

Expansión sin consolidación: recorridos institucionales y desafíos de la enseñanza universitaria en cárceles uruguayas

Expansion without consolidation: Institutional pathways and challenges of higher education in Uruguayan prisons

Verónica de los Santos¹

ORCID: 0009-0003-1728-9058

Cecilia Garibaldi²

ORCID: 0000-0002-0894-1679

Mariana Matto³

ORCID: 0009-0005-4481-7578

Eugenia Rubio⁴

ORCID: /0009-0000-7271-3868

Ana Vigna⁵

ORCID: 0000-0003-2312-0913

DOI: 10.47428/24.1.5

Recibido: 2.9.2025. Modificado: 15.11.2025. Aceptado: 16.11.2025

1 Ayudante (Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República).

2 Asistente (Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República).

3 Ayudante (Programa de Respaldo al Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República).

4 Asistente (Unidad de Asesoramiento y Evaluación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República).

5 Profesora adjunta (Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República).

Resumen

La enseñanza universitaria en cárceles en Uruguay ha crecido de forma acelerada en los últimos años, en especial en el Área Social y Artística de la Universidad de la República (Udelar). Este artículo presenta resultados preliminares de una investigación sobre los fundamentos, procesos y estrategias institucionales que sostienen dicha expansión. A partir de relevamiento documental y entrevistas, se reconstruyen cronologías, hitos y mapas de actores, así como la articulación institucional e interinstitucional con el Instituto Nacional de Rehabilitación del Ministerio del Interior. Los hallazgos muestran un desarrollo fragmentado y dependiente de voluntades individuales, con grandes desigualdades entre servicios y ausencia de lineamientos centrales, lo que produce trayectorias educativas fragmentadas y poco sostenibles. La pandemia y la virtualidad generaron una ilusión de inclusión, pero no consolidaron una oferta pedagógica adaptada. Entre los principales desafíos se identifican: la necesidad de una política universitaria específica, mayor articulación intra e interinstitucional, recursos humanos y materiales adecuados y suficientes, diseño de estrategias para el egreso y mecanismos de seguimiento de trayectorias estudiantiles.

Palabras clave

Enseñanza, universidad, cárceles, derecho a la educación en cárceles.

Abstract

University education in Uruguayan prisons has grown rapidly in recent years, especially in the Social and Artistic Area of the University of the Republic (Udelar). This article presents preliminary results of research on the foundations, processes, and institutional strategies that support this expansion.

Based on documentary research and interviews, chronologies, milestones, and maps of actors are reconstructed, as well as the institutional and inter-institutional coordination with the National Rehabilitation Institute (Ministry of Interior). The findings show a fragmented development dependent on individual will, with great inequalities between services and a lack of central guidelines, which results in fragmented and unsustainable educational trajectories. The pandemic and virtuality created an illusion of inclusion, but did not consolidate an adapted pedagogical offering. Among the main challenges identified are: the need for a specific university policy, greater intra and inter institutional coordination, human and material resources, strategies for graduation, and mechanisms for monitoring student trajectories.

Keywords

Teaching, university, prisons, right to education in prisons.

Introducción

La enseñanza universitaria en cárceles constituye un desafío político para la Universidad de la República, lo cual requiere de aportes desde el conocimiento científico para su diseño, implementación y evaluación. En Uruguay, la demanda por parte del estudiantado para acceder y permanecer en los estudios universitarios ha ido incrementándose notoriamente en los últimos años (Pasturino, 2024). Por su parte, la respuesta elaborada por la Udelar, si bien siempre se asume desde la perspectiva de la educación como derecho, se ha ido desarrollando de forma *ad hoc* a partir de impulsos puntuales y poco sistemáticos. Es en este marco que surge la iniciativa de desarrollar un estudio sobre la puesta en marcha y discusión de dicha línea universitaria.

El diagnóstico de trayectorias educativas de estudiantes, varones y mujeres, en privación de libertad (EPL) realizado por la Udelar en 2023 evidencia que la inmensa mayoría del estudiantado pertenece al Área Social y Artística (ASA) cuyas currículas académicas incluyen aprobaciones de diversas unidades curriculares en varias formaciones del Área (Udelar, 2023). El ASA está conformada por la Facultad de Artes (FARTES), Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FCEA), Facultad de Ciencias Sociales (FCS), Facultad de Derecho (FDER), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y Facultad de Información y Comunicación (FIC). En este contexto, la investigación «Oferta, cursado y después. Aportes a la discusión sobre enseñanza universitaria en cárceles» financiada por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) —actualmente Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente (CSEEP)— en su llamado de Proyectos de Investigación en Educación Superior (Pries) busca analizar el modo y los fundamentos sobre los cuales se basa la expansión de la educación superior en cárceles uruguayas, y su ajuste con las necesidades, intereses y trayectorias educativas de estudiantes que cursan carreras del ASA en privación de libertad, así como su egreso del sistema penitenciario.

Este artículo muestra resultados preliminares de dicha investigación; en particular la descripción y análisis de las discusiones de los servicios y a nivel central en torno a los fundamentos y estrategias de desarrollo de la oferta educativa universitaria en privación de libertad. Al mismo tiempo, busca dar respuesta a algunas interrogantes que sobrevuelan en el devenir institucional de esta línea de trabajo: ¿cuáles fueron los procesos institucionales de cada servicio respecto al tema EPL en la última década?, ¿qué puntos de consonancia y disonancia existen en las definiciones tomadas por los distintos servicios? En relación con el desempeño de actividades de enseñanza en este contexto, ¿cuál es la oferta actual del ASA para EPL y qué características tiene?, ¿qué estrategias están llevando adelante los distintos servicios del ASA en relación a la función de enseñanza en cárceles?

En este sentido, el artículo pretende sistematizar definiciones políticas y acciones que no han sido plasmadas en el papel, profundizando en las principales dificultades y desafíos, en tanto insumos para pensar el despliegue de la enseñanza en este contexto.

1. Antecedentes sobre educación superior en cárceles

La educación es un derecho humano fundamental, que no debería verse afectado por la situación de privación de libertad. Así, la cárcel no debería ser un terreno de excepción del ejercicio del derecho a la educación, sino que muy por el contrario, necesita ir en sintonía con la propuesta de educación en derechos humanos en pos de no perpetuar desigualdades y mecanismos de exclusión en nuestra sociedad (Scarfó, 2011). Bajo este supuesto, varias universidades de la región se han adentrado desde hace décadas al trabajo de educación superior en privación de libertad. Un estudio en curso (Rotta, Vigna y Gual, 2023) sistematiza y mapea el trabajo en cárceles de universidades de Argentina, Brasil y Uruguay, y deja en evidencia la heterogeneidad de programas con algunos denominadores comunes: falta de articulación entre universidades e incluso dentro de las propias universidades, prevalencia de actividades de investigación y extensión por sobre enseñanza, y ausencia de perspectiva de política universitaria en la materia.

La mayoría de los programas de las universidades de la región ofrecen formaciones del área social con una oferta restringida a un conjunto de carreras y una presencia docente en los centros universitarios (CU) que favorece la cursada de forma completa. Sin embargo, un aspecto distintivo de la Udelar respecto a su oferta educativa en este contexto es que, a diferencia de las experiencias regionales que ofrecen un conjunto de formaciones que no superan la decena, la Udelar tiene una oferta «abierta»; es decir, una oferta que replica la del medio libre.

