México. 265-302p

Terigi, F. (s/f) *En la perspectiva de las trayectorias escolares. Comentario al capítulo 3 del atlas de las desigualdades educativas en América Latina “La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina”.* SITEAL. Buenos Aires, Argentina.

Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las Trayectorias Escolares.* Presentación en el III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Buenos Aires.

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa.*

Terigi, F. (2014). *Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71.

Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia.* Montevideo: ANEP.

Leyes, Decretos y Resoluciones

Constitución de la República Oriental del Uruguay (1967). Uruguay. Disponible en:

<https://www impo com uy/bases/constitucion/1967-1967>

Decreto N.º 104/011 (2011) *Fijación del régimen general aplicable a personas que ocupen cargos en el Escalafón “S”.* Disponible en:
<https://www impo com uy/bases/decretos/104-2011>

Decreto N.º 407/021 (2021) *Reglamento de redención de pena por trabajo o estudio.* 16 de diciembre de 2021. Disponible en:
<https://www impo com uy/bases/decretos/407-2021>

Ley N° 18.437. (2009). *Ley General de Educación*. Uruguay, 16 de enero de 2009.

Disponible en: <https://www impo com uy/bases/leyes/18437-2008>

Ley N° 19.684. (2018). *Aprobación de la Ley Integral para personas Trans*. 07 de Noviembre de 2018. Disponible en: <https://www impo com uy/bases/leyes/19684-2018>

Ley N° 19.889 (2020). *Aprobación de la Ley de Urgente Consideración. LUC. Ley de Urgencia*. 14 de julio del 2020. Disponible en: <https://www impo com uy/bases/leyes/19889-2020>

Resolución N°68/2018 (2018). *Acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y trans*. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Disponible en: <https://www gub uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/resolucion-68-acta-82-acciones-afirmativas-hacia-poblacion>