



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política

Promoción: 2018 - 2020

Trayectorias Escolares en Contexto de Encierro

Estudio de caso del Programa de Exploración Pedagógica Educación en  
Contexto de Encierro en una Unidad de Internación para Personas Privadas de  
Libertad - Uruguay, 2019

**Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política**

**Presenta:**

María Fernanda Alanís Moreno

Directora de Tesis: Dra. Beatriz Lovesio Gilardoni

**Montevideo, junio 2022**

## **Dedicatoria**

A aquellas personas, en especial docentes y estudiantes, que día a día y contra viento y marea construyen espacios de aprendizaje para todos y todas en las aulas de contexto de encierro.

A la memoria de mi madre, Mary, maestra, que entre muchas otras cosas me enseñó que ser docente es dejar huellas que cambian la vida de las personas.

## **Agradecimientos**

Al estudiantado y a las compañeras y los compañeros que participaron en el trabajo de campo, facilitando documentación y compartiendo generosa y reflexivamente su tiempo y sus experiencias.

Al colectivo de FLACSO Uruguay, especialmente a Lena Fontela y Silvana Darré, por orientar y estimular con calidez y profesionalismo.

A mis amigas y compañeras en las aulas de Contexto de Encierro, Carla, Carolina y Natalia, por el tiempo compartido de trabajo, discusión, investigación y también catarsis, que fue fundamental para la elaboración de este trabajo.

A mi compañero de vida, por el amor, la paciencia, la dedicación y la generosidad intelectual con las que estuvo acompañando, aportando y colaborando durante todo el proceso, desde lo académico y desde lo personal. Fueron horas, días y semanas de trabajo compartido. Gracias por hacerme espalda.

## Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos .....	iii
Índice.....	iv
Índice de Tablas .....	vii
Índice de Figuras.....	vii
Glosario de términos y abreviaturas .....	viii
Resumen.....	x
Abstract.....	xi
Introducción .....	12
Capítulo I. Marco Teórico.....	17
1.1 El contexto de encierro.....	17
1.1.1 La institución penitenciaria. ....	17
1.1.2 La institución penitenciaria en Uruguay.....	19
1.1.3 La prisionalización. ....	23
1.2 La educación en contexto de encierro .....	25
1.2.1 La educación en contexto de encierro en el marco de los Derechos Humanos. ....	26
1.2.2 La educación secundaria en contexto de encierro en Uruguay. ....	34
1.3 Las trayectorias escolares.....	37
1.3.1 Conceptualización y clasificación de las trayectorias escolares.....	37
1.3.2 Las políticas de protección a las trayectorias escolares.....	42
1.3.3 Las trayectorias escolares en situación de privación de libertad. ....	44
Capítulo II. Marco metodológico.....	47
2.1 Aspectos metodológicos, cuestiones previas .....	47
2.2 Paradigma, enfoque metodológico y método de estudio.....	52

2.3 El caso de investigación, criterios de selección .....	55
2.4 Trabajo de campo .....	56
2.4.1 Técnicas e Instrumentos. ....	57
2.4.1.2 Encuesta. ....	58
2.4.1.3 Entrevistas semi-estructuradas.....	59
2.4.2 Triangulación metodológica. ....	60
2.5 Categorías y dimensiones de análisis .....	62
Capítulo III. Análisis de resultados.....	66
3.1 Trayectorias escolares .....	66
3.1.1 Acceso al Programa ECE: inscripciones y mecanismo de acceso.....	67
3.1.2 Permanencia: continuidad y abandono. ....	69
3.1.2.1 Abandono previo a la privación de libertad. ....	70
3.1.2.2 Abandono de estudiantes durante la privación de libertad .....	71
3.1.2.3 Efecto del cambio de semestre.....	72
3.1.3 Resultados académicos: aprobación/reprobación de exámenes en el Programa ECE. .....	74
3.2 PPL en su rol como estudiante: factores personales .....	74
3.2.1 Motivación personal para la inscripción y permanencia. ....	75
3.2.2 Incentivos externos para la inscripción y permanencia .....	78
3.2.3 Causas de abandono.....	78
3.3 Programa E.C.E.....	80
3.3.1 Institucionalidad educativa .....	81
3.3.1.1 Políticas educativas de protección de trayectorias escolares en contexto de encierro. ....	81
3.3.1.2 Incidencia de las acciones del equipo docente.....	83

3.3.2 Institucionalidad carcelaria: incidencia del contexto de encierro.....	86
3.3.2.1 Sensación de desorganización con respecto a los aspectos escolares.....	88
3.3.2.2 Dificultades en la vinculación entre el estudiantado y el funcionariado policial. .....	88
3.3.2.3 Superposición de actividades con tiempo de estudio curricular. ....	90
3.3.2.4 Disponibilidad de materiales.....	91
3.3.2.5 Incidencia de la acción del funcionariado civil.....	92
Conclusiones .....	95
A modo de cierre.....	102
Referencias Bibliográficas .....	105
ANEXOS .....	119
Anexo 1. Encuesta a PPL que cursaron el segundo semestre de 2019 (E1 a E22) .....	119
Anexo 2. Pauta para entrevista con PPL desvinculada del Programa PEP-ECE (A y A2) .....	121
Anexo 3. Pauta para entrevista con docentes (S1 a S7) .....	122
Anexo 4. Pauta para entrevista a Referente Territorial del Programa PEP-ECE en el período 2016-2018 (T1) .....	123

### **Índice de Tablas**

Tabla 1: Caracterización metodológica de la investigación y autores de referencia .....	62
Tabla 2: Comparación en inscripciones entre primer y segundo semestre .....	73

### **Índice de Figuras**

Figura 1: Categorías, dimensiones y subdimensiones de análisis .....	65
--	----

### Glosario de términos y abreviaturas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
ATD	Asamblea Técnico Docente
CAEC	Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles
CES	Consejo de Educación Secundaria
CODICEN	Consejo Directivo Central
COM.CAR.	Complejo Carcelario Santiago Vázquez
DDHH	Derechos Humanos
DGES	Dirección General de Educación Secundaria
ECE	Educación en Contexto de Encierro
INEED	Instituto Nacional de Evaluación de la Educación
INISA	Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente
INR	Instituto Nacional de Rehabilitación
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MI	Ministerio del Interior
MI-DS	Ministerio del interior y Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales
OEA	Organización de Estados Americanos
PEE	Programas Educativos Especiales
PEP	Programas de Exploración Pedagógica
PEP-ECE	Programa de Exploración Pedagógica Educación en Contexto de Encierro
PPL	persona privada de libertad
SDH	Secretaría de Derechos Humanos



SNEP	Sistema Nacional de Educación Pública
SPTE	Sistema de Protección de las Trayectorias Educativas
UIPPL	Unidad de Internación para Personas Privadas de Libertad
UdelaR	Universidad de la República
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNODC	United Nations Office on Drugs and Crime

## **Resumen**

Esta tesis tuvo como principal objetivo analizar las trayectorias escolares de las personas privadas de libertad, en el Programa de Exploración Pedagógica Educación en Contexto de Encierro del Consejo de Educación Secundaria. Tuvo un enfoque metodológico mixto, un diseño explicativo secuencial, el estudio de caso como método y como técnicas de relevamiento de información análisis documental, entrevistas semi-estructuradas y encuesta. La muestra, intencional, implicó a una UIPPL del interior del país. Se indagó en los mecanismos de protección de las trayectorias en contexto de encierro y en los factores propios del contexto que las facilitarían o dificultarían, tomando como marco la educación en derechos humanos, particularmente en cuanto al cumplimiento de la Accesibilidad. Surgieron como conclusiones: un sistema de protección de trayectorias en privación de libertad debe ser capaz de trascender la individualidad de los establecimientos; el Programa ECE tiene mejores resultados al captar y retener al estudiantado que otros programas fuera del contexto de encierro; hay una relación entre encauzamiento de las trayectorias y la disminución de los efectos de la prisionalización; el colectivo docente emerge como el factor de mayor impacto en la protección de las trayectorias; la dificultad en el registro y disponibilidad de los antecedentes educativos es uno de los obstáculos para el acceso y la continuidad del estudiantado; la prosecución de cursos se ve favorecida por la disponibilidad de tiempo y afectada negativamente por la impotencia ante eventos externos; la institución penitenciaria no se presenta como colaboradora activa en la protección de las trayectorias.

### **Palabras clave:**

Accesibilidad – educación en contexto de encierro – educación en marco de Derechos Humanos – personas privadas de libertad – trayectorias escolares

### **Abstract**

The main objective of this thesis was to analyze the school trajectories of people deprived of liberty, in the Education in the Context of Confinement Pedagogical Exploration Program of the Secondary Education Council. It had a mixed methodological approach, a sequential explanatory design, the case study as a method and documentary analysis, semi-structured interviews and a survey as data collection techniques. The intentional sample involved a UIPPL from the interior of the country. The mechanisms of protection of the trajectories in the context of confinement and the factors of the context that facilitate or hinder them were investigated, taking human rights education as a framework, particularly in terms of compliance with Accessibility. The following emerged as conclusions: a system for the protection of trajectories in deprivation of liberty must be able to transcend the individuality of the establishments; the ECE Program has better results in capturing and retaining students than other programs outside the prison context; there is a relationship between the channeling of trajectories and the reduction of the effects of prisionalization; the teaching group emerges as the factor with the greatest impact on the protection of trajectories; the difficulty in the registration and availability of educational background is one of the obstacles to access and continuity of the student body; the continuation of courses is favored by the availability of time and negatively affected by impotence in the face of external events; the penitentiary institution does not present itself as an active collaborator in the protection of trajectories.

### **Keywords:**

accessibility – education in the context of confinement – education within the context of Human Rights – persons deprived of liberty – school trajectories

## Introducción

Esta investigación hace foco en la intersección de tres temas de interés vinculados a educación, a saber: la educación en contexto de encierro, la educación en el marco de los Derechos Humanos, y la protección de las trayectorias escolares.

En las últimas décadas los Estados de la región han implementado políticas tendientes a hacer efectivo el derecho a la educación para grupos en situación de vulnerabilidad, en concordancia con los acuerdos internacionales que los mismos han suscrito (Poggi, 2014). En Uruguay, durante las últimas dos décadas, el Consejo de Educación Secundaria (CES)<sup>1</sup> ha implementado una serie de propuestas dirigidas a grupos poblacionales específicos con dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo, nombrados en forma global como Programas de Exploración Pedagógica (PEP), dentro de los cuales se ubica el programa de Educación en Contexto de Encierro (ECE). Este último es definido por el CES como un "Espacio de educación para personas jóvenes y adultas privadas de su libertad" que tiene como objetivo "Garantizar el derecho a la Educación Secundaria de la población privada de libertad en todas las Unidades de Internación para personas privadas de libertad del país" (DGES, 2022a, s/p). Este Programa se instrumenta en el año 2002 a partir de la firma de un convenio entre la Dirección Nacional de Cárceles<sup>2</sup> del Ministerio del Interior (MI) y el CES (ANEP-CES-ATD, 2016).

Una mirada a los niveles educativos reportados en la población carcelaria de Uruguay justifica el desarrollo y continuidad de programas educativos en contexto de encierro. De acuerdo al I Censo Nacional de Reclusos<sup>3</sup> (MI-DS, 2010), el máximo nivel educativo (completo o incompleto) alcanzado por el 40,4 % de la población censada era educación primaria, mientras que sólo un 33,2 % de la población reclusa había alcanzado secundaria, un

---

<sup>1</sup> A partir de 2021, debido a las modificaciones introducidas por la Ley N° 19.889, el Consejo de Educación Secundaria desaparece y se instituye en su lugar la Dirección General de Educación Secundaria (DGES). En el presente trabajo se mantiene la denominación "CES", que corresponde al órgano directivo existente durante el curso de la investigación.

<sup>2</sup> En 2010, por Ley N° 18.719, se crea el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), que sustituye a la anterior Dirección Nacional de Cárceles en la gestión y control del sistema carcelario; a pesar de esta sustitución, el convenio citado mantiene su vigencia. En este trabajo se hará referencia al INR cuando se trate de este convenio, porque es el organismo existente durante el curso de la investigación.

<sup>3</sup> Este es el único censo realizado sobre las características de la población carcelaria.

9,2 % educación técnica, y un 2,1 % enseñanza terciaria. La relevancia que estos porcentajes tienen por sí mismos se hace más patente al considerar que Uruguay es uno de los países con mayores índices de personas privadas de libertad, ocupando el lugar 28 en un total de 222 países, de acuerdo a datos contenidos en el “Informe 2017, Comisionado Parlamentario Penitenciario”. A su vez el Comisionado destaca que “[...] hay un gran flujo de personas que entra y que sale de la cárcel todos los años. Según información del INR, en el 2017 egresaron 6.377 personas e ingresaron 6.014” (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2017, p. 17). En esta población el porcentaje de jóvenes privados de libertad es alta. Según el Censo del 2010 “Entre los reclusos hay un peso importante de los jóvenes: el 35% tiene entre 18 y 25 años y el 34,5% tiene entre 26 y 35 años de edad” (MI-DS, 2010, p. 7). Estas cifras muestran que la situación de vulnerabilidad continúa afectando a la población carcelaria respecto al derecho a la educación y a la concreción efectiva del mismo.