Desde el punto de vista normativo, en términos generales, el proceso de desarrollo de la educación en cárceles en Uruguay está marcado por dos hitos que convergen en la pertinencia y responsabilidad estatal sobre el derecho a la educación a comienzos de este siglo. La aprobación de la Ley 17.897 de Humanización del Sistema Carcelario (Uruguay, 2005) incorpora una perspectiva de derechos humanos en el reconocimiento de la vulneración de los mismos por parte del Estado y regulariza la redención de pena por estudio o trabajo. Dicha Ley promovió grandes cambios a nivel de política penitenciaria, que se consolidarían años después en la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) (Rivero *et al.*, 2021). Por su parte, en 2008 se sanciona la Ley General de Educación 18.437 (Uruguay, 2008) que concibe a la educación como un derecho humano fundamental que el Estado debe garantizar a todos sus habitantes. En este marco las

actividades en cárceles comenzaron a incrementarse, dejando entrever los desafíos pendientes de nuestra educación respecto a sus mecanismos de exclusión y desigualdad, a la vez que generando la demanda de responsabilidad interinstitucional respecto a la garantía de este derecho (Viscardi, 2017).

Desde una perspectiva institucional, en lo que respecta al recorrido de Udelar, si bien la institución en su historia reciente expresa un proyecto político-pedagógico que asume que la educación universitaria es un derecho y desarrolla una perspectiva democratizadora (Rubio, 2025), recién en el 2016 comienza el desarrollo de la enseñanza en cárceles. Si bien existían experiencias tanto de extensión, enseñanza e investigación en las cárceles, es en ese año donde aumenta la demanda de formación universitaria en contextos de encierro, y se firma el primer convenio de cooperación académica institucional entre el INR y Udelar (2016). Esta iniciativa, promovida por el movimiento estudiantil respecto al ejercicio del derecho a la educación, fue planteada en el Consejo Directivo Central (CDC) (FEUU, 2016). En este tiempo varios servicios universitarios comienzan a desarrollar estrategias para el apoyo a las trayectorias educativas (Banchemo, 2016; Baroni, Del Monte y Laino, 2018; Rubio, 2019, Castillo, Rivero y Paleó, 2019; Álvarez *et al.*, 2022). Además se crea la línea de trabajo con EPL dentro del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) de la CSE, dejando en claro la necesidad de trabajar en clave de enseñanza con esta población (Alvarez, *et al.*, 2022). Este equipo es también el encargado de las inscripciones de EPL a cada servicio y de acompañar sus trayectorias educativas con Tutorías entre Pares (TEP), principal estrategia de aprendizaje en cárceles por muchos años (Álvarez y Pasturino, 2018; Braida *et al.*, 2024).

En cuanto a la dimensión organizacional, a finales del año 2019 el CDC aprueba un paquete de iniciativas⁶, presentado por la Comisión Central de Estudios en privación de Libertad (CCEPL), para potenciar el desarrollo de la educación superior en cárceles: la creación e instalación en la órbita del sistema penitenciario de Centros Universitarios⁷ (CU) y un Circuito Universitario; el desarrollo de un Programa Universidad en Cárceles (PUC); la implementación de Ciclos Iniciales Optativos (CIO) dentro de unidades del INR; y la realización de un convenio específico entre el INR y la Udelar para abordar la enseñanza universitaria en cárceles. El convenio se firma en diciembre de 2020 y se logran instaurar los CU y el circuito, pero no así el PUC ni los CIO por falta de asignación presupuestal. En

6 Resolución n.º 10 del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 17 de diciembre de 2019, Exp. 011000-004427-19.

7 Espacios educativos en las unidades penitenciarias que son gestionados de forma conjunta entre INR y Udelar.

2025 hay cinco CU de seis unidades que comprende el circuito: la Unidad 3 «Libertad», Unidad 4 «Santiago Vázquez»; Unidad 5 «Mujeres», Unidad 6 «Punta de Rieles», Unidad 9 «Madres con hijos» y la Unidad 20 «Salto».

La pandemia marcó un hito en esta historicidad, posibilitando a los y las EPL a cursar de forma virtual. Es una etapa marcada por un recorrido muy disímil entre los servicios respecto de los lineamientos políticos de enseñanza en contexto de encierro (CE) y caracterizado por pocos lineamientos centrales. Asimismo, se produce un aumento exponencial de las inscripciones de ingreso y un incremento de las inscripciones a múltiples carreras. En este contexto, el ASA acumulaba en 2022 el 73 % de las inscripciones (Udelar, 2023).

En términos conceptuales, se retoma a lo largo del artículo la propuesta de indicadores cualitativos del ejercicio del derecho a la educación realizada por la relatora de Naciones Unidas Katarina Tomasevski que propone cuatro dimensiones: 1) asequibilidad; 2) accesibilidad; 3) aceptabilidad y 4) adaptabilidad, lo cual resulta útil para pensar y evaluar las características de la educación en cárceles en nuestras latitudes (Scarfó, 2011). En esta línea, Scarfó y Zapata (2014) han considerado estos indicadores para evaluar el acceso a la educación superior en penales de la ciudad de La Plata en Argentina y se ponen en diálogo con la evidencia a presentar.

2. Consideraciones metodológicas

Los hallazgos y análisis a presentar son resultado de un relevamiento documental de los servicios del ASA⁸ y de entrevistas a docentes referentes que trabajan en la temática, así como a autoridades universitarias y al Programa Educación y Cultura (PEC) del INR.

El relevamiento de datos secundarios documentales constó del análisis de los protocolos para EPL aprobados por los servicios del ASA⁹. Asimismo, se recurrió también a relevar resoluciones del CDC y de los servicios relativos a la temática. Parte del relevamiento documental se realizó a partir

8 Si bien en el diseño inicial el proyecto tenía como universo el Circuito Universitario, durante el transcurso de la investigación se definió circunscribir el objeto a la experiencia del Circuito de Montevideo y la Zona Metropolitana y al trabajo de los servicios en este marco, excluyendo al Centro Universitario Regional Litoral Norte, sede Salto, y a la Unidad 9. Ello se debe a que nuestra intención era discutir los rasgos generales de la oferta universitaria en cárceles, y la de los Centros Regionales Universitarios y de la Unidad 9, son distintas y específicas. Más allá de su bajo peso relativo en el total del estudiantado en cárceles, entendemos que resulta clave profundizar en futuros estudios el conocimiento sobre las trayectorias de estudiantes en el marco de estas propuestas específicas.

9 Aquellos servicios que en la actualidad cuentan con protocolo son FCS (2018 y 2023), FCEA (2017 y 2022), FIC (2020) y FHCE (2020 y 2024).

de las entrevistas y mediante la búsqueda en el sistema de gestión de expedientes de la Udelar (*Expe+*)¹⁰. Todas las actividades de relevamiento de información fueron realizadas entre mayo y junio de 2025.

Se realizó un total de nueve entrevistas, algunas de ellas a duplas:

Tabla 1. Listado de personas entrevistadas, según dependencia y cargo

Institución	Servicio	Unidad/Programa	Cargo	Género
Udelar	Prorrectorado de Enseñanza	Prorrectorado de Enseñanza	Prorrectora de Enseñanza	Femenino
Udelar	CSEEP	Progresa	Coordinadora	Femenino
INR	Subdirección Nacional Técnica	PEC	Coordinadora	Femenino
INR	Subdirección Nacional Técnica	PEC	Técnico	Masculino
Udelar	FARTES	Unidad de Apoyo a la Enseñanza e Inclusión Educativa	Coordinadora	Femenino
Udelar	FCS	Unidad de Asesoramiento y Monitoreo	Docente referente EPL	Femenino
Udelar	FCEA	Unidad de Apoyo a la Enseñanza	Docente referente EPL	Femenino
Udelar	FDER	Decanato	Asistente de decanato	Masculino
Udelar	FHCE	Decanato	Asistente de decanato	Femenino
Udelar	FHCE	UAE	Docente referente de inclusión	Masculino
Udelar	FIC	UAE	Docente referente EPL	Masculino
Udelar	FIC	UAE	Docente referente de inclusión	Femenino

Fuente: elaboración propia

Uno de los aspectos que signa esta investigación es que casi la totalidad del equipo trabaja en tareas directamente vinculadas a la enseñanza

¹⁰ Se seleccionaron solo aquellas fuentes que permitían complementar las entrevistas.

en este contexto, lo que representa un desafío metodológico. Las hipótesis y análisis surgen de manera espontánea y se debe mantener una vigilancia epistemológica constante (Bourdieu y Wacquant, 2005) debido a la implicación con el objeto. Esto supone una reflexión permanente en torno a los propios hábitos de pensamiento, modos de actuar y categorías de conocimiento (Bourdieu, 2008), incluyendo intereses específicos sobre las discusiones y recorridos institucionales que se pretende indagar en el presente texto.

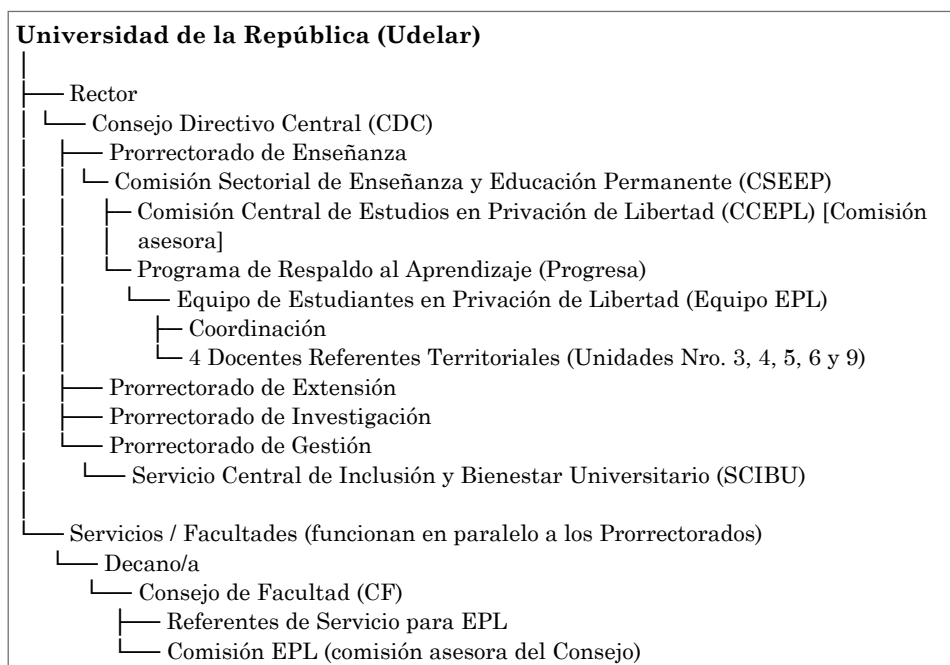
Bajo este entendido se mencionan algunos obstáculos y facilitadores en el proceso de campo y análisis en esta clave. Se identifican obturadores tales como: dificultad de extrañamiento sobre el objeto de investigación; integrantes del equipo como entrevistadas; paridad en el rol y/o tarea con entrevistados/as; imposibilidad de realizar observación, participación y registro en espacios de cogobierno universitario que discutieran sobre la temática —CCEPL, Comisiones de EPL de las distintas facultades (FCEA, FCS, FHCE) y en la Mesa Terciaria de Educación en Cárceles (Metec)—¹¹. No obstante, se identifican elementos facilitadores en el campo y análisis: el conocimiento de las tareas y la incorporación de información que no surge directamente de las entrevistas y/o documentos (conocimiento de personas involucradas, acciones tomadas no explicitadas, cambios en modalidades de evaluación, modificaciones administrativas, etc.).

3. Mapa de actores y articulación institucional

Este apartado brinda un mapa de actores vinculados al desarrollo de la enseñanza universitaria en cárceles, sus tareas y formas de articulación institucional e interinstitucional. Antes de avanzar en dicho cometido, cabe hacer dos puntualizaciones. Primero, que no existe una llave presupuestal específica para esta línea de trabajo en Udelar, sino que cada servicio define (o no) recursos para dicha tarea. La única partida económica que se mantiene desde hace varios años es la partida del Pro Rectorado de Extensión y Actividades en el Medio para materiales; y el transporte con el que se cuenta es el asignado para el servicio, a excepción de la CSEPP que recientemente cuenta con transporte específico para la línea. Segundo, resulta clave enunciar un organigrama de las dos instituciones involucradas destacando los órganos, programas y equipos implicados en esta línea de trabajo institucional.

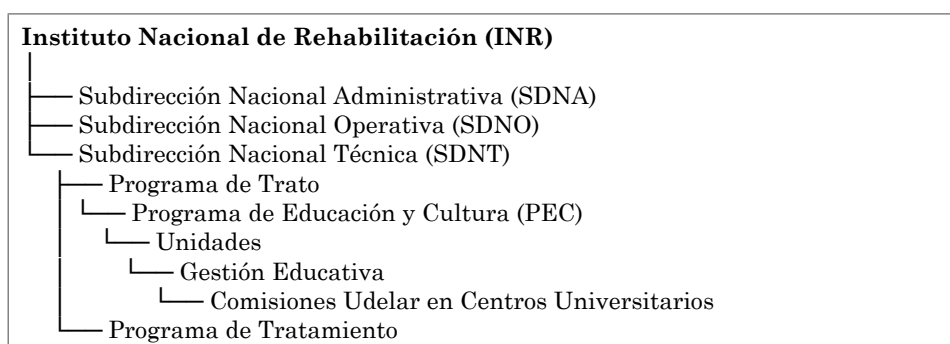
11 Para las instancias de observación participante, considerando el grado de implicación del equipo, se previó la participación de pasantes en la Licenciatura en Ciencias Antropológicas, opción Antropología Social (FHCE, Udelar).

Tabla 2. Organigrama de la Universidad de la República, órganos, programas y unidades implicadas en el trabajo con EPL



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas a referentes institucionales.

Tabla 3. Organigrama del Instituto Nacional de Rehabilitación, órganos, programas y unidades implicadas en el trabajo con EPL



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas a referentes institucionales.

La articulación de las líneas de trabajo en enseñanza universitaria del ASA en cárceles se encuentra en gran medida concentrada en el Equipo

Central (Progres) y en la referencia educativa de cada servicio del ASA. El trabajo en territorio es llevado adelante por docentes del Equipo Central y de los ASA que cuentan con referentes específicos para EPL. Respecto a la articulación de los servicios con otras áreas —Salud y Tecnológica, ciencias de la naturaleza y el hábitat— de la Udelar se identifican variaciones según trayectoria en la temática, carga horaria y el grado de las referencias educativas y la cantidad de EPL inscriptos/as. Todos los servicios del ASA participan de la Metec, aunque con distintos grados de asiduidad. En paralelo y de forma reciente, existe una articulación entre referencias educativas (RE) del ASA, promovida por la delegación del área a la CCEPL.