El sistema penitenciario uruguayo está en la mira de una sociedad en la que los temas de seguridad, criminalidad y castigo se han vuelto particularmente sensibles. Además de esto, se cursan y plantean una serie de transformaciones que obligan a la discusión acerca de sus propósitos y posibilidades de funcionamiento (Camejo, 2017). Desde el año 2010 al 2020, la población carcelaria prácticamente se duplicó, llegando en diez años a un número superior a once mil personas privadas de libertad, distribuidas en unos treinta establecimientos, con problemas de superpoblación, hacinamiento, violencia, enfermedades, consumo problemático de drogas y más; el 72,5 % de esta población es menor de 36 años (Vigna, 2012).

Desde la creación en 2010 del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), el sistema penitenciario uruguayo ha vivido una transformación tendiente a la construcción de un Sistema Nacional Penitenciario (Laroca y Palavecino, 2014). El estado ha buscado encauzar el tiempo de privación de libertad en torno a los ejes de educación y trabajo (Juanche y Palummo, 2012), atendiendo en este aspecto a las recomendaciones presentes en las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los reclusos (UNODC, 2015). Además de la promoción de experiencias educativas en contexto de encierro, se han generado varias descripciones e investigaciones a partir de estas experiencias y prácticas (CAEC, 2010; Camejo, 2017).

Los intentos de sistematizar las políticas tendientes a garantizar el derecho a la educación en contexto de privación de libertad en Uruguay tienen menos de dos décadas de

funcionamiento. La Ley N° 17.897 “Ley de humanización y modernización del sistema carcelario. Libertad provisional y anticipada” (2005), establece en su capítulo IV la redención de pena por estudio y trabajo. El Decreto N° 225/006 (2006)<sup>4</sup> define los mecanismos para dicha redención, y es reglamentado para educación secundaria en el convenio entre CES e INR, del 14 de septiembre de 2015 (ANEP-CES-ATD, 2016).

El Dr. Juan Miguel Petit sostiene que “Todavía se está lejos de que la educación en cárceles sea un eje más del sistema educativo y no una actividad especial que hay que cumplir secundariamente” (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2017, p. 44). Desarrolla además algunos problemas de la actividad educativa en cárceles y destaca la existencia de programas sin diferenciar con respecto a los de la población general, y la falta de preparación pedagógica específica para los/as docentes. Asimismo señala que las personas privadas de libertad (PPL) configuran una población específica que exige una mirada distinta, en contextos poco favorables, con edades y niveles de preparación muy diferentes. Según Petit, es en las cárceles de medianas dimensiones, fundamentalmente en el interior del país, donde se cuenta con la mejor infraestructura de aulas, pero aún así las limitaciones de espacio, iluminación y materiales son notorias (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2017).

En el contexto latinoamericano, en las últimas décadas se están realizando investigaciones y encuentros, en los que los y las docentes comparten sus conclusiones y reflexionan a partir de las mismas, especialmente en Brasil, Chile y Argentina<sup>5</sup>. En tal sentido cabe destacar la colección “Pensar y hacer educación en contextos de encierro” (Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, 2010-2011) y la publicación “Pedagogía en contextos de encierro en América Latina: Experiencias, Posibilidades y Resistencias” (Gaete, 2018).

En Uruguay, las publicaciones referidas al tema de educación en contexto de encierro, se basan, en general, en diagnósticos utilizados como justificación para proyectos educativos, estadísticas de reincidencia, así como justificaciones filosóficas, sociológicas y psicológicas

---

<sup>4</sup> Este Decreto estaba vigente al momento de realizarse la investigación, pero fue derogado por el Decreto N° 407/021(2021) del 16 de diciembre de 2021.

<sup>5</sup> A modo de ejemplo, cabe mencionar el Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores en Contexto de Encierro (EITICE), que en el año 2017 se llevó a cabo en Tandil, Argentina, en 2018 en Santiago, Chile y en setiembre de 2019 en Montevideo, Uruguay. La IV edición del EITICE se realiza en 2021 en formato virtual, con participación de investigadores e investigadoras de Brasil, Chile, Argentina, Uruguay y Colombia.

de la importancia de la educación en contexto de encierro. A manera de revisión, el trabajo "Cárceles en el Uruguay del siglo XXI" (Folle y Vigna, 2014) identifica 107 publicaciones entre 1990 y 2013 referidas a temas penitenciarios y de rehabilitación. Con posterioridad a esa fecha han surgido diversas publicaciones vinculadas al tema. No se han identificado producciones dedicadas específicamente a trayectorias escolares en el contexto de privación de libertad, pero se destaca la investigación "La educación pública uruguaya en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad. Estudio de caso del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) 2010-2017" (Cantarelli, 2018). En esta investigación la autora analiza la implementación del programa PEP-ECE en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad, como política educativa pública que busca garantizar el cumplimiento del derecho a la educación.

La relevancia de estudiar las trayectorias escolares en educación en contexto de encierro se fundamenta en la necesidad de generar conocimiento específico en un aspecto poco estudiado más allá de los contextos educativos predominantes. Tal conocimiento puede servir como insumo a la planificación de políticas educativas vinculadas al contexto de encierro en Uruguay. Esta investigación constituye una oportunidad para profundizar en relación a las trayectorias en el programa PEP-ECE, sus mecanismos de protección en el marco de la educación como un derecho humano, y el análisis de factores particulares de este contexto que facilitan o dificultan la protección de dichas trayectorias.

En base a lo señalado, se plantea como objetivo general analizar las trayectorias escolares del estudiantado del programa PEP-ECE en una Unidad de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL) que hayan cursado durante el año 2019, en relación a las orientaciones generales de educación en el marco de los derechos humanos (DDHH), particularmente en cuanto al cumplimiento de la accesibilidad a la educación.

Como objetivos específicos se plantean: en primer lugar, describir las trayectorias escolares de las PPL de la Unidad en el Programa ECE en el período definido, en cuanto a acceso, permanencia y resultados; en segundo lugar, reconocer aspectos vinculados a las características de la población estudiantil privada de libertad, que puedan incidir en el acceso y permanencia en el Programa; en tercer lugar, identificar aspectos de la institucionalidad educativa y carcelaria presente en el Programa ECE, que afecten la accesibilidad y permanencia.

La tesis se organiza capitularmente de acuerdo a la siguiente estructura:

El capítulo I expone el marco teórico y está subdividido en tres partes: el contexto de encierro, la educación en contexto de encierro y las trayectorias escolares. Respecto al contexto de encierro, se lo caracteriza en forma general, y en forma particular para Uruguay, y se lo vincula con el fenómeno de prisionalización. En cuanto a la educación en contexto de encierro, se realiza una descripción general y se la ubica en el marco de los derechos humanos, para luego referirse específicamente a la educación secundaria en contexto de encierro y su desarrollo en Uruguay. Por último, se define el concepto de trayectorias escolares y sus diferentes formatos, se referencian las políticas para su protección y se vincula el concepto a la situación de privación de libertad.

El capítulo II presenta el encuadre metodológico que fundamenta el carácter mixto de la investigación, la selección del estudio de casos como metodología y del caso particular abordado, las técnicas e instrumentos de recolección y las dimensiones diseñadas para el análisis de la información y se fundamenta la triangulación como metodología de validación.

El capítulo III muestra los resultados del análisis, obtenidos a partir del procesamiento de la información recogida en el trabajo de campo. Se desarrollan los resultados cuantitativos y cualitativos en el contexto del marco teórico de referencia.

Finalmente las conclusiones recapitulan los aspectos de mayor relevancia surgidos en la investigación y las posibles implicaciones para posteriores trabajos en el área.



## **Capítulo I. Marco Teórico**

En este capítulo se exponen los elementos conceptuales que delimitan y definen tres áreas confluyentes y relevantes para esta investigación: el contexto de encierro, la educación en contexto de encierro en el marco de la educación en Derechos Humanos (DDHH), y las trayectorias escolares y su protección.

En el primer apartado se describe el factor institucional carcelario que constituye las condiciones concretas de desarrollo de la actividad educativa, y sus efectos sobre las personas privadas de libertad (prisonalización). En el segundo, se desarrollan las características de la educación en contexto de encierro, su caracterización como política educativa en el marco de los DDHH, y su origen y desarrollo en Uruguay en el nivel secundario. En el tercero se aborda el concepto de trayectorias escolares, su categorización y su protección, vinculándolo a la situación de privación de libertad.

### **1.1 El contexto de encierro**

Para entender a cabalidad los aspectos incidentes en el proceso educativo en cárcel es relevante considerar el contexto en el que este se lleva a cabo. Es por ello que en este apartado se introduce una caracterización de la institución penitenciaria en general, así como un breve recorrido histórico de su desarrollo en Uruguay. Se explica además en qué consiste el proceso de prisonalización, entendido como consecuencia de la situación de encierro.

#### **1.1.1 La institución penitenciaria.**

Dentro de la bibliografía referida al tema de privación de libertad, destacan los trabajos de Goffman (2001) y Foucault (2002). El aporte de Goffman en cuanto a la institución penitenciaria implica el ubicar a la cárcel dentro de las llamadas instituciones totales, a las que define como “[...] un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo,

comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 2001, p.13).

En su obra *Vigilar y castigar*, Foucault (2002) profundiza en el espacio carcelario, y analiza la forma en que las técnicas allí desarrolladas funcionan como tecnologías políticas y procedimientos disciplinarios que no anulan la individualidad, sino que la producen a través de una forma específica de normalización caracterizada por el encierro. Las instituciones en las que se sistematizan estas tecnologías y procedimientos son las que el autor llama disciplinarias, incluyendo a la cárcel, los hospitales, manicomios y cuarteles en esta lista. En este libro el autor detalla la historia del sistema penal francés durante el siglo XVIII y utiliza este desarrollo para fundamentar lo que él considera la dominación del espíritu humano a través de la vía penal. Así, elabora un marco histórico analítico de referencia para explicar por qué el sistema penal termina convirtiéndose en lo que es actualmente, y cómo se permite el control de las masas en la sociedad a través de este sistema.

Desde una mirada más cercana temporal y geográficamente, Florio (2010) introduce el concepto de exclusión como caracterizador de la cárcel y otras instituciones:

Los espacios de exclusión están dispuestos para aquellos que difieren de las condiciones consideradas normales por determinada concepción del poder. Las cárceles, los hospicios, los psiquiátricos y los barrios estigmatizados en los que habitan los más pobres, son también espacios de exclusión. (p. 22)

De este grupo de instituciones o zonas geográficas, el autor sostiene que es la cárcel la que permite con mayor claridad identificar la exclusión social. El aporte del autor en la caracterización de las instituciones penitenciarias implica relacionarlas con fenómenos de exclusión:

El tiempo y el espacio en que el sujeto ha sido aislado se constituyen en un estigma social permanente. El hombre preso es puesto aparte, depositado en una celda, aislado de toda referencia comunitaria.

El sentido de exclusión requiere hacer referencia a aquello de lo que se es excluido: el preso está excluido de su familia, de su vida societaria, de la administración de su propio tiempo y espacio. (Florio, 2010, p. 22)

El autor toma como punto de partida este sentido de exclusión, para desarrollar el fenómeno de prisionalización como el conjunto de los efectos que esta institución genera en las personas allí recluidas. Los aspectos de prisionalización son abordados posteriormente en este trabajo, en el apartado 1.1.3.

### **1.1.2 La institución penitenciaria en Uruguay.**

Con respecto al sistema penitenciario en Uruguay, se desarrolla en forma similar a lo que ocurre en Europa (Barrán, 2011). A principios del siglo XIX la cárcel era exclusivamente un lugar de detención. Se utilizaba para garantizar que las personas acusadas de un delito no escaparan mientras se daba sentencia, o para castigar momentáneamente a quienes habían cometido infracciones leves. En el Reglamento para los Comisarios de Campaña estaba previsto que estos tuvieran en su casa un espacio destinado a la reclusión, mientras que, en Montevideo, el piso inferior del Cabildo cumplía esa función (Roldós y Rey, 2015).

Pasando la mitad del siglo XIX, comienza a manifestarse lo que Barrán (2011) denomina una sensibilidad civilizada, y que tiene como resultado que las penas llamadas corporales aflictivas (equiparables a lo que Foucault llamaba los suplicios en Europa), se vayan sustituyendo por una búsqueda de la “represión del alma” (p. 51). Este cambio no eximió a los presos de castigo físico, pero se hizo evidente en los documentos oficiales, que comenzaron a darle mayor predominancia a la reclusión.

Aún en los inicios del sistema carcelario uruguayo, este se presentaba como problemático y digno de atención especial. En 1857, el entonces vicepresidente de la Junta Económica Administrativa de Montevideo, Juan Ramón Gómez, se refiere a las cárceles como un “oprobio para el país” (Gómez Folle, 1942, p. 52). Según recoge Gómez Folle, Juan Ramón Gómez expresaba:

Pero no basta mudar de local o de situación, es preciso mudar de sistema; establecer talleres, la reclusión, el silencio, la educación moral y religiosa. Es preciso que el preso se corrija para que vuelva puro a su familia, y útil a ella y a su patria. (Gómez Folle, 1942, p.53)

En esa etapa comienza a tomar fuerza, en las esferas de toma de decisiones, la idea de que era posible la redención de la persona que cometía un delito, acompañando así a las aspiraciones de las instituciones carcelarias los términos de civilización y progreso. En el Reglamento de Cárceles se explicitaba que estaba prohibido bajo severas penas vejar y atormentar a los presos, haciendo mención para esto a la sección XI, en su capítulo único, en el artículo 138 de la Constitución de 1830, que establecía que “En ningún caso se permitirá que las cárceles sirvan para mortificar, y sí sólo para asegurar a los acusados” (s/p).

Es Bernardo Prudencio Berro, en su período presidencial entre 1860 y 1864, quien transforma definitivamente la realidad de las cárceles en Uruguay. Berro designa un fondo para la creación de una penitenciaría. Esta iniciativa de construcción fue interrumpida por el levantamiento de Venancio Flores en 1863. Sin embargo, el gobierno de Berro sentaría las bases conceptuales e incorporaría la necesidad de acompañar el progreso de la nación con el desarrollo de un sistema penitenciario acorde (Roldós y Rey, 2015).

Esta necesidad de progreso se contraponía a una institucionalidad frágil y un desarrollo fundamentalmente centrado en Montevideo. “El Estado uruguayo era decididamente incapaz de ejercer su autoridad a escala nacional [...]” (Roldós y Rey, 2015, p. 46). Esto, sumado a una de las más agudas crisis económico-financieras que atravesara el Uruguay (1869-1875), deriva en la dictadura asumida por el coronel Lorenzo Latorre en marzo de 1876 (Barrán y Nahum, 1967). En cuanto al impacto sobre las cárceles, la dictadura de Latorre quiebra con el impulso de un sistema asociado al progreso civilizatorio del gobierno de Berro y establece un sistema de trabajo forzado en un régimen militarizado, en el denominado Taller de Adoquines. Acevedo asegura que “El taller de Adoquines llegó a constituir el terror de la campaña, y a inspirar al paisanaje un miedo mucho más fuerte que el de la daga policial que hería en el camino” (1993, Tomo IV, p.17).

En el siguiente período presidencial, el del general Máximo Tajes, se retoma la idea de una penitenciaría, decretándose en diciembre de 1882 la construcción de una Cárcel Central de Prevenidos, y una penitenciaría modelo. Sería inaugurada el 25 de marzo de 1888 la Cárcel Preventiva y Correccional, ubicada en la calle Miguelete, entre Arenal Grande y República; posteriormente sería conocida como “cárcel Miguelete”. Cuatro meses después de inaugurada, las actividades de talleres quedaron suspendidas, pues del gobierno central no hubo orden de reponer los materiales necesarios. Dos años después de su inauguración, en

1890, la penitenciaría excedía largamente su capacidad, las personas penadas vivían en franco hacinamiento y no realizaban ninguna actividad extra más allá de las tareas de limpieza del recinto. Casi un siglo después, el 21 de octubre de 1986, dejó de funcionar como recinto carcelario. (Garcé y Santos, 2002; Roldós y Rey, 2015).

Sobre finales del siglo XIX son habilitadas las cárceles del interior del país, en un plan de construcción único y simultáneo. Por lo general quedaron asociadas a los edificios destinados a las Jefaturas de Policía locales. Esta limitación en su organización edilicia les mereció rápidamente críticas, especialmente en cuanto a las dificultades para clasificar a las personas reclusas (Garcé y Santos, 2002).

En marzo de 1896, es aprobada una ley que dispone la construcción de una institución carcelaria para mujeres. Si bien inicialmente se pensó su construcción en los terrenos estatales de Punta Carretas, debido a la demora en la gestión la cárcel terminó construida en el predio frente a la calle Cabildo. El predio de Punta Carretas fue asignado por tanto en 1902 a la construcción de una cárcel penitenciaría, que sería inaugurada parcialmente (el primer sector del edificio) el 8 de mayo de 1910. Garcé y Santos (2002) desarrollan la idea de que este proyecto de institución carcelaria, se corresponde con una época de los tempranos 1900, en que la sociedad aparecía plena de proyectos realizables y utopías florecientes.

A mediados del siglo XX, otro impulso es fundamental para el desarrollo del sistema carcelario. El Dr. Juan Carlos Gómez Folle asume la Dirección General de Institutos Penales. Una de sus primeras medidas es la realización de un relevamiento del estado de las prisiones, cuyos resultados toman un alcance de repercusión internacional. Ante la situación encontrada, Gómez Folle plantea su dirección institucional en tres grandes acciones. La primera implica el desarrollo de un proyecto de construcción carcelario en la zona de Santiago Vázquez, pensado inicialmente para unos mil doscientos reclusos. Estas fueron las primeras concepciones del Complejo Carcelario de Santiago Vázquez, más conocido como COM.CAR., que se termina inaugurando en 1986. La segunda acción concreta es la creación del Patronato Nacional de Encarcelados y Liberados en 1934, y el Instituto Nacional de Criminología en 1943. La tercera es el proyecto de la Escuela Correctiva de Inadaptados, una Colonia Educativa de Trabajo, en el paraje Libertad, en el departamento de San José, que queda inaugurada el 14 de junio de 1945.

En 1972, en función de criterios estratégicos militares, la Colonia Educativa es transformada en el “Penal de Libertad”, constituyéndose un “[...] centro represivo estratégico durante la dictadura” (Fein, 2015, p. 109). En el informe del ministro del Interior Alejandro Rovira del 12 de agosto de 1972, se fundamenta que dada la cantidad de “sediciosos” detenidos, y las perspectivas de aumento de este número, se solicita “[...] la rápida apertura de una penitenciaría construida en exclusividad para presos políticos, en la prisión cercana a Libertad” (Véscovi, 2003, p. 107).

Posteriormente a la dictadura, múltiples han sido las medidas vinculadas al sistema carcelario en Uruguay, aunque estos esfuerzos pueden ser considerados como “[...] aislados e inconexos, producto de urgencias coyunturales que requieren una intervención inmediata por parte de los agentes tomadores de decisiones” (González, Rojido y Trajtenberg, 2015, p.128). Este conjunto disperso de acciones suman una gran cantidad de intervenciones puntuales, que sobrepasan a esta investigación, y que han sido sistematizadas en el artículo de González, Rojido y Trajtenberg (2015). Dentro de estas se destaca en 2010, durante la presidencia del Dr. Tabaré Vázquez, la revisión profunda del sistema penitenciario nacional, de donde surge el primer censo de población reclusa (único realizado hasta el momento con esas características) y la promulgación ese mismo año de la Ley de Emergencia Carcelaria (Ley N° 18.667, 2010). Como resultado de esta Ley, desde el año 2010 es el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) la institución que rige la política penitenciaria nacional, teniendo entre sus funciones explícitas el fomentar la rehabilitación, el tratamiento individualizado y el retorno a la sociedad de las personas privadas de libertad. La creación del INR ha tenido al menos tres impactos relevantes en el sistema penitenciario. El primero, la priorización de recursos para el sistema carcelario. El segundo, la unificación y mejora de la gestión. Y el tercero, la progresiva sustitución del personal policial por operadores y operadoras civiles. También a partir de ese año, se ha procurado mejorar la coordinación previa con otros organismos, entre ellos los relacionados con lo educativo como el Consejo Directivo Central (CODICEN), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Además, ha servido de amparo legal para propiciar programas de estudio y trabajo en el sistema penitenciario, que con mayor o menor impacto, se han desarrollado en las cárceles a nivel nacional (González, Rojido y Trajtenberg, 2015).

En cuanto al perfil de los/as operadores/as penitenciarios/as, la participación, en el interior de las cárceles, de civiles formados/as para esta tarea, y no sólo de funcionarios/as policiales, fue una de las mayores novedades propuestas por la Ley de Emergencia Carcelaria para el modelo carcelario uruguayo. En el llamado a concurso para ocupar estos cargos que realiza el Ministerio del Interior en 2018 se detallan las tareas clave relacionadas con su perfil laboral. Estas incluyen, en forma resumida: mantener el relacionamiento directo con las personas privadas de libertad (PPL) y garantizar la seguridad integral en los procedimientos a realizar, efectuar tareas de orientación y acompañamiento de las PPL facilitando el cumplimiento de los programas socio-educativos y de funcionamiento de la Unidad, realizar el conteo, la apertura y cierre de esclusas internas generales, habitaciones y celdas, llevar libro de novedades correspondiente a su nivel, realizar el acompañamiento de las PPL hasta los espacios donde se desarrollan las actividades estableciendo vigilancia durante las mismas, apoyar al personal técnico en el proceso socio-educativo de las PPL, anticipar y disuadir las conductas agresivas y/o que alteren el normal funcionamiento del Centro, dar cumplimiento permanente de los protocolos estandarizados y realizar tareas afines al puesto que le sean encomendadas por su superior directo.

Una vez realizado el recorrido histórico se hace evidente que, independientemente del momento temporal en el que se haga foco, las figuras de referencia en el tema carcelario de cada época insisten en la complejidad del abordaje del problema carcelario, las dificultades locativas en función del permanente e ininterrumpido aumento de la población privada de libertad en Uruguay (aún desde sus inicios), y en la necesidad de pensar las instituciones carcelarias como algo más que solamente espacios de reclusión física (Garcé y Santos 2002; Fein, 2015; González, Rojido y Trajtenberg, 2015; Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2017 y 2019).

### **1.1.3 La prisionalización.**

Tal como se indicó en el apartado 1.1.2, quien está preso, está excluido tanto de su familia como de su vida societaria y también de la administración de su propio tiempo y espacio (Florio, 2010). En estas condiciones particulares de limitación espacial y

condicionamiento externo de las condiciones de vida y actividades rutinarias, se desarrolla en las PPL una serie de mecanismos, individuales y colectivos, de defensa y supervivencia en este entorno.

Surge así el concepto de prisionalización definido como

[...] el proceso por el que una persona, por consecuencia directa de su estancia en la cárcel, asume, sin ser consciente de ello, el código de conducta y de valores que dan contenido a la subcultura carcelaria. En mayor o menor medida todo ser humano asumirá, durante su permanencia allí, los usos, las costumbres, las tradiciones, los gestos que forman parte inherente de la convivencia dentro de la prisión. (Echeverri, 2010, p. 2)

Este proceso tiene una serie de efectos en las personas privadas de libertad. Por más que la prisionalización es una variable en la conducta de la persona reclusa que es graduable, y no existe una relación lineal y progresiva única, es innegable que, de diferentes maneras, impacta en la conducta de la persona privada de libertad (Echeverri, 2010). Al mismo tiempo, este proceso es influido también por una combinación de factores previos a la pérdida de libertad, elementos que se vuelven evidentes con la ruptura del pacto social y que, sumados a las condiciones de encierro, se manifiestan en la prisionalización (Segovia, 2001).

Valverde (1998) analiza y cataloga los efectos de la privación de libertad, desarrollando una larga lista de características que se presentan tanto a nivel somático como psicosocial.

En cuanto a lo somático, en las PPL pueden mostrarse: alteraciones en lo sensorial que deriven en problemas de visión o audición; alteraciones en la imagen personal y falta de cuidado personal; problemas musculares y alteraciones del sueño.

Entre las consecuencias psicosociales, pueden presentarse: la cotidianización de la vida, que lleva a la exageración de las situaciones cotidianas y la dificultad para elaborar proyectos de futuro; la necesidad o bien de autoafirmación agresiva o de sumisión, al percibir la propia vulnerabilidad frente a la totalidad de la institución, lo que genera problemas de identidad personal e incide en las relaciones interpersonales; alteraciones en la sexualidad; ausencia de control y de responsabilización sobre la propia vida, al introducirse en un régimen de relaciones interpersonales jerarquizadas y centradas en la dominación, tanto en



relación a la institución como dentro de la sociedad de PPL; estado permanente de ansiedad, que deriva en problemas de concentración, exageración del egocentrismo y dificultades para establecer relaciones de solidaridad; fatalismo y ausencia de expectativas de futuro, percibiendo el tiempo de privación de libertad como suspenso y vacío de contenido; alteraciones en la afectividad, que implican sensación de desamparo y sobredemanda afectiva; anormalización del lenguaje, que dificulta la reflexión y limita las posibilidades de expresión y comprensión. Aunque no todas estas consecuencias necesariamente se manifiestan en forma concurrente en las personas privadas de libertad, es altamente frecuente la aparición de varias de ellas (Valverde, 1998).