El análisis de los protocolos y las entrevistas muestran un conjunto de tareas comunes realizadas por docentes tanto de servicios como del Equipo Central, que agrupamos en los siguientes ejes.

Tabla 4. Tareas realizadas por equipos de trabajo que trabajan con EPL

Asesoramiento y orientación educativa	Gestión de la enseñanza	Coordinación institucional y política
<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento y asesoramiento a estudiantes para su integración a la vida universitaria • Orientación curricular durante la trayectoria educativa. • Asesoramiento a estudiantes que salen en libertad. • Sensibilización y orientación a docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inscripciones de ingreso. • Gestión de los materiales de estudio y partida. • Articulación con bedelías y equipos docentes. • Adecuaciones curriculares y elaboración de calendarios de evaluaciones • Actividades en los CU. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informes de diagnóstico y sistematización para el desarrollo institucional • Informes de seguimiento de trayectorias EPL. • Participación y dinamización en Comisión Cogobernada. • Articulación intra e interinstitucional: Metec; ASA, CCEPL. • Coordinación con gestión educativa de las unidades.

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas a referentes institucionales.

La estructura institucional para el desarrollo de la línea de enseñanza en cárceles de cada servicio del ASA presenta distintos grados de desarrollo y de construcción institucional, pero existen algunos denominadores comunes: la mayoría son cargos que dependen de las UAE¹², y son asumidos

¹² A excepción de FDER que lleva adelante la asistencia académica.

por docentes (mayoritariamente mujeres) que presentan una trayectoria laboral y/o de formación en la temática (cárcel y/o educación). A nivel de servicios, la creación de cargos específicos responde a la demanda: de un total de seis cargos, tres fueron creados en el último año¹³.

Para la construcción institucional la mayoría de los servicios cuenta con una comisión cogobernada asesora del consejo en la temática¹⁴ y de un protocolo que regula el trabajo en el contexto¹⁵. A su vez, la enseñanza no podría llevarse a cabo sin el trabajo de equipos docentes (en los aspectos pedagógicos y curriculares), Bedelía (para las acciones administrativas) y Decanato y cogobernantes (para directrices políticas). Exceptuando casos aislados, este trabajo se realiza sin horas específicas, quedando sujeto a voluntades personales.

El PEC del INR, a través de su Coordinación y gestiones educativas, tiene como cometido la articulación y diseño de estrategias para el incentivo y sostén de las trayectorias educativas de personas privadas de libertad. A su vez, hace el seguimiento de los casos de estudiantes de Udelar que no están dentro del Circuito Universitario, por ello la comunicación con las referencias de los servicios es clave. Otra de sus tareas es la elección y articulación con las gestiones educativas de las unidades, priorizando la permeabilidad y flexibilidad de los y las funcionarias para trabajar con las instituciones educativas. Se menciona como fundamental y necesario el intercambio con el Equipo Central a través de la Comisión de Seguimiento de Convenio¹⁶ y el trabajo con las diferentes áreas de la Udelar.

4. Cronología e hitos institucionales

Este apartado pretende dar cuenta de la cronología de las diferentes acciones que los servicios del ASA y a nivel central se han ido tomando en relación al trabajo con EPL. El recorte temporal de la cronología que se presenta va desde el 2016 hasta el 2024. Esto responde a tres motivos: surge de la mayoría de las entrevistas realizadas (pocos servicios mencionaron acciones previas a 2016); es el recorte temporal que se propone en el antecedente más directo (Álvarez *et al.*, 2022), y es el año que se desarrolla la firma del primer Convenio INR-Udelar (Udelar, 2016). Cabe considerar que las entrevistas muestran una ausencia de historicidad en los servicios

13 Cabe mencionar que los cargos docentes destinados al trabajo con EPL son G1 o G2.

14 A excepción de la FARTES y FIC que está trabajando en ello.

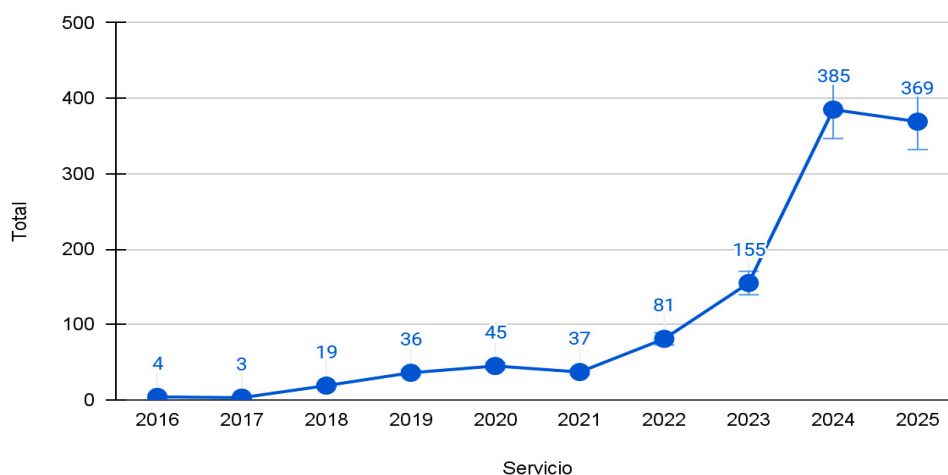
15 A excepción de FARTES y FDER que se encuentran en construcción.

16 La Comisión de seguimiento del Convenio Específico para Enseñanza (2020) está integrada por autoridades de Udelar y del INR cuya función es hacer seguimiento del cumplimiento del Convenio.

en relación al trabajo en esta línea temática, por lo que la información se transmite de forma personal y no en términos institucionales¹⁷.

En lo que respecta al ASA, las siguientes gráficas muestran el incremento en el número de inscripciones por períodos a servicios -no de estudiantes, ya que cada estudiante puede haberse inscripto en un mismo período a varias carreras¹⁸-. Los datos secundarios provienen de los registros de los servicios en cada período de inscripciones, lo cual implica algunas limitaciones¹⁹.

Gráfico 1. Cantidad de inscripciones a carreras del ASA según año (2016-2025)



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por los servicios.

El Gráfico 1 deja en evidencia el ascenso ininterrumpido de inscripciones por período, a excepción del 2021, y un pequeño descenso entre 2024 y

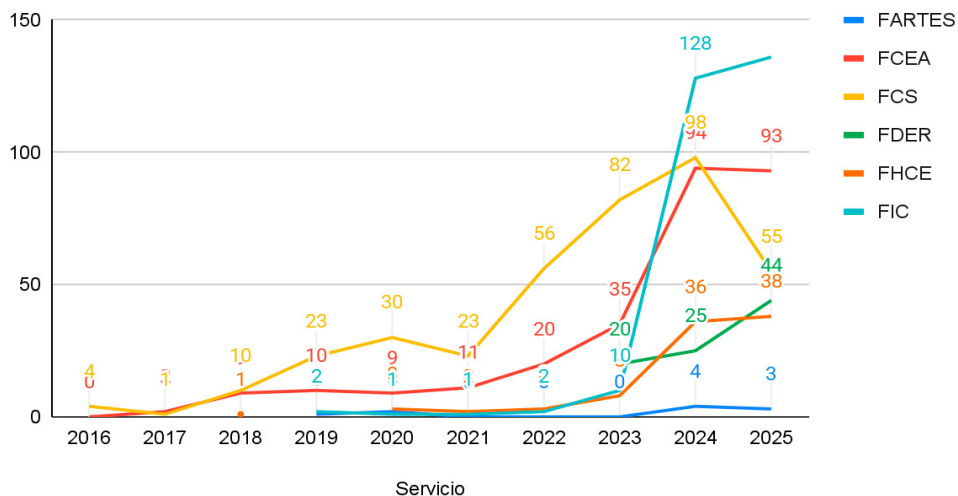
17 Incluso para quienes se han ido incorporando a dicho trabajo esto es señalado como un obstáculo, lo que potencia el protagonismo de las personas por sobre los procesos institucionales.