Se hace evidente que trabajar con un estudiantado que presenta estas características en sus manifestaciones conductuales, implica desafíos didáctico-pedagógicos y organizacionales particulares, distintos a otros espacios educativos en contextos complejos.

## **1.2 La educación en contexto de encierro**

Camejo (2017) hace referencia específicamente a la educación en contexto de encierro, caracterizándola como una práctica que se desarrolla en la tensión entre dos instituciones, la educativa y la penitenciaria. Mientras que las cárceles han sido pensadas como un espacio de vigilancia y control, donde la seguridad juega un papel primordial, la escuela se enfoca en un desarrollo integral del sujeto. Esta intersección por tanto superpone objetivos diferentes, normativas diferentes, y dinámicas interpersonales diferentes, que deberán conjugarse y articularse. La manera como ambas instituciones interaccionan en la práctica, es uno de los factores que inciden en el desarrollo de las trayectorias escolares para las personas privadas de libertad, no necesariamente como un elemento independiente, sino como aspectos transversales y que no se pueden obviar en ningún análisis del sistema educativo en contexto de encierro.

En la educación en contexto de encierro se da la particular situación de una institución (la escuela) que funciona dentro de otra (la cárcel). Las prácticas y los marcos normativos del sistema penitenciario y el educativo responden a principios fundantes y lógicas de funcionamiento muy diferentes; mientras que la institución penitenciaria se funda en el

castigo y el disciplinamiento, la escuela debe responder al desarrollo integral de la persona privada de libertad (Blazich, 2007). Esta contraposición de lógicas se trasluce en ocasiones en la mirada cotidiana de la educación en privación de libertad como un beneficio o privilegio y no como un derecho universal (Scarfó y Aued, 2013).

Existe también una contraposición de formas de entender el cómo y el para qué educar en contexto de encierro. Desde ciertas perspectivas se entiende a esta modalidad de educación como una herramienta para la rehabilitación, la resocialización, la reinserción y la reeducación social, es decir, como una forma de corregir conductas desviadas, incorrectas y/o anormales. Otra postura adscribe a la concepción de la educación como humanización, resaltando entonces la dimensión humana del encarcelamiento y la necesidad de considerar la educación en contexto de encierro como una política educativa a desarrollar en el marco de los DDHH (Camejo, 2017).

En el apartado 1.2.1 se profundiza en esta caracterización de la educación en contexto de encierro como práctica enmarcada por los DDHH y en el apartado 1.2.2 se describe de qué manera se lleva a cabo esta práctica en Uruguay para el nivel secundario de educación.

### **1.2.1 La educación en contexto de encierro en el marco de los Derechos Humanos.**

Para introducir el aspecto de los DDHH en la presente investigación, se hace necesario especificar que existen distintas concepciones desde las que se aborda esta cuestión. Como expresan Juanche y González (2007), se pueden identificar aquellas que los conciben únicamente como normas jurídicas (positivistas), las que enfatizan en la cuestión ética (jusnaturalistas), y las que proponen una visión ecléctica, conjugando lo ético, lo jurídico y lo político (histórico-críticas). Si bien solamente el último grupo lo hace explícito, los posicionamientos políticos subyacen a los tres paradigmas: preguntarse sobre cómo se conciben los derechos humanos también tiene que ver con preguntarse cómo se conciben las relaciones de poder, cómo se considera que debería estar organizada la sociedad, y cómo se dimensiona a las otras personas, al otro/otra.

Las concepciones positivistas entienden a los DDHH fundamentalmente como normas jurídicas. Se podrá exigir el respeto a estas normas en tanto sean aprobadas e incluidas en sus

legislaciones, sea por los Estados nacionales, o por la comunidad internacional (Juanche y González, 2007).

Las concepciones jusnaturalistas definen a los DDHH, según Sorondo (1988), “[...] como algo que dimana de la naturaleza del hombre: son derechos inherentes, innatos, naturales a la persona humana” (p. 2), y siendo que “[...] se desprenden de un Derecho Natural no escrito [...]”, entonces a ellos “[...] acceden los seres humanos bien por la razón, bien por la revelación” (Juanche y González, 2007, p. 1).

La concepción histórico-crítica hace foco en el hecho de que el surgimiento de los DDHH ha estado ligado a reivindicaciones de distintos grupos sociales a lo largo de la historia de la humanidad (Juanche y González, 2007). En este sentido, también Sorondo (1988) afirma que los DDHH “Son una larga y siempre inconclusa toma de conciencia de los hombres ante situaciones de injusticia” y “[...] una propuesta o exigencia de un nuevo orden, desde realidades históricas concretas” (p.3). Esto lleva por tanto a entender a los DDHH como el resultado de un proceso en el que las diferentes concreciones de estos derechos dependen de las posibilidades de cada momento histórico y son el fruto de una construcción colectiva (Willat, 2011).

La comunidad internacional reconoce en el derecho a la educación, dentro del marco general de los DDHH, un papel fundamental para el desarrollo de las personas y de las sociedades, con pautas de respeto a la dignidad humana y a las diferentes culturas. Así también, implica la comprensión y posible realización de los demás DDHH. En 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas manifiesta en forma explícita que “Toda persona tiene derecho a la educación” (ONU, p. 7). Uruguay es ratificante, tanto de esta declaración, como de la mayoría de los instrumentos que declaran y reconocen el derecho a la educación y los DDHH.

A nivel regional se destaca el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos “Protocolo de San Salvador” (OEA, 1988), al que Uruguay también adhiere, que completa las orientaciones de la educación en el marco de los DDHH. Expresa en el punto dos del Artículo 13 que:

Los Estados Partes en el presente Protocolo convienen que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su

dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Conviene, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz. (OEA, 1988, p. 105)

Asimismo, en el punto tres expresa que los Estados Partes reconocen la obligatoriedad y asequibilidad de todos a la enseñanza primaria, así como la generalidad y accesibilidad de la enseñanza secundaria, técnica y profesional.

Por otra parte, las “Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los Reclusos - Reglas Mandela” aprobadas por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en diciembre de 2015, establecen que las administraciones penitenciarias “[...] deberán ofrecer educación, formación profesional y trabajo, así como otras formas de asistencia apropiadas y disponibles, incluidas las de carácter recuperativo, moral, espiritual y social y las basadas en la salud y el deporte” (UNODC, 2015, p. 28).

En Latinoamérica la educación en derechos humanos toma elementos del pensamiento crítico y participativo, la pedagogía crítica de Paulo Freire, la teología de la liberación y la educación popular. Las luchas populares de los colectivos vulnerados, los pueblos originarios, los feminismos, entre otros, van articulando una propuesta basada en el respeto de los derechos humanos construida con una perspectiva histórica-crítica.

Esta propuesta, fundada en un pensamiento crítico y una praxis comprometida, un compromiso ético y militante con los de abajo, los sin voz, los no-persona, tiene como centro un cambio conceptual sobre el poder, es decir la modificación de la relación de fuerzas a favor de esos sectores. Su objeto será la formación del ser integral, superando así la tradición de la racionalidad instrumental y fragmentadora. Esta propuesta educativa contemplará las múltiples dimensiones de la persona a través del desarrollo de procesos recursivos, abarcativos, dialécticos, intersubjetivos y permanentes. (Juanche, 2015, p. 5)

En Uruguay, la Ley General de Educación N° 18.437 (2008), en su artículo 1, reconoce a la educación como un derecho humano fundamental, y en su artículo 4 establece

que los derechos humanos son el marco de referencia del ejercicio del derecho a la educación:

La educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de su actuación profesional. (Ley N° 18.437, 2008, tít. I, cap. I, art. 4)

En su artículo 40 contempla diferentes líneas transversales a implementar en todas las modalidades del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), entre las que se encuentra la Educación en Derechos Humanos. Esta es considerada como un derecho en sí mismo y un componente del derecho a la educación. Dice el Artículo 40 en su apartado primero:

La educación en derechos humanos tendrá como propósito que los educandos, sirviéndose de conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen las actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos fundamentales. Se considerará la educación en derechos humanos como un derecho en sí misma, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos. (Ley N° 18.437, 2008, tít. II, cap. VII, art. 40, inc. I, num. 1)

Según consigna la página de Presidencia de la República, en su sección de la Secretaría de Derechos Humanos, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos fue aprobado en diciembre de 2016. Se lo define como “[...] una estrategia nacional y un plan de acción que adopta el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) para orientar las políticas públicas en materia de educación en derechos humanos” (Presidencia de la República, 2019a, s/p). El Documento “Plan Nacional de Derechos Humanos” (Presidencia de la República, 2019b), surgido de esta misma iniciativa, define en forma general la educación en DDHH como “[...] la práctica educativa que tiene por objeto principal favorecer el reconocimiento, la defensa y la promoción de ellos, considerando al ser humano como sujeto de derechos” (Presidencia de la República, SNEP, SDH, 2019b, p.14). Este documento establece las líneas principales de trabajo de las diferentes políticas públicas

educativas en el marco de los Derechos Humanos; sin embargo, en ninguna parte de este documento se hace referencia a la educación en contexto de encierro.

En el entorno carcelario, cuyo principal eje, tal como se ha desarrollado en el contexto histórico, sigue siendo la punición, la mirada histórico-crítica requiere posicionarse en la definición de “otro” que Willat (2011) utiliza: “[...] es alguien cuya dignidad me compromete” (p. 20). Los estudios vinculados a la población carcelaria, señalan que las cárceles están repletas de personas provenientes de lugares de fuerte desprotección social, discriminación y desconocimiento de muchos de sus derechos fundamentales (Juanche y Palummo, 2012). Las desigualdades, tanto de origen como desarrolladas en las propias condiciones materiales de existencia de las PPL, son muy profundas, e indefectiblemente afectan el acceso igualitario a las condiciones, tanto materiales como inmateriales, que garanticen una vida digna (Herrera Flores, 2007).

En este contexto, cualquier actividad educativa enmarcada en DDHH que se emprenda requiere una serie de tareas en múltiples niveles. Un primer nivel implica la visibilización, deconstrucción y ruptura con la aparente inevitabilidad de sus destinos: el reconocimiento de los propios estudiantes como sujetos de derecho y el despertar a la conciencia crítica. Una vez reconocida la dinámica de poder implícita en la que han estado viviendo, es fundamental construir herramientas en conjunto para la transformación de esas condiciones reales de existencia; siguiendo a Herrera Flores (2007), “[...] dotarnos a todas y a todos de medios e instrumentos –sean políticos, sociales, económicos, culturales o jurídicos– que nos posibiliten construir las condiciones materiales e inmateriales precisas para poder vivir” (p.24).

Surge de lo expuesto en el contexto teórico previo, la necesidad de considerar el marco de la educación en DDHH como transversal e incorporado a la presente investigación. Para ello, es necesario contar con criterios de referencia, que permitan analizar la actividad educativa en el marco de los DDHH, y que sean aplicables a las particulares condiciones del contexto carcelario. A tales efectos, se recurre a los criterios planteados por Tomasevsky en 2003 (y que posteriormente adapta Scarfó en 2011 al contexto de encierro), las denominadas 4Aes, a saber: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

El uso de estos criterios para la investigación de la educación en el marco de los DDHH no es nuevo, y tampoco lo es considerarlo en particular pertinente para la educación

en contexto de encierro. En el Informe de la Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles (CAEC) titulado “La educación en cárceles del Uruguay, balance y perspectivas” (2010), el maestro Diego Barboza, en el capítulo “Hacia un sistema educativo carcelario” expresa en forma contundente que la educación debe ofertarse “[...] a todos y cada uno de los individuos que habitan la oscuridad del encierro y debe hacerlo además en términos de exquisita calidad” (CAEC, 2010, p. 22). En un capítulo posterior de ese mismo informe, bajo el subtítulo “Lo que se pretende de la educación en cárceles”, se expone la necesidad de contar con determinadas condiciones que permitan el desarrollo de la educación en este contexto. Aunque no hace mención en ningún momento a Tomasevsky como autora de referencia, el informe plantea que las condiciones necesarias pueden ser ordenadas en cuatro grandes grupos, a saber: condiciones de Asequibilidad, de Accesibilidad, de Aceptabilidad y de Adaptabilidad (CAEC, 2010, pp. 27 y 28).

Estas categorías planteadas por Tomasevsky (2003), conocidas como las 4-Aes, ofician como elementos de referencia que permiten dimensionar el alcance e impacto de las acciones educativas en el marco de la educación en Derechos Humanos. En resumen, ellas son:

- Asequibilidad: Implica por un lado la existencia de establecimientos educativos que respeten la libertad de educación y la libertad en educación. Por otro lado, los gobiernos deben asegurar la educación gratuita y obligatoria para todos los niños y las niñas en edad escolar, y el respeto a las diversidades, especialmente en lo referido a las minorías y grupos vulnerados.

- Accesibilidad: Implica asegurar la educación gratuita, obligatoria e inclusiva, facilitando además el acceso a la educación post-obligatoria.

- Aceptabilidad: Incluye criterios de calidad de la educación, vinculados a la seguridad y la salud en la escuela, a las cualidades profesionales de los y las educadoras, así como el establecimiento y control de estándares de calidad en temas tales como los textos de uso, los métodos de enseñanza, la evaluación y disciplina.

- Adaptabilidad: Requiere que las escuelas se adapten al estudiantado, invirtiendo la tradición de que el estudiantado deba adaptarse a las condiciones que la escuela hubiese previsto para ellos.

Estos criterios, pensados por la autora para la caracterización general de políticas educativas en el marco de los DDHH, deben adaptarse a las condiciones particulares de la acción educativa en contexto de encierro. Scarfó (2006) realiza esta adaptación de los criterios generales desarrollados por Tomasevsky (2003) para aplicarlos al contexto de privación de libertad. Cada una de las 4-Aes encuentra una forma específica de manifestarse en este contexto. La adecuación realizada por el autor abre un nuevo campo de trabajo e investigación apoyada en los criterios ya conocidos, pero redimensionada para este contexto. Los aspectos que incluyen cada una de las 4-Aes en su aplicación específica al contexto carcelario son:

- Asequibilidad: “que la enseñanza sea gratuita, financiada por el Estado, y que exista una infraestructura adecuada y docentes formados capaces de sostener la prestación de educación. Es decir, que la educación esté disponible” (Scarfó y Aued, 2013, p. 93). Algunas variables que se pueden considerar para este indicador según el autor son: presupuesto destinado a la educación pública en cárceles; remuneración docente; infraestructura especialmente relacionada con el espacio de aula; control de la emergencia (seguridad) edilicia; previsión de mobiliario y de materiales didácticos y tecnológicos; mantenimiento de la infraestructura edilicia; cantidad de docentes por estudiante (Scarfó, 2006; Scarfó, 2011).

- Accesibilidad: “que el sistema sea no discriminatorio, accesible a todos y que se adopten medidas positivas para incluir. Incluye no solo el acceso, sino también la permanencia y egreso del sistema educativo” (Scarfó y Aued, 2013, p.93). Algunas de las variables para este indicador son: la información brindada a la persona detenida con respecto a su situación educativa; los procedimientos de orden interno de acceso a los espacios educativos; alcance de los currículos a las personas procesadas, penadas y/o sancionadas; resguardo de la integridad física; organización del régimen diario; movimiento de personas detenidas dentro de la cárcel; metodologías de requisas en pabellones o lugares de permanencia que garanticen el mantenimiento de materiales de estudio; atención a traslados compulsivos y sanciones aplicadas; condiciones para construir y sostener un legajo educativo de la persona detenida; existencia de becas estudiantiles (Scarfó, 2006; Scarfó, 2011).

- Aceptabilidad: “que el contenido y métodos de la enseñanza sean relevantes éticamente, no discriminatorios, culturalmente apropiados, de calidad y consecuentes con la Educación en Derechos Humanos” (Scarfó y Aued, 2013, p.93). Algunas de las variables



consideradas por el autor para esta categoría son: tratamiento curricular específico vinculado a DDHH y privación de libertad; existencia de materiales de lectura referidos a DDHH; desarrollo de programas de educación en derechos humanos relacionado con el desempeño de actitudes, valores, destrezas y habilidades; existencia de equipos interdisciplinarios (Scarfó, 2006; Scarfó, 2011).

- Adaptabilidad: “que la educación [...] pueda contribuir a superar las desigualdades, [...] adaptarse localmente para adecuarse a contextos específicos. Es decir una educación dirigida a un sujeto singular (persona privada de la libertad) y a un contexto específico (la cárcel)” (Scarfó y Aued, 2013, p. 93). Algunos de los indicadores para este criterio son: existencia de una planificación interdisciplinaria, metodologías educativas y enfoques educativos extendidos; identificación acerca de cómo se trabaja en diversidad a nivel áulico e institucional; acciones específicas dirigidas a grupos de personas detenidas en situación de vulnerabilidad en la cárcel, tales como jóvenes, personas en situación de discapacidad, homosexuales, lesbianas, transexuales, personas extranjeras, drogodependientes, etc. (Scarfó, 2006; Scarfó, 2011).

Como se mencionó, ya para el año 2010 se hacía explícita por la CAEC, la necesidad de garantizar el desarrollo de la educación en contexto de encierro en un marco de Derechos Humanos, y se presentaban estas necesidades organizadas en los cuatro grandes grupos mencionados. Parece consecuente mantener estos mismos criterios, ya no solamente como expectativas a lograr, sino como indicadores del cumplimiento de estos objetivos.

Las 4Aes están de una u otra manera ligadas con el correcto tránsito del estudiantado a lo largo del sistema educativo y, por tanto, con la protección de las trayectorias escolares. En cuanto a cómo es más viable vincularlas, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) en México hace una distinción de utilidad en cuanto a las 4Aes. Establece que

La disponibilidad y la accesibilidad corresponden al derecho a la educación, mientras que la adaptabilidad y la aceptabilidad se refieren al derecho en la educación. Esta distinción implica que los niños y jóvenes tienen derecho a acceder a la escuela, pero también a que ésta ofrezca las condiciones materiales, socioafectivas y pedagógicas necesarias para que puedan aprender (INEE, 2016, p.15)

Es así que la Asequibilidad<sup>6</sup> y la Accesibilidad hacen posible el espacio educativo en el cual se podrán hacer efectivas las otras dos. Para contexto de encierro, analizar las dos primeras parece prioritario, en cuanto una vez garantizado el acceso y permanencia a la educación en contexto carcelario, será posible trabajar en la Aceptabilidad y Adaptabilidad educativa para este espacio. La Asequibilidad ya fue abordada para este mismo caso de estudio por investigaciones previas (Alanís, Guerrero y Martínez, 2020). Es por esto que se tomarán como indicadores para el presente trabajo, elementos vinculados con la Accesibilidad educativa.

### **1.2.2 La educación secundaria en contexto de encierro en Uruguay.**

En Uruguay, los primeros registros de vinculación entre educación secundaria y el sistema carcelario se pueden identificar en los años 60 del siglo XX. Las PPL podían elevar solicitud para que se conformaran Tribunales Examinadores, preparándose ellas mismas para rendirlos (CAEC, 2010; CES, 2010).

Posteriormente al período de dictadura, la atención a las PPL en cuanto a la educación secundaria se sistematiza en la década del 2000 (CAEC, 2010). Durante el año 2000, las PPL elevan varias solicitudes para continuar sus estudios secundarios, desde los establecimientos Cabildo y Complejo Carcelario Santiago Vázquez (COM.CAR). A partir de estas solicitudes, se propone la institucionalización de docentes asesores que orientaran a los y las estudiantes, suministrarán materiales y propusieran actividades, y se elaboraran pautas de asesoramiento.

En el año 2002 el Consejo de Educación Secundaria (CES) y la Dirección Nacional de Cárceles firman un Convenio Marco, con el objetivo de establecer acuerdos para el mejor desarrollo de las acciones educativas en contexto de encierro (CAEC, 2010). A su vez se crea la Inspección de Programas Educativos Especiales, que entre sus funciones tenía la de supervisar el Proyecto de Educación en Establecimientos de Reclusión, y se designa una docente para cumplir funciones de coordinación en este Proyecto.

---

<sup>6</sup> El término Disponibilidad se usa como sinónimo de Asequibilidad en múltiples trabajos.

Desde el 2002 y durante el resto de la década del 2000 se desarrollan, en la órbita del CES, los Programas Educativos Especiales (PEE), con el objetivo de revertir la deserción y exclusión, atendiendo especialmente la situación de ciertos sectores sociales que no podían acceder o habían desertado del sistema. Los PEE buscaban adecuar su funcionamiento de acuerdo a la multiplicidad de contextos y de poblaciones (Nahum, 2008). De esta manera se propende a la elaboración de diseños flexibles y contextualizados en función de las necesidades del estudiantado y las características del medio en que se desenvuelven.

Dentro de los PEE, se inicia en el año 2001 el Proyecto Establecimientos de Alta Contención, en el COM.CAR. y en el Penitenciario Femenino (Cabildo), con el objetivo de que las personas adultas privadas de libertad tuvieran la posibilidad de dar exámenes dentro de las cárceles; este programa se desarrolló en coordinación con el Ministerio del Interior (CES, 2010).

Posteriormente, se designa a estos programas como Programas de Exploración Pedagógica (PEP), que de acuerdo a lo descrito en la página de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES, 2022b) "[...] comprenden propuestas diversas para grupos poblacionales específicos con dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo" (s/p). Dentro de los actuales PEP se encuentra el Programa de Educación en Contexto de Encierro (ECE) dirigido a "[...] personas mayores de 18 años, privadas de libertad (situación de encierro)" (DGES, 2022b, s/p).

En 2005 se promulga la Ley N° 17.897, que en su artículo 13 instituye la redención de pena por estudio y trabajo:

El Juez concederá la redención de pena por estudio a los condenados a pena privativa de libertad. A los procesados y condenados se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio [...]. Se computará como un día de estudio la dedicación a dicha actividad durante seis horas semanales, así sea en días diferentes. Para esos efectos, no se podrán computar más de seis horas diarias de estudio. (2005, art. 13)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Redacción dada por la Ley N° 19.889 de 9/7/20, art. 86.

Esto queda reglamentado en el Decreto N° 225/006 (2006), en el que se establece que los exámenes de enseñanza media se rendirán en calidad de libre. El Consejo de Educación Secundaria resuelve que los planes a aplicar para estos exámenes son los mismos que se emplean para otros estudiantes extraedad: para Ciclo Básico, el Plan 96 Extra Edad, y para Bachillerato, el Plan 76 nocturno, posteriormente sustituido, a partir del año 2012, por el plan 94 Martha Averbug.

La creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (Ley 18.719, 2011) da inicio a un proceso de transformación de la organización de los institutos penitenciarios, llamados ahora Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL). Dentro de los lineamientos que se siguen se hace énfasis en la política penitenciaria como política intersectorial, la profesionalización de personal penitenciario incorporando operadores civiles, la importancia de la intervención socioeducativa y la contextualización de la diversificación de la oferta educativa formal y no formal (MI, 2017).

La extensión del programa ECE del CES, que se había iniciado antes del 2008 en Montevideo y Canelones, alcanza la cobertura de todas las unidades de internación para personas privadas de libertad (UIPPL) del territorio nacional en el año 2014, bajo la coordinación de la Unidad de Gestión de Educación en Contextos de Encierro.

En relación a la intersectorialidad, en el año 2015 se firma un convenio complementario entre el CES y el INR, en el que se establecen las obligaciones pertinentes a cada una de estas instituciones en cuanto a la atención del derecho a la educación en la población privada de libertad (ANEP-CES-ATD, 2016).

También en el año 2015 se crea la figura del Profesor Referente Territorial, realizándose la convocatoria a docentes con interés en desempeñar este rol. En el llamado del año 2017 para este mismo cargo, se explicitan las funciones que le competen. Estas son: ser nexo entre su lugar de trabajo y la Unidad de Gestión de Educación en Contexto de Encierro; ser quien vele por la implementación del Programa ECE, de acuerdo a sus objetivos, con énfasis en el vínculo pedagógico; articular el seguimiento personalizado de la trayectoria educativa de cada estudiante a nivel administrativo y pedagógico; coordinar a nivel territorial todas las acciones institucionales e interinstitucionales que promuevan el logro de los objetivos del Programa ECE; promover acciones comunes con los actores educativos de la

institución conveniente (INR o INISA<sup>8</sup>) con el fin de optimizar el espacio educativo (CES, 2017, p. 2).

Es en el documento en que se realiza esta convocatoria (CES, 2017), en el ítem 3 anteriormente transcrito, que se encuentra la primera referencia explícita a la protección de las trayectorias del estudiantado dentro del Programa ECE, atribuyéndose esta responsabilidad a la persona que ocupe el cargo de Referente Territorial de Educación.

### **1.3 Las trayectorias escolares**

#### **1.3.1 Conceptualización y clasificación de las trayectorias escolares.**

El estudio de trayectorias tiene origen en la sociología francesa, que lo plantea como herramienta para comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales. El concepto hace foco en la interpretación de fenómenos sociales que se desarrollan a lo largo del tiempo, y se utiliza en el estudio de temáticas específicas, como trabajo, migraciones y educación, entre otras (Croce, 2020).