18 Esta situación de inscripciones a varias carreras de varios servicios, entre otras, motiva la realización de la investigación en curso.

19 Presentan un registro artesanal y discontinuo, por ejemplo FDER cuenta con información desde el año 2020. El proyecto en el cual se enmarca este estudio incorpora un objetivo específico en relación a las trayectorias académicas de este estudiantado que incluye procesamiento de datos secundarios provenientes del Servicio Central de Información Universitaria (SECIU). No obstante, como al momento de redacción del artículo no contamos con esta información definimos incluir la disponible con las precisiones metodológicas correspondientes.

2025. Este crecimiento asume particularidades en cada servicio, tal como se observa en el Gráfico 2.

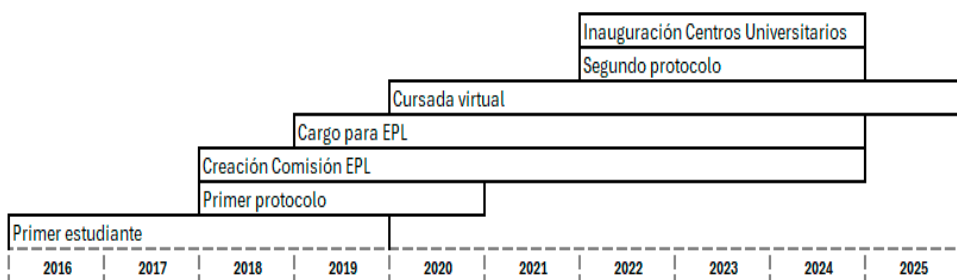
Gráfico 2. Cantidad de inscripciones del EPL por servicio (2016-2025)



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por los servicios.

Conforme a este crecimiento se fue dando un desarrollo institucional respecto al tema. El desarrollo de las acciones de los servicios y a nivel central en la Udelar se resume en el siguiente esquema.

Tabla 5. Línea del tiempo de hitos institucionales relativos al trabajo con EPL



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y revisión documental.

La lectura de la Tabla 5 nos permite sacar algunas conclusiones. Si bien las primeras inscripciones datan de 2015²⁰, ya en 2019 todos los servi-

²⁰ Esta fecha es la más temprana mencionada en las entrevistas pero es sabido que ha habido casos aislados de varias facultad de estudiantes que se inscribieron a carre-

cios del ASA contaban con al menos una inscripción de EPL. De las primeras inscripciones se desprenden los primeros protocolos, que se aprueban entre 2018 y 2020 con el objetivo de generar orientaciones para el trabajo con EPL. Asimismo, se identifica un segundo momento normativo dado que, de los cuatro servicios que contaban con protocolo, tres²¹ presentan una segunda versión entre 2022 y 2024. La necesidad de modificar los protocolos iniciales parece estar vinculada principalmente a los efectos de la pandemia en relación a la virtualidad y al incremento de estudiantes. En todos los casos, estos segundos protocolos se crean post pandemia, por lo que todos incorporan la posibilidad de cursado y evaluación virtual, en un contexto institucional en el cual se crean cargos específicos para el trabajo con los y las EPL y con comisiones que sesionan de forma asidua.

Por otra parte, se ve que la creación de los cargos específicos para el trabajo con los y las EPL condice con los momentos de mayor aumento de inscripciones; cuanto más presencia tiene el servicio —trabajo en territorio, orientación, materiales de estudio— y más garantías de trayectorias adecuadas, mayor es la demanda de inscripciones al mismo, algo que ya se ha registrado en investigaciones previas (Pasturino, 2024).

Tanto en la cronología como en la grilla de crecimiento de cantidad de EPL, el 2024 representa un punto de quiebre por varias razones: aumento en la cantidad de inscripciones exponencial para la tendencia hasta el momento; inscripción a varias facultades por cada EPL; situaciones de plagio, fraude y/o uso de IA; alta cantidad de exámenes rendidos y aprobados por EPL. Como consecuencia de esto, se reduce la posibilidad de cursada y las evaluaciones virtuales, así como también se crean cargos de inclusión educativa para el trabajo con EPL.

Los hitos comunes interservicios muestran desfasajes en los momentos en los cuales se van construyendo estas formas de institucionalidad. El trabajo del Equipo Central, por su parte, muestra hitos de forma anual en lo que respecta a la institucionalidad y a los convenios con el INR hasta el 2020. A grandes rasgos y pese a los desafíos pendientes retomados al final del artículo, estos hitos fueron la creación del CU y del Convenio INR-Udelar (Udelar, 2020), restando concretar los otros compromisos que el CDC²² realizó en el 2019 respecto al PUC y del CIO para EPL.

Vista la necesidad de identificar cómo las discusiones van marcando distintas etapas, el antecedente más inmediato en tiempo y objeto (Álvarez

ras universitarias previo a esas fechas. Al no haber sistematización no es posible identificar al fecha ni al/a primer/a estudiante de la Universidad en privación de libertad.

21 FCS, FHCE y FCEA.

22 Resolución n.º 10 del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 17 de diciembre de 2019, Exp. 011000-004427-19.

et al., 2022) señala tres etapas del proceso de institucionalización de la línea de enseñanza universitaria en cárceles, con una proyección hacia una cuarta²³. El *comienzo* estuvo signado por una discusión institucional en torno al acceso a la educación de las personas privadas de libertad materializada en los primeros protocolos. El segundo momento de *institucionalización*, con una discusión ya avanzada sobre el tema, muestra un escenario de nuevos protocolos, cargos y comisiones específicas en la temática por servicio. Sin embargo, dicha cronología asume la existencia de un período de *consolidación* de los lineamientos contemporáneos al incremento de estrategias virtuales de enseñanza, que merece ser actualizado. El devenir de las discusiones, acciones y articulación interinstitucional deja en evidencia que esta etapa, lejos de «consolidar» la política educativa en cárceles, produjo una *expansión* inorgánica y desfase entre los distintos servicios. Tal como vemos, entre los años 2023 y 2025, el incremento de estudiantes, la aplicación de estrategias de enseñanza y evaluación virtuales, generaron un desfase temporal entre las demandas de los servicios de directrices que orientaran los nuevos desafíos académicos, y los lineamientos vigentes. En este sentido, en las entrevistas y nuevos protocolos se observa la necesidad de regulación propia de los servicios en este escenario. La ausencia de materialización del camino que había asumido la Udelar para el desarrollo de la educación en CE (Álvarez *et al.*, 2022), muestra los ribetes del recorrido institucional solitario de los servicios del ASA.