Desde los aportes de la sociología francesa en este aspecto, se considera que un individuo no es una única historia lineal, sino que se construye por varias historias. Cada individuo recorre al menos cuatro historias: la historia residencial, la historia familiar, la historia de formación y la historia profesional. Las articulaciones entre estas trayectorias permiten explicar los cambios en las biografías. En los estudios de trayectorias se suelen conjugar los aspectos más objetivos con las concepciones y percepciones más subjetivas, ambas articulando con la dimensión temporal. Así, las trayectorias están compuestas mínimamente por tres ejes: la estructura de oportunidades que le brinda el mundo externo, entendida como las probabilidades de acceso y desempeño de actividades con las que la persona se encuentra; el conjunto de saberes, disposiciones culturales y capacidades que las personas ponen en juego en la vida cotidiana; y la variable del tiempo que traspasa los dos

---

<sup>8</sup> Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente

ejes anteriores, definiendo su interacción en el pasado y el presente, y proyectándolas hacia el futuro (Frassa y Muñiz Terra, citados en Briscioli, 2017).

El concepto de trayectorias permite por tanto un abordaje complejo de las dimensiones en juego, aspecto que es fundamental en el análisis de situaciones educativas, y especialmente en contextos de alta complejidad como el carcelario. Se trata de servirse de la herramienta teórica para

[...] poner en interacción a los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que les cabe a los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares [...]. (Kaplan y Fainsod, 2001, p. 26)

De acuerdo a Croce (2020), el concepto de trayectoria ingresa al estudio del campo educativo a partir de la crítica al determinismo de las teorías reproductivistas, teorías que aseguraban que la escuela produce y reproduce las injusticias por sus mecanismos selectivos. Al incorporarse las trayectorias a la discusión sobre la educación, se mantiene el origen social como el factor de mayor peso para comprender las desigualdades, pero otras dimensiones se incorporan al análisis, tales como indicadores educativos (sobredad, materias pendientes, repitencia) ponderando así la incidencia de cada uno de ellos en el devenir de sus tránsitos educativos, y a futuro. Cuando se centra la atención hacia los recorridos internos del sistema educativo, el concepto se complejiza más aún, quedando en evidencia la multiplicación y fragmentación de las trayectorias posibles. Por otro lado, las trayectorias escolares son solo un aspecto restringido de otras trayectorias más amplias; hablar de trayectorias implica también las experiencias personales, sociales y vinculares de las personas. Solo es posible comprender las trayectorias escolares como parte de un marco más amplio, tales como las trayectorias educativas, las laborales, y las vitales, entre otras (Briscioli, 2017).

El interés por las trayectorias escolares se despierta en Latinoamérica ante el fracaso en los primeros años de escolarización secundaria, evidenciado en varios países de dicha región al universalizar este nivel educativo. “Ese fracaso comenzó a ser analizado en términos que hoy se consideran propios del estudio de trayectorias, al ser localizado en la transición entre niveles” (Croce, 2020, p. 18). La conceptualización de trayectorias escolares

permitió hacer foco en los puntos críticos del recorrido por el sistema educativo y planteó a su vez los elementos que aún permanecían pendientes en la búsqueda de una plena inclusión (Terigi, 2007). Las trayectorias escolares permitieron analizar el llamado abandono escolar, complejizando el análisis de causas, motivos y factores por los que el estudiantado deja de asistir a las instituciones educativas.

En el presente trabajo se hace foco en especial en la conceptualización elaborada por la Dra. Flavia Terigi, quien aborda la complejidad y la no linealidad de las trayectorias escolares, desnaturalizando “[...] el status tradicional del concepto de trayectorias teóricas en tanto expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal [...]” (Krichesky, 2021, p. 27). Las características de las trayectorias en los sistemas se presentan como no lineales u oscilantes en la medida que se encuentran y atraviesan fenómenos de repitencia, abandono, reingreso y ausentismo prolongado, entre otros. Según Krichesky (2021), ante esta realidad es necesario relativizar el modelo estándar de trayectorias teóricas y considerar por tanto las trayectorias concretas, frente a los modos reales en que la mayoría de niños, niñas y jóvenes transitan su escolarización, siendo necesaria para esto una definición y clasificación del concepto de trayectorias educativas que profundice en estas diferencias.

La bibliografía que aborda los temas de trayectoria suele diferenciar entre trayectorias educativas y trayectorias escolares, en el entendido de que las trayectorias educativas son más amplias e incluyen todo el recorrido educativo, tanto formal como no formal, que realiza cualquier persona a lo largo de su vida (Kaplan y Fainsod, 2001; Terigi, 2009a; Croce, 2020). Terigi (2015) define a las trayectorias escolares como “[...] los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (p. 100). En esta investigación, se adopta la terminología que considera a las trayectorias escolares como aquellos recorridos realizados dentro del sistema educativo formal (Terigi, 2009b).

Terigi (2007) clasifica en dos grandes grupos las trayectorias escolares: las teóricas y las reales.

Las trayectorias teóricas se presentan como “[...] itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007, p. 2). Los elementos fundamentales de estas son la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Según

estas trayectorias, el ingreso se produce indeclinablemente a determinada edad, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales, estando preestablecidas las transiciones entre los niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar. Los desarrollos didácticos están sostenidos en la temporalidad que plantean estas trayectorias teóricas, y se basan en el supuesto de un desarrollo biográfico estándar del estudiantado. Dichos enfoques didácticos parten del presupuesto de que se enseña al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con mínimas variaciones. Esto no implica un desconocimiento de la heterogeneidad de la población estudiantil, sino cierta inflexibilidad de los desarrollos didáctico-pedagógicos clásicos para dar respuestas frente a dicha heterogeneidad (Terigi, 2007).

Superpuesta a esta determinación previa y teórica del recorrido del estudiantado, surgen las trayectorias reales. Las trayectorias reales describen el recorrido que efectivamente realiza el/la estudiante durante su devenir como tal y que, como ya se mencionó, no sólo están atravesadas por factores intrínsecos a la escolarización, sino también por otras trayectorias (personales, laborales, familiares, etc.). Si bien en algunos casos la trayectoria real coincide con la teórica, son numerosos los casos en los que esto no ocurre. A estas trayectorias reales, que además no son coincidentes con las teóricas, Terigi (2009b) las llama “trayectorias no encauzadas” (p. 4). Estas en particular merecen especial atención, porque son generadoras de exclusión en la medida que no se visualice su existencia y no se generen mecanismos explícitos para este grupo de estudiantes.

Terigi (2009b) define cinco formas de exclusión educativa en Latinoamérica. Afirma que, como resultado de un desarrollo educativo sostenido sobre profundas desigualdades sociales, la exclusión educativa se presenta al menos en cinco categorías con especificidades propias.

Estas son:

1- “No estar en la escuela” (p. 22). Esta categoría es la más clásicamente reconocida y la más fácilmente identificable. La población en edad escolar que nunca concurrió a la escuela ha ido disminuyendo progresivamente en las últimas décadas, no sin mantener problemas relacionados con la reproducción de grupos poblacionales sistemáticamente excluidos del sistema.



2- “Asistir varios años a la escuela, y finalmente abandonar” (p. 22). A pesar de los esfuerzos por universalizar el ingreso al sistema educativo, es alto el porcentaje de niños, niñas y jóvenes que rápidamente presentan rezago, y que posteriormente abandonan definitivamente la escolarización.

3- “Las formas de escolaridad de baja intensidad” (p. 23). La autora refiere en esta categoría al concepto propuesto por Kessler (2004), y lo utiliza para describir el comportamiento de jóvenes en conflicto con la ley y sus trayectorias escolares, identificando una actitud de desenganche de las actividades escolares. Un desinterés que se clasifica en dos mecanismos: uno de menor conflictividad, llamado disciplinado, y uno de mayor conflictividad y enfrentamiento con docentes y pares, llamado indisciplinado.

4- “Los aprendizajes elitistas o sectarios” (Terigi, 2009b, p. 24). Esta categoría amplía el concepto de exclusión a los contenidos educativos en sí. Un sistema educativo inclusivo debería tener la capacidad de generar la comprensión de la cultura y de los intereses de la totalidad de las personas participantes. Cuestiona la uniformidad de contenidos como una forma automática de igualdad educativa. Desde este punto de vista, se puede estar enseñando a todas las personas lo mismo, pero que los contenidos sean elitistas, parciales o sectarios.

5- “Los aprendizajes de baja relevancia” (p. 24). Es la forma más sutil de exclusión educativa. Los sectores más pobres de la población acceden a “[...] versiones devaluadas de los contenidos culturales” (p. 24). De esta manera, aunque logran avanzar curricularmente en el sistema educativo, lo hacen sobre una base de contenidos que en realidad los excluye de ciertas posibilidades de aprendizaje.

La autora entiende que atender estas formas de exclusión implica comprender su multicausalidad; la desigualdad social es parte de la explicación de la interrupción de las trayectorias, pero también se debe considerar lo que sucede dentro de la escuela. Una efectiva protección del derecho a la educación debería no solo contemplar la asistencia a las instituciones, sino que en estas instituciones las calidades básicas (edilicias, de personal, de recursos, etc.) estén aseguradas y que cada vez que surjan barreras para el acceso y permanencia en la educación, el Estado asuma medidas positivas para remover esas barreras y proteger las trayectorias (Terigi, 2009b).

### 1.3.2 Las políticas de protección a las trayectorias escolares

Atento a la actual conceptualización que vincula educación en derechos humanos y las trayectorias educativas, el Estado Uruguayo mediante su órgano de conducción de la educación, el CODICEN de la ANEP, en la resolución N° 80, acta 95, con fecha 2 de diciembre de 2015, define la creación del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE), con el objetivo de hacer posible

[...] el seguimiento de los eventos educativos de los estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención temprana tanto durante un mismo año escolar como en la trayectoria educativa de mediano y largo plazo, sobre todo en aquellos casos con inminente riesgo de abandono escolar. (Res. N° 80, Acta n° 95, citado en CODICEN, 2016, p. 1)

Posteriores a la creación del SPTE, surgen tres documentos de relevancia que analizan la temática de las trayectorias en el sistema educativo uruguayo. El primero, de marzo de 2016, es “Propuestas para un sistema de protección de trayectorias educativas”. El objetivo de este documento es establecer con fundamentación teórica algunos lineamientos de trabajo para la implementación del SPTE, así como “[...] habilitar la reflexión -valoración de los procesos desarrollados y de las acciones institucionales- desde los diferentes espacios de actuación [...]” (CODICEN, 2016, p. 2). El segundo documento, “Trayectorias educativas en Uruguay. Principales rasgos, tendencias y desafíos para las políticas públicas”, editado por UNICEF Uruguay (2017), es más extenso y abundante en el análisis de las trayectorias reales del estudiantado en Uruguay. Derivado de los dos documentos anteriores, en 2019 ANEP publica un tercer documento, “Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información”, centrándose fundamentalmente en la descripción de las políticas vinculadas a la protección de las trayectorias, los resultados que las mismas han tenido, y el reforzamiento de todo el sistema de intercambio de información sobre las trayectorias escolares en los sistemas pertenecientes a la ANEP. Finalmente, en 2020, y como resultado de un pedido explícito de ANEP al programa EUROSOCIAL de la Unión Europea (Croce, 2020), se publica bajo autoría de Alberto Croce, el libro digital “Sistema de Protección de Trayectorias Educativas en Uruguay. Sistematización de los componentes y dispositivos”. En el mismo se

realiza un recorrido por las políticas educativas de protección a las trayectorias escolares ya realizadas en Uruguay, se analizan sus resultados, y se realizan sugerencias para la continuidad de las mismas.

Sobre el concepto de protección de las trayectorias, en el documento de ANEP de 2019 se especifica:

Esta política, capitalizando las experiencias desarrolladas en formato de programas, tiene por finalidad proteger y acompañar la educación obligatoria, considerando tal acompañamiento como un proceso sistemático y planificado que implica contar con estrategias, herramientas y dispositivos especiales. [...] La política de protección de trayectorias educativas se sustenta, además, en prácticas que cotidianamente se llevan adelante desde los centros educativos, pero busca fundamentalmente generar las condiciones institucionales e interinstitucionales para que lo anterior sea posible y, por consiguiente, lograr intervenciones oportunas para que el derecho a la educación en definitiva, se efectivice. (pp. 13-14)

En estos dos párrafos se ponen de manifiesto varios de los aspectos que en esta investigación se hacen presentes como marco conceptual para lograr el posterior análisis del objeto de estudio. Asociada a la protección de las trayectorias escolares, surgen las acciones de política educativa, la generación de condiciones institucionales necesarias para ello, y la relevancia de garantizar la educación como derecho.

En el primer documento mencionado, que daría dirección formal a la generación del SPTE, se define en forma concreta lo que implica proteger las trayectorias escolares: “Proteger supone superar y/o minimizar el riesgo educativo que puede afectar la escolaridad de niños, niñas y adolescentes e implica la producción de respuestas pedagógicas a las situaciones escolares que definen tal riesgo” (CODICEN, 2016, p. 5).