5. Oferta y estrategias de enseñanza

Ni la Udelar ni los servicios del ASA tienen elaborada una oferta de enseñanza específica en cárceles, sino que se extiende y adecua la oferta de cada facultad, sin criterios ni formaciones compartidas. La pandemia significó un punto de inflexión, previo a ésta, las estrategias de enseñanza de los servicios se centraban en la toma de exámenes libres y eventualmente en alguna clase de apoyo. A partir del 2020 la enseñanza virtual se impuso, lo que configuró una oportunidad para que estudiantes en privación de libertad cursaran por primera vez (Udelar, 2023). Algunos servicios mantuvieron la modalidad virtual pospandemia: FCEA, FCS y FDER; mientras que FIC, FHCE y FARTES retomaron la presencialidad plena.

Como las propuestas no son diseñadas para EPL, los servicios realizan adecuaciones curriculares²⁴ de las propuestas de enseñanza del medio

23 Luego de al menos tres años de ese análisis, se propone dar continuidad al mismo y señalar las bifurcaciones que esa proyección institucional se vio inmersa, así como los ejes de discusión en cada momento.

24 El concepto de adecuación curricular es similar al de «ajustes razonables» establecido en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: «se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una

libre, como el cambio en modalidad de evaluación (día y hora), no de contenido. Dada la diversidad de estrategias de enseñanza implementadas en este contexto, se realizó un relevamiento comparativo entre servicios, sin distinguir carrera. Sin embargo, cabe aclarar que las dimensiones expuestas no son excluyentes entre sí, sino que cada servicio lleva adelante más de una estrategia de enseñanza.

En la Tabla 6 se diferencian dos formas para la aprobación de las actividades curriculares (AC): por curso y por examen; y se indica si los servicios ofrecen la posibilidad de culminar alguna formación.

Tabla 6. Estrategias de enseñanza por servicio para estudiantes en privación de libertad.

Aprobación por curso	FARTES	FCEA	FCS	FDER	FHCE	FIC
AC con cursado virtual (con asistencia o libre asistido, mismas condiciones generales).	No	Sí	Sí	Sí	No	No
AC que solo se aprueba con cursado presencial obligatorio, pero se realizan adecuaciones.	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
AC presenciales	No	No	Sí	No	Sí	Sí
Aprobación por examen	FARTES	FCEA	FCS	FDER	FHCE	FIC
Posibilidad de rendir exámenes en calidad de libres	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Exámenes con adecuaciones	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Exámenes presenciales	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Posibilidad de culminar alguna formación del servicio	No	Sí	No	Sí	No	No

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por los servicios y entrevista

Una de las formas de aprobación por curso es a través de la modalidad virtual, donde los y las EPL comparten condiciones de cursada con estudiantes del medio libre (forma de aprobación, cantidad de evaluaciones, mínimos requeridos). En cuanto a las evaluaciones, estas pueden ser parciales presenciales y/o virtuales, iguales o distintas a las aplicadas en el medio libre. En algunos servicios también se realizan adecuaciones para EPL de AC que sólo se aprueban con cursado presencial obligatorio y no

carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales» (ONU, 2008, p. 5).

tienen propuesta de cursado virtual para el medio libre. Estas adecuaciones se coordinan una a una por las RE o las y los asistentes académicos (AA) en consulta directa con los equipos docentes.

La decisión de la modalidad de la evaluación es del equipo docente, a excepción de FCS²⁵. Es frecuente que para las evaluaciones que tienen modalidad presencial en el medio libre se realicen adecuaciones para ser tomadas con modalidad virtual para EPL, pero las entrevistas dan cuenta de que la modalidad virtual cada vez se desestima más.

Si bien un porcentaje muy alto de asignaturas de las formaciones de estas facultades puede aprobarse a través de exámenes en calidad de libre, en todos estos servicios hay AC (prácticas preprofesionales, talleres, laboratorios) que se aprueban a través del cursado presencial, para las que no se realizan adecuaciones. Esto impide la culminación de muchas formaciones durante la ejecución de la pena, exceptuando los casos en que los y las estudiantes cuentan con el beneficio de salidas transitorias por estudio.

Por último, cabe mencionar que los cursos presenciales en los CU son muy aislados, pueden o no incluir a estudiantes del medio libre y dependen de la iniciativa de equipos docentes ya vinculados al trabajo en cárceles. En términos pedagógicos, resulta paradójica su escasa incidencia, considerando la valoración positiva de la presencia docente en territorio por parte del estudiantado (Pasturino, 2024).

A través del relevamiento de estrategias de enseñanza desplegadas en cárceles se observa que Udelar no cuenta con diseño curricular específico, sino que se adecua mínimamente la propuesta general elaborada para el medio libre. Así, la posibilidad de avanzar o eventualmente culminar una formación queda condicionada al plan de estudios general, que no contempla la trayectoria en privación de libertad. Si bien se garantiza el ingreso de los y las EPL a la Udelar, no hay una propuesta adecuada y específica para la permanencia, con aprendizajes de calidad y, en la mayoría de los casos, la posibilidad de egreso. En este sentido, la oferta que brinda la Udelar habilita la conformación de trayectorias fragmentadas, sujetas a condiciones cambiantes, y sin un marco integral que lo sustente. Esta situación, que puede concebirse en términos de una «ilusión pedagógica», pone en tela de juicio el potencial democratizador de la política que desarrolla la Udelar.

25 En FCS entre 2023 y 2024 las evaluaciones mantenían la misma modalidad en CE que en el medio libre, pero desde 2025 es obligatorio que los exámenes sean presenciales para EPL por resolución del Consejo de Facultad, Exp. 232900-000037-24. Esto debido a irregularidades en las evaluaciones virtuales. FCS es el único servicio que esta decisión es por Resolución, pero en la mayoría de los servicios se está incrementando la cantidad de evaluaciones que se toman de forma presencial por razones idénticas.

6. Principales dificultades y desafíos institucionales

En sintonía con lo ya expuesto, el relevamiento realizado muestra un conjunto de dificultades que se traducen en desafíos que, si bien varían en su expresión institucional, comparten rasgos comunes. Se identifican seis focos: 1) ausencia de lineamientos y definiciones generales; 2) debilidad en la articulación y coordinación inter e intrainstitucional; 3) limitaciones en términos de recursos humanos y materiales; 4) escasez de presencia en territorio; 5) falta de abordaje integral hacia el egreso y; 6) falta de sistematización del desarrollo institucional y de seguimiento de trayectorias estudiantiles.

Un primer eje transversal responde a la ausencia de lineamientos generales de la Udelar. Esta situación da cuenta de los desarrollos por servicio muy disímiles, donde prima un hacer artesanal altamente dependiente de la voluntad de actores implicados y que repercute sobre todo en la calidad educativa de los y las EPL. Los servicios con mayor trayectoria y continuidad de los equipos, colocan a la «oferta abierta» y la falta de definiciones centrales como las principales dificultades institucionales. Esto interpela las intenciones democratizadoras (Rinesi, 2016) en tanto se permite inscripciones a múltiples carreras sin garantías reales de cursado, permanencia, aprendizajes de calidad ni egreso. A pesar de la oferta «abierta» hay una alta limitación de la cursada para los y las EPL y falta de acompañamiento específico, lo que redundará en una «trayectoria fragmentada» desde el punto de vista formativo, que termina por responder más a lógicas de redención de pena que a un proceso educativo.

Por lo tanto, para asumir la perspectiva del derecho a la educación, uno de los desafíos se centra en la necesidad de contar con la definición de una política de educación universitaria en cárceles, que no solo garantice el ingreso, sino trayectorias educativas que tengan permanencia y posibilidad de egreso. La fragmentación de prácticas y criterios (políticos, pedagógicos, de gestión y administrativos) constituye un obstáculo significativo que erosiona la calidad educativa y, por ende, todo proceso de democratización (Chiroleu, 2016; Rinesi, 2016).

Por ello, se identifica la necesidad de desarrollo de una oferta y estrategias pedagógicas específicas para la enseñanza en cárceles. Esto responde en particular a la demanda de acotar la oferta educativa para que sea sostenible y garantizar el inicio y la culminación de carreras, asegurando trayectorias completas y acompañamiento específico. Esto implica capacitar a los y las docentes y generar estrategias de enseñanza específicas, que permitan responder a las particularidades del contexto. En este sentido, la discusión sobre la oferta y la definición de CIO específico para la enseñanza en cárceles parecen ser las acciones que marcan esta agenda.

Como segundo eje, se identifica una debilidad de articulación y coordinación inter e intrainstitucional. La coordinación entre el Equipo Central, las UAE, el Pro Rectorado y el INR aparece en algunos casos como dificultad, especialmente para marcar una agenda de discusión y definición en distintos ámbitos de cogobierno y participación sobre la línea de enseñanza en cárceles. Este punto también concentra la demanda de una mejor articulación interinstitucional, lo que se condensa en la proyección del Programa Universitario en Cárceles (PUC) cuya creación fue comprometida a fines del 2019 y aún no se visibiliza su institucionalización ni en términos de presupuesto ni de definiciones políticas.

De esta manera, se presenta como un desafío el fortalecimiento de espacios de articulación y coordinación tanto entre los servicios de la Udelar como con el INR. Esto condensa las deficiencias en la acumulación de trabajo conjunto que deriven en definiciones clave para el trabajo, tanto en lo que refiere al abordaje de situaciones relativas a la convivencia (violencia, acoso, discriminación, atención en salud mental) como académicas (situaciones de copia y plagio, calidad de los aprendizajes, entre otras). Cabe destacar las dimensiones que atañen a las relaciones sociales o a la salud mental, aparecen en los desafíos marcando la necesidad de atender de forma específica, incluso técnica, estas particularidades del contexto, en diálogo con otras funciones universitarias, como ser la extensión. Por otro lado, el fortalecimiento de la oferta implica la consolidación de espacios de discusión y definición que incluyen una participación activa del estudiantado. En este marco, cabe repensar posibles ajustes de la oferta a los intereses y demandas de los y las EPL, incorporando —entre otros asuntos— el vínculo entre educación y trabajo como un elemento a considerar.

Un tercer aspecto son las limitaciones en términos de recursos humanos y materiales. Los magros recursos docentes, la alta demanda de tareas de gestión y administrativa, en detrimento de tareas de investigación y sistematización, la demanda creciente de orientación y la falta de remuneración para tareas docentes son un denominador común. Esto se agrava en servicios con menor desarrollo institucional en la temática. Asimismo, si bien se cuenta con algunos recursos específicos, la demanda de mayor trabajo en territorio, sistematización y registro, profesionalización de las tareas administrativas e incremento de trabajo en pos del desarrollo institucional se ven obstaculizadas por esta debilidad.

Por lo tanto, un desafío latente está relacionado con que esta línea de trabajo tenga una asignación presupuestal específica y acorde a la tarea que se propone desarrollar para fortalecer los recursos humanos, materiales y la infraestructura de los CU. Hasta el momento los CU no cuentan con una infraestructura adecuada para el desarrollo de clases presenciales ni virtuales, problema que se agrava ante el crecimiento de la matrícula.

La falta de presencia en los CU es visualizada como un obstáculo en varios sentidos: actividades de docencia directa presencial muy aisladas; dificultad de ejercicio de participación estudiantil en cogobierno y aumento de la tensión entre lógicas carcelarias y educativas/universitarias. Pensar en nuevas estrategias de enseñanza que superen la virtualidad y que aumenten las actividades presenciales en los CU es un desafío urgente. La experiencia demuestra la potencia de estas prácticas.

Otro de los ejes que se identifica es la ausencia de una estrategia integral para el egreso y la inserción socioeducativa y laboral. El foco institucional está puesto en el acceso y la permanencia dentro del sistema universitario, sin que se vislumbre un trabajo sistemático sobre las condiciones de egreso, la reinserción y el acompañamiento en el ámbito libre. Ello se debe a que los servicios se encuentran abocados al trabajo en la permanencia con muy pocos recursos.

Por último, otra dimensión transversal es la falta de sistematización del desarrollo institucional, así como el seguimiento de las trayectorias estudiantiles, lo que dificulta la transmisión de conocimientos en un campo tan específico. De esto se deriva la pérdida de saber acumulado ante cambios de docentes o referentes. La falta de registros unificados, la dispersión de información y la precariedad del sistema de inscripciones, atentan contra la posibilidad de construir y monitorear el desarrollo de la política a través del seguimiento de las trayectorias de los y las EPL. En este sentido, es un desafío de la política lograr desarrollar estrategias conjuntas de conocimiento y seguimiento a las trayectorias, que vean a los y las estudiantes como unidad y no de forma fragmentada por servicio, para generar instrumentos y estrategias de acompañamiento que aporten a la retención, permanencia y eventual egreso (Basile, 2020).

Consideraciones finales

El artículo muestra un desarrollo institucional de la línea de EPL acompasado a nivel central y de los servicios con hitos muy similares — salvo algunas excepciones, que podrían explicarse por la escasa cantidad de EPL—, que encuentra en 2024 un punto de inflexión producto del aumento exponencial de estudiantes. Esta evolución empieza a poner en el tapete la discusión del tipo de oferta educativa y la calidad de la misma, mostrando una proyección diferente al diagnóstico institucional existente (Álvarez *et al.*, 2021).

Aunque Udelar asegura la inscripción a carreras universitarias, las condiciones materiales de cursado, evaluación y egreso no están garantizadas. En este sentido, se evidencia cómo la pandemia y la virtualidad generaron una especie de «ilusión pedagógica» de inclusión de los y las

EPL, eclipsando discusiones sobre procesos y estrategias de aprendizaje específicas para el contexto, así como relativas a la calidad de la formación que se otorga. En este sentido, no se garantizan trayectorias educativas en condiciones de igualdad, ya que las acciones que se desarrollan no están logrando reducir las desigualdades para que los sujetos puedan ejercer de manera efectiva el derecho a la educación (Rinesi, 2016).

Asimismo, la propuesta educativa en cárceles ha estado marcada por lo que Terigi (2009) denomina como traslado automático de una propuesta pedagógico-didáctica a un contexto distinto: el carácter libre de la oferta y el concebir las clases virtuales como única y principal estrategia de enseñanza son un claro ejemplo del ejercicio automático sobre el cual la institución debe mantener vigilancia. Ambas prácticas ilustran la tendencia a reproducir los formatos propios del medio libre sin atender a las particularidades del entorno en el cual se desarrolla. Las cárceles son espacios atravesados por relaciones de poder, desigualdades estructurales y una fuerte matriz patriarcal, por ello, las propuestas educativas deben contemplar la dimensión de género y las diferencias entre las experiencias de mujeres y varones privados de libertad, así como las necesidades específicas que se derivan de esos recorridos.