Dimensionar el riesgo de que las trayectorias escolares se vean afectadas implica considerar la multiplicidad de factores institucionales que también contribuyen a ese riesgo:

Se trata de pensar el riesgo educativo no en términos de propiedades subjetivas, no como rasgos de los sujetos (individualmente considerados, o como grupo) que los pondrían en riesgo, sino en términos de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. (Terigi, 2009a, p. 43)

De acuerdo a esta concepción de protección como superación o minimización del riesgo, es imposible analizar la protección de las trayectorias escolares sin contextualizarlas en la acción educativa concreta en la que ocurren. Es en este aspecto donde se evidencia la necesidad de profundizar en el contexto de encierro.

En los documentos vinculados al SPTE (CODICEN, 2016; UNICEF, 2017; ANEP, 2019; Croce, 2020) no se hace explícita la necesidad de abordar el asunto de las trayectorias escolares en contexto de encierro. Aún siendo que el programa ECE forma parte de un grupo de programas denominados de exploración pedagógica, y que conforma el grupo de oferta educativa formal de la ANEP, este no es considerado, siquiera mencionado, como parte activa del SPTE. Cabe mencionar que el primer documento lista una serie de programas educativos vinculados con lo comunitario, algunos dentro de la oferta formal, y otros en el ámbito no-formal: “Equipos de Programas Sociales, Socio- educativos, Culturales, etc.: Cercanías, Uruguay Crece Contigo, Jóvenes En Red, Centros Juveniles, Centro MEC, Centros Culturales, Organizaciones de la Sociedad Civil, Policlínicas del adolescente” (CODICEN, 2016, p. 12). El programa PEP-ECE no aparece en esta lista. En la presentación del Proyecto de Presupuesto para el Período 2015-2019 de la ANEP (2015), tampoco se vincula al SPTE con la educación en contexto de encierro<sup>9</sup>.

Este breve recorrido por la fundamentación de las políticas educativas de protección de trayectorias escolares en Uruguay deja en evidencia un vacío con respecto a la visibilización, análisis y acciones concretas de protección de trayectorias en el ámbito carcelario.

### **1.3.3 Las trayectorias escolares en situación de privación de libertad.**

La cuestión de las trayectorias escolares en estudiantes privados de libertad es abordada por Kessler (2004) en una investigación realizada para contexto de encierro en

---

<sup>9</sup> El programa ECE aparece brevemente mencionado en dos ocasiones en la fundamentación del Presupuesto (ANEP, 2015), en ambos casos formando parte del listado de oferta educativa formal del CES de la ANEP, sin ningún desarrollo en particular del mismo, y sin vinculación con el SPTE.

Argentina. En la exposición de los resultados de dicha investigación, el autor destaca dos conclusiones relevantes, relacionadas con el tema de interés. En primer lugar, la mayor parte de las personas entrevistadas manifiestan haber concurrido, o estar concurriendo a alguna forma de escolarización al momento de delinquir, y posteriormente ser privada de libertad. Eso implica que, en palabras del autor, “[...] había algún tipo de trayectoria escolar” (p. 21). En segundo lugar, el autor identifica cierta dualidad o “disyunción” (p. 22) entre los relatos sobre experiencias particulares en la escuela, y los juicios expresados en forma genérica sobre la educación y el valor de lo educativo. Mientras que las experiencias particulares estaban centradas en la idea repetida de “no entiendo nada”, los juicios generales sobre educación se centraban en su aparente importancia “para el futuro” y para “conseguir trabajo” (p. 22).

El análisis de las trayectorias escolares para las PPL, se vincula necesariamente con sus trayectorias previas al encierro, y sus procesos de exclusión de los sistemas educativos. Al menos tres de las cinco formas de exclusión previamente enumeradas en este trabajo, se manifiestan en las trayectorias no encauzadas: la no presencia en la escuela (no escolarización inicial) y el inicio y posterior abandono (abandono), rompen con la linealidad temporal, curricular y de nivel; la exclusión por “desenganche” propuesta por Kessler (2004) presenta inicialmente un desacople curricular manifestado por el desinterés (más o menos confrontativo) del estudiantado, que conlleva finalmente al desencauzamiento, también temporal y de nivel (repetición).

Otras fuentes bibliográficas hacen mención a las trayectorias escolares previas a la privación de libertad (García *et al.*, 2007; Herrera y Frejtman, 2010). En algunas más se manifiesta preocupación por cómo se debe acompañar al estudiantado en sus trayectorias (Paroncini, 2014; Scarfó, *s/f*), pero sin entrar en el análisis específico de las mismas.

En el contexto de encierro, hay un conjunto de factores externos al estudiantado, que inciden en el desarrollo de las trayectorias escolares. Kaplan (2006) destaca en ese sentido que la conformación de una trayectoria individual se va estructurando con un conjunto de variables, algunas propias, otras externas.

Aunque la trayectoria social y escolar guarda íntima relación con las posiciones de clase, género y etnia, no depende exclusivamente de ellas ya que se pone en relación con por lo menos tres dimensiones: los condicionamientos materiales, la esfera subjetiva (representaciones, expectativas, sentimientos) y las estrategias, no siempre

racionales, que con cierto margen de autonomía van armando los agentes en el delineado de sus recorridos. (Kaplan, 2006, p.38)

A lo largo de este capítulo se ha construido un marco de conceptos que se vinculan en forma directa con las categorías conceptuales que esta investigación utiliza para el abordaje del objeto de estudio. Recorrer las características del contexto de encierro, la institución penitenciaria tanto en general como en su evolución particular para Uruguay, y los efectos de la misma sobre las personas privadas de libertad, permite comprender la categoría conceptual de las PPL en su rol como estudiante. Abordar el recorrido histórico de la educación en contexto de encierro, su enmarque en DDHH, y su especificidad para el nivel secundario, completa la caracterización del programa ECE, que incluye los aspectos anteriores vinculados al contexto de encierro, pero que quedaría incompleto en su comprensión como categoría de análisis sin el abordaje de la dimensión formal educativa a la que pertenece. En tercer lugar, profundizar en el concepto de trayectorias, su utilización en el ámbito educativo, su vinculación con políticas educativas específicas, y su relación con la exclusión, el contexto de encierro y los Derechos Humanos, permiten una marco para entender a las trayectorias escolares en contexto de encierro como categoría de análisis.

## Capítulo II. Marco metodológico

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. En el primer apartado se realiza un abordaje teórico a los elementos metodológicos, y se explicitan las definiciones que se utilizarán como marco de referencia. En el segundo apartado se define el paradigma marco y se fundamenta el enfoque metodológico y el método. En el tercer apartado se plantean los criterios de selección del caso de estudio. En el cuarto apartado se describe el trabajo de campo realizado, se presentan las técnicas e instrumentos empleados y se aborda la triangulación como método de validación. Finalmente, en el último apartado se detallan las categorías y dimensiones de análisis.

### 2.1 Aspectos metodológicos, cuestiones previas

Fernando Delgado, en 2020, realiza un trabajo de investigación donde desarrolla la multiplicidad de definiciones y conceptos que se presentan en la literatura especializada sobre los aspectos metodológicos en Ciencias Sociales. A partir de este trabajo, propone una serie de definiciones, sostenidas en los principales acuerdos entre los autores de referencia. Esas definiciones son las utilizadas en la presente investigación para organizar la estructura metodológica.

Con respecto al concepto de paradigma, Delgado (2020) lo define como:

El paradigma de investigación es el elemento propio del proceso que se encarga de dar una imagen básica del objeto de una ciencia, define lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, o sea, los problemas que deben estudiarse y además aclara el conjunto de reglas que han de seguirse para interpretar las respuestas que se obtienen [...]. En suma, puede considerarse como un conjunto de valores que trazan una forma de actuar y a su vez una combinación de teoría, modos de valorar, concepciones metafísicas, maneras de ver la experiencia, un modelo que una determinada comunidad adopta para investigar. (p.14)

El concepto de paradigma fue acuñado por Khun (2004) y refiere a un marco conceptual desde donde comprender el mundo y la forma de aproximarse a él, definiendo no

solo lo que debe estudiarse sino también las preguntas que es posible realizar, los problemas, y las reglas que han de seguirse para interpretar las respuestas que se obtienen (Khun, 2004). En ese sentido, Ricoy (2006) aporta:

El conocimiento de los paradigmas de investigación nos ayuda a situarnos y conocer mejor el modelo o modelos metodológicos en los que nos propongamos encuadrar un estudio empírico. [...] El o los paradigmas en el que nos situamos los investigadores presentarán las características y singularidades de la investigación abordada, que deberán de considerarse oportunamente a lo largo del desarrollo de dicho proceso. (pp. 12-13)

Según Ricoy (2006) se distinguen tres paradigmas principales que dan marco a las investigaciones en Ciencias Sociales y Educación: el paradigma positivista, el paradigma interpretativo, y el paradigma crítico histórico.

El paradigma positivista surge en el siglo XIX y principios del XX, sustentado en la teoría positivista del conocimiento. Su origen se le atribuye a Comte y se pueden ubicar como algunos de sus representantes a autores como Durkheim, Mill y Popper. El paradigma positivista se tomó como modelo preferente de investigación en las llamadas Ciencias Físicas y Naturales y presenta algunos postulados básicos coherentes con la línea de pensamiento positivista (Ricoy, 2006).

El paradigma interpretativo se consideró como “[...] una alternativa a las limitaciones del paradigma positivista en el campo de las Ciencias Sociales y de la Educación, al considerar las diferencias de éstas con relación a las Ciencias Naturales” (Ricoy, 2006, p. 16). Los antecedentes históricos de este paradigma se sitúan en la fenomenología, el interaccionismo simbólico interpretativo, la etnografía, la antropología, entre otros. Se considera a Husserl como su fundador, aunque otros autores también son referentes tales como Dilthey, Baden, Berger, Shutz y Mead. Este paradigma presenta otros postulados básicos, tales como la importancia que se le asigna a la conciencia de la propia subjetividad. Se reivindica la obtención de conocimiento mediante cierta clase de reflexión que recurre a estructuras esenciales en la conciencia. Requiere la profundización en los motivos de los hechos, no conformándose con los hechos en sí. (Ricoy, 2006).



De más reciente surgimiento es el Paradigma Crítico Histórico. Parte de la idea central de que la investigación no es neutral nunca y es imposible obtener conocimientos imparciales, por lo que debe tomar partido como transformadora activa de la realidad. Los iniciadores de esta orientación son los investigadores de la llamada Escuela de Frankfurt, tales como Horkheimer, Marcuse, así como otros autores posteriores como Appel y Habermas. Los principales aportes para esta línea de investigaciones surgen del campo del desarrollo comunitario, la etnografía crítica, la investigación feminista, la investigación participante, entre otras. Este paradigma implica que el investigador sea militante de la transformación; la acción de investigación sirve de marco para la liberación humana (Pérez Serrano, 1994).

La utilización de métodos mixtos generó la necesidad de recurrir a un nuevo paradigma. El enfoque metodológico mixto no responde directamente a los paradigmas positivista, ni interpretativo, ni crítico histórico previamente mencionados. De hecho, el concepto de paradigma en su sentido más estricto (Khun, 2004) hace que sea imposible combinar paradigmas contrapuestos. El enfoque metodológico mixto se ampara en un paradigma pragmatista (Morgan, 2007; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Nuñez, 2017). En este paradigma es posible incluir tanto los enfoques metodológicos cuantitativos como los cualitativos, en diferentes proporciones. Esta libertad metodológica permite centrarse en la respuesta y solución de los problemas abordados por las investigaciones (Nuñez, 2017).

Los enfoques metodológicos, están jerárquicamente supeditados con respecto a los paradigmas. Delgado (2020), partiendo de los autores de referencia, define enfoque de la siguiente forma:

El enfoque de investigación es la determinación del abordaje de un determinado fenómeno o problema de investigación, desde métodos, técnicas e instrumentos estrictamente, cualitativas, o cuantitativas, o incluso una mezcla de ambas con lo cual se consideraría un abordamiento de enfoque mixto; se trata por tanto de la perspectiva con la cual el investigador pretende abordar determinado problema de investigación. (p. 16)

En general, cada paradigma se correlaciona con un enfoque metodológico, y con metodologías y técnicas asociadas: “De la adecuada distinción y reconocimiento de por lo

menos estos tres paradigmas básicos, se deriva la precisión metodológica de una determinada investigación, entre otras porque cada uno de estos paradigmas tiene afiliados ciertos métodos” (Delgado, 2020, p. 6). Pero esto no es una determinación estricta. Según Pérez Serrano (1994) “[...] es adecuado seleccionar aquel [paradigma] cuyos supuestos se acomoden mejor al fenómeno que se está investigando. Sin embargo, los métodos particulares no están necesariamente vinculados a un paradigma” (p. 18).

El enfoque cuantitativo, supeditado al paradigma positivista, se apoya en el positivismo lógico, buscando los hechos o causas de los fenómenos, dándole poca relevancia a los aspectos subjetivos. Tiende a mediciones precisas y controladas, abogando por una postura objetiva de aproximación a la realidad, intentando mantenerse al margen de los datos. Tiene una mirada particularista, que puede reducir el desarrollo de conocimiento a determinados aspectos puntuales del objeto de estudio (Ricoy, 2006).

El enfoque cualitativo se supedita al paradigma interpretativo, y se interesa en comprender la conducta humana considerando el marco de referencia en el que actúa. Acepta su condición subjetiva y realiza una aproximación a los datos con una perspectiva interna del fenómeno. Es un enfoque exploratorio, expansionista, descriptivo-interpretativo e inductivos, y se orienta fundamentalmente en el proceso. No es generalizable, por lo que se queda en estudio de casos aislados, y es holista (Ricoy, 2006).

El enfoque metodológico participante, que está supeditado al paradigma histórico crítico, cuenta con una serie de presupuestos. Asume una visión global y dialéctica de la realidad; los fenómenos estudiados no pueden ser comprendidos sin considerar las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman. Sostiene una visión democrática de la generación del conocimiento, utilizando metodologías participativas, en las que se involucran tanto los sujetos investigados como el/la investigadora, compartiendo responsabilidades a la hora de tomar decisiones. Es por tanto, una investigación comprometida, no sólo con la explicación de la realidad, ni tampoco con la comprensión de la misma, sino con la transformación activa de esa realidad desde una postura liberadora y emancipadora (Pérez Serrano, 1994).

En la segunda década del siglo XXI, un nuevo enfoque investigativo, denominado mixto, se ha consolidado como una forma diferente de enfoque metodológico en todos los campos (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). En algunos de ellos, el enfoque

mixto se ha presentado de forma natural, ante la complejidad intrínseca del objeto estudiado. Los métodos mixtos implican una serie de procesos sistematizados, empíricos y críticos de investigación que requieren de la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Estos datos obtenidos cuantitativa y cualitativamente son integrados y discutidos en forma conjunta, lo que permite realizar inferencias más completas y complejas, producto de toda la información recabada (metainferencias) generando así un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

Chen<sup>10</sup> (2006) sostiene que los métodos de investigación mixta son la combinación sistematizada de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio. Esto permite obtener una imagen más completa del fenómeno estudiado. Si bien el autor reconoce que los enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos son, en esencia, contrapuestos, sostiene que la combinación de ambos en determinados fenómenos de estudio, no sólo magnifican las posibilidades de análisis, sino que también reducen las tensiones entre ambos paradigmas.

Para evitar ser acusado de proponer un matrimonio a la fuerza, la investigación con métodos mixtos se debe abordar, no solo porque se necesita combinar métodos en un estudio, sino también porque estos dos enfoques o métodos pueden ser combinados de forma que aporten significativamente en dicho estudio, mientras se minimizan las tensiones y conflictos. [Traducción propia]<sup>11</sup> (Chen, 2006, p. 75)

Este enfoque funciona para responder a preguntas de investigación, permitiendo la combinación del método cuantitativo y cualitativo para cumplir con los objetivos (Nuñez, 2017). Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), los enfoques metodológicos mixtos tienen algunas características particulares. Entre ellas se cuentan, el eclecticismo metodológico, el pluralismo paradigmático, así como la aproximación iterativa y cíclica a la investigación.

---

<sup>10</sup> El idioma original del artículo es el inglés. En este trabajo se vierten los conceptos traducidos por la investigadora. Las referencias mantienen el título y la disponibilidad *on line* del artículo original.

<sup>11</sup> “In order to avoid being accused of proposing a shotgun marriage, mixed methods research must address not only why mixed methods are needed in a study, but also address how these two approaches or methods can be meaningfully combined in a study while minimizing tensions and conflicts.” (Chen, 2006, p.75).

Otra característica es que este enfoque requiere la orientación hacia el problema a investigar, para definir los métodos a emplearse, por tanto el conjunto de diseños y procesos analíticos se realizan de acuerdo con las circunstancias de la propia investigación. Hace particular énfasis en la diversidad y pluralidad en todos los niveles de la indagación, tendiendo al equilibrio entre perspectivas. Presenta una fundamentación pragmática que da la libertad de seleccionar las herramientas metodológicas que mejor funcionen para cada caso de estudio.

Una vez explicitadas las definiciones a los principales elementos metodológicos que se utilizarán en esta investigación, es posible identificar el paradigma, enfoque metodológico, método y técnicas de investigación que fueron utilizadas en la misma.

## **2.2 Paradigma, enfoque metodológico y método de estudio**

Luego de lo desarrollado en el Marco Teórico de la presente investigación, parece claro que el estudio de las trayectorias escolares en contexto de encierro presenta una multiplicidad de factores incidentes que lo hacen particularmente complejo. Es por esto que, para esta investigación, se consideró que un enfoque metodológico mixto tiene la suficiente amplitud y flexibilidad como para capturar de la mejor manera una correcta y completa imagen del objeto de estudio.

Apoiados en un paradigma pragmático, se utilizaron mayoritariamente enfoques metodológicos cuantitativos en el estudio de las trayectorias escolares, incluyéndose la descripción del recorrido del estudiantado por los diferentes niveles del sistema educativo, que hizo necesario el estudio documental de la fórmula 69<sup>12</sup> de cada estudiante, y el procesamiento cuantitativo de los datos que allí se encuentran. Sin embargo, una interpretación genuina de las trayectorias implicó ir más allá de la descripción inicial de la

---

<sup>12</sup> La fórmula 69 es un documento generado por el Consejo de Educación Secundaria, que contiene la información básica de la trayectoria escolar de cada estudiante: escuela de origen, año e institución de cursado de cada nivel, plan y materias cursadas, resultados finales por curso, exámenes a rendir y fecha y fallos de los exámenes rendidos (accesible en el siguiente enlace: [https://www.ces.edu.uy/files/FORMULARIOS/FORMULAS%20ADMINISTRATIVAS/CERTIFICADOS/formula\\_69.ods](https://www.ces.edu.uy/files/FORMULARIOS/FORMULAS%20ADMINISTRATIVAS/CERTIFICADOS/formula_69.ods)).

situación de las personas privadas de libertad en relación a su historia escolar. Se recurrió a enfoques metodológicos cualitativos para ahondar en factores que no se encontraban expresados en la documentación, y que tampoco fue posible alcanzar exclusivamente en el proceso de análisis de los mismos.

Para un correcto desarrollo del enfoque metodológico mixto, es necesario explicitar la relevancia relativa de los enfoques cuanti y cualitativos, así como la secuencialidad que se le da a los mismos. Con respecto a la dinámica entre ambas estrategias, se le dio una relevancia similar, y se planificó una ejecución secuenciada.

Con respecto a la secuencialidad, y según las clasificaciones utilizadas para el enfoque metodológico, el diseño seleccionado se corresponde con el explicativo secuencial (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Forni y De Grande, 2020).

El diseño [explicativo secuencial] se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos. Cabe señalar que la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera. Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio. (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p. 554)

La fase inicial cuantitativa permitió realizar una detallada descripción de las trayectorias escolares de las personas privadas de libertad (PPL) en el Programa de Exploración Pedagógica Educación en Contexto de Encierro (PEP-ECE) en el período estudiado. Se hizo foco en las características del acceso al programa, la permanencia en el mismo, y los resultados en cuanto a aprobación o reprobación de exámenes. A excepción del apartado que presenta el mecanismo de inscripción, que se obtuvo mediante técnicas de recolección cualitativa, la descripción de las trayectorias tiene un enfoque metodológico fuertemente cuantitativo, apoyado en el estudio documental y las encuestas realizadas.

La fase posterior de clara predominancia cualitativa, permitió profundizar en las características particulares del estudiantado como personas privadas de libertad, y cómo esto incide en su trayectoria escolar dentro de cárcel. También fue cualitativo el enfoque utilizado para dar cuenta de la incidencia del Programa ECE, tanto en su institucionalidad educativa, como en su institucionalidad carcelaria.

Siguiendo el diseño metodológico mixto explicativo secuencial (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), se integraron ambos abordajes metodológicos durante el análisis de los resultados, la discusión y conclusiones, poniendo en juego ambas etapas en forma sinérgica en un formato de validación por triangulación que se fundamenta posteriormente.

Previo a definir el método de la presente investigación, cabe mencionar a Delgado (2020) para explicitar lo que se entenderá como método. Según el autor:

El método de investigación se entiende como la manera que se emplea por parte del investigador para abordar un determinado fenómeno o problema en un sentido estrictamente procedimental, por lo cual, el método debe dar cuenta de los pasos sucesivos a seguir en el proceso, y la inclusión en cada una de las fases de las diferentes técnicas e instrumentos de investigación. (p. 17)

En esta investigación se utilizó el estudio de caso como método de abordaje al objeto de estudio.

El estudio de casos es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 2011, p. 42)

Este método permite utilizar variedad de fuentes y técnicas para captar la complejidad del tema en cuestión. Siguiendo a Stake (1999), los casos que suelen ser de interés en el área educativa y de los servicios sociales, son esencialmente personas (docentes, estudiantes, funcionarios) o programas. Yin (1994) señala que el estudio de casos analiza un fenómeno dentro de su contexto en la vida cotidiana, definición especialmente válida para los casos en los que los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Permite por tanto abordar situaciones en las que hay muchas más variables que datos observacionales, siendo necesario basarse en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deberán ser triangulados posteriormente.

Al manejar múltiples fuentes de datos, los estudios de casos se basan en razonamientos inductivos, son particularistas, descriptivos y heurísticos (Pérez Serrano, 1994, p. 85). La utilidad de la herramienta investigadora se basa en la idea de que lo global se refleja de cierta forma también en lo local y que, por tanto, aproximaciones a los niveles locales de los fenómenos permiten una progresiva construcción de las comprensiones en los niveles macro-sociales (Hamel, 1992). Esta metodología es valiosa además para profundizar en realidades educativas complejas, para entender procesos internos y descubrir conflictos y contradicciones, permitiendo de esa forma reflexionar sobre las prácticas (Álvarez y San Fabián, 2012).

Stake (1999) define una serie de pasos a seguir cuando se utiliza el estudio de casos como metodología, que fueron seguidos en esta investigación. Estos son, la definición del tipo de caso de estudio (en Marco Metodológico); el planteo de las preguntas de investigación (en Introducción); la selección de caso (fundamentado en Marco Teórico); la recolección de datos (presentado en el capítulo de Análisis); el análisis e interpretación de los datos (presentado en el capítulo de Análisis); y finalmente la triangulación (fundamentada en Marco Metodológico y realizado en el capítulo de Análisis).

En cuanto a la definición del tipo de caso de estudio, y de acuerdo a la tipología planteada para los estudios de caso, esta investigación se corresponde a un estudio instrumental de caso. El autor caracteriza a los estudios instrumentales de casos como aquellas situaciones en las que “[...] nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular” (Stake, 1999, p. 16).

### **2.3 El caso de investigación, criterios de selección**

El caso de investigación seleccionado fue el Programa de Exploración Pedagógica Educación en Contexto de Encierro (PEP-ECE) del Consejo de Educación Secundaria (CES) en una Unidad de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL) del interior del país, dependiente del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR).

En particular, este caso reunía condiciones que facilitaban el estudio de las trayectorias escolares de las PPL vinculadas a este programa y que fueron consideradas al tomar en cuenta la selección del mismo. Estas condiciones fueron:

Era una de las UIPPL a nivel nacional con mayor porcentaje de población escolarizada, un 56,3% (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2019).

Presentaba dimensiones manejables para el abordaje de estudio poblacional total, sin necesidad de realizar selección para muestreo (85 PPL a marzo de 2019).

La Unidad del caso de estudio era considerada una prisión con características tipo 3, que implica un centro donde “[...] la violencia interna es baja o inexistente, donde se concretan buenas relaciones con los allegados sociales y familiares de los internos, [...] la apertura al medio es grande y hay intercambios con el mundo exterior [...]” (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2019, p. 63) lo que hacía más viable el desarrollo de la investigación, tanto en sus aspectos formales, como en los prácticos.

## **2.4 Trabajo de campo**

El trabajo de campo es un proceso en el que el/la investigador/a va accediendo a la información progresivamente (Rodríguez, Gil y Giménez, 1996). Según Di Virgilio *et al.* (2007) “Cuando en Ciencias Sociales hablamos de trabajo de campo, hacemos referencia a investigaciones que implican en su desarrollo la comprensión de fenómenos sociales en sus escenarios naturales, mediante la combinación de diversas fuentes de información, tales como observación y entrevistas” (p. 92).

El trabajo de campo se desarrolló en dos momentos. El trabajo en el interior de la UIPPL se efectuó durante los meses de marzo a diciembre de 2019. Las entrevistas a integrantes del equipo docente se realizaron durante 2020. A continuación, se describen las técnicas de investigación utilizadas.



### **2.4.1 Técnicas e Instrumentos.**

Las técnicas de investigación utilizadas para el relevamiento de la información fueron el análisis documental, la encuesta y la entrevista semi-estructurada. Estas técnicas se complementaron entre sí, y habilitaron la articulación de la información para la obtención