La ausencia de una política universitaria definida y específica es una de las dificultades identificadas por los actores, provocando una oferta y trayectorias fragmentadas, poco adaptadas al contexto y dependientes de voluntades individuales. Esto provoca desarrollos desiguales entre servicios y dificultades en la articulación intrainstitucional. Las limitaciones en recursos humanos y materiales, la falta de sistematización y seguimiento, y la presencia institucional insuficiente en territorio junto a la escasa atención ante el egreso, atentan contra la calidad y continuidad educativa del estudiantado, y con ello contra sus efectos democratizadores (Chiroleu, 2016; Rinesi, 2016).

Los equipos docentes, con pocos cargos destinados específicamente a esta tarea, docentes de grados en formación, en su mayoría con bajas cargas horarias y feminizados, junto a los magros recursos técnicos y de administración, muestran un escenario de precariedad institucional para el desarrollo pleno de la enseñanza. La ausencia de trabajo administrativo específico y los desafíos de un sistema unificado de seguimiento de estudiantes influyen negativamente en la generación de información para monitorear el trabajo institucional, desafío ya identificado en otras experiencias y clave para el desarrollo de una política institucional de educación superior en cárceles (Basile, 2020).

Al considerar la propuesta de Scarfó y Zapata (2014) para medir el acceso y la calidad de la educación superior en cárceles observamos que las primeras etapas de este proceso se relacionan con el carácter accesible de

la propuesta en términos de alcance (esto se materializa en el cumplimiento del Convenio y el traslado de estudiantes a nivel nacional), así como la presencia de la Udelar en cárceles con los tres niveles de seguridad. El proceso de institucionalización, junto con la incipiente expansión, muestra un avance sustantivo en lo referente a lo asequible de la propuesta: existe un acceso garantizado a cursadas, rendición de pruebas y materias, hay una formación «disponible». No obstante, dicha expansión no termina de consolidarse, puesto que el recorrido muestra enormes desafíos en relación al carácter (no) adaptable de la propuesta: no hay una oferta educativa, ni mucho menos estrategias pedagógico-didácticas adaptadas al sujeto ni al contexto que la privación de libertad requiere. En este sentido, este documento busca ser un insumo que permita aportar a las discusiones urgentes para que el breve recorrido de nuestra Universidad en la cárcel no quede acotado a la mera expansión, sino que implique un proceso de consolidación de la enseñanza de calidad en contextos de encierro.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. y Pasturino, G. (2018). Tutorías entre pares en cárceles del Uruguay. En C. Torrado (Comp.), *Minorías, educación y comunidad*. Programa Apex-Cerro, Universidad de la República.
- Álvarez, A., Braidá, E., Garibaldi, C., Brückner, V., Márquez, K. y Pasturino, G. (2022). Enseñanza universitaria en cárceles: Breve historia del proceso de construcción de la política (2016-2020). *Revista Fermentario*, 15(2), 8-27. <https://doi.org/10.47965/fermen.15.2.2>
- Banchero, P. (2016). *Educación en cárceles: Construyendo una alternativa psico-socio-pedagógica para el trabajo con personas privadas de libertad*. (Trabajo final de grado). Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7856>
- Baroni, C., Dal Monte, C. y Laino, N. (2019). Las condiciones de posibilidad de estudiar psicología en establecimientos penitenciarios. En Angeriz, Carbajal y De León (Comps.), *Educación y psicología en el siglo XXI* (Vol. III). https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/Angeriz_Educacion%20y%20psicolog%C3%ADa%20en%20el%20siglo%20XXI%20vol%203_PSICO.pdf#page=176
- Basile, T. (2020) *Desarrollo de un sistema de producción permanente de información cuantitativa y cualitativa sobre la población de estudiantes privados/as de la libertad de la UNLP*. (Tesis). UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115374>
- Bourdieu, P. (2008). La objetivación participante. *Apuntes de investigación del CECYP*, (10), 87-101. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/2883>

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva* (A. Dilon, trad.). Siglo XXI Editores.
- Braida Cabrera, E., Álvarez De León, A., Pasturino, G. y Garibaldi, C. (2024). Tutorías entre pares de Udelar en cárceles: procesos y aprendizajes. *Cuadernos Del Claeh*, 43(119), 15-32. <https://doi.org/10.29192/claeh.43.1.4>
- Castillo, J., Rivero, A. y Paleo, C. (2019). La Unidad de Extensión y Relacionamento con el Medio (UERM) de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. En *Tejer la Red: Experiencias de extensión desde los servicios universitarios 2008-2018*. Universidad de la República.
- Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América latina: sentidos y alcances en el siglo XXI. En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Comps.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. IEC-Conadu-Clasco.
- FEUU. (2016). *Propuesta para la democratización del acceso a la Universidad por personas privadas de libertad*. Documento presentado al CDC. Resolución CDC. <http://fcea.edu.uy/epl/docs/Resoluci%C3%B3n%20CDC%202016%20Dist.%20426.16.pdf>
- Pasturino, G. (2024). La política de enseñanza universitaria en cárceles uruguayas desde la perspectiva de sus estudiantes. *Cuadernos del Claeh*, 43(119), 33-46. <https://doi.org/10.29192/claeh.43.1.5>
- Rinesi, E. (2016). Introducción. Dos desafíos para nuestras universidades. En E. Rinesi, J. Smola, C. Cuello y L. Ríos (Comps.), *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. Ediciones Universidad Nacional General Sarmiento.
- Rivero Borges, A., Paleo, C., Reyes, A. y Vigna, A. (2021). Educación universitaria en prisiones uruguayas. *InterCambios*, 8(1). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262021000100090&script=sci_arttext
- Rotta, B.; Gual, R. y Vigna, A. (2023). Gestionar y educar. Una lectura sobre la relación entre prácticas pedagógicas y presupuestos asignados para el funcionamiento de Programas, Proyectos e Intervenciones educativas de las Universidades Públicas de Argentina, Brasil y Uruguay en contextos de encierro penitenciario. *IV EITICE*, Rosario, Argentina.
- Rubio, E. (2019) Reconstrucción del proceso de FCS en el desarrollo de una estrategia de enseñanza en contextos de encierro: fortalezas y desafíos. *Preencuentro - EITICE*. Universidad de la República.

- Rubio, E. (2025). Sentidos en torno al proceso de democratización de la enseñanza universitaria. *Revista Integración y Conocimiento*, 14(2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/49780/50046>
- Scarfó, F. (2011). *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles*. (Tesis de maestría). <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18121>
- Scarfó, F. y Zapata, N. (2014). *Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad argentina*. Cátedra Unesco de Investigación Aplicada para la Educación en la Cárcel.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación y Cultura. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Udelar. (2016). *Convenio Específico de la Universidad de la República y el INR. Cooperación académica e intercambio científico-técnico*. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/11325/1/5496%20-%20Instituto%20Nacional%20de%20Rehabilitacion%20%28INR%29.pdf>
- Udelar. (2020). *Convenio Específico del Instituto Nacional de Rehabilitación y la Universidad de la República para el Acceso a la Educación Superior de Estudiantes Privado/as de Libertad*. <https://fcea.udelar.edu.uy/campanas/epl/docs/Convenio%20Udelar%20INR%204%20de%20diciembre.pdf>
- Udelar. (2023). *Presentación de resultados de I+D “Trayectorias de estudiantes de la Universidad en privación de libertad”*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=7y1lWj4je_I
- Uruguay. (2005). Ley 17.897 de humanización y modernización del sistema carcelario. Libertad provisional y anticipada. *Impo*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005>
- Uruguay. (2008). Ley 18.437 General de Educación. *Impo*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Viscardi, N. (2017) *Educación en cárceles en Uruguay: políticas de subjetividad e integración social*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/295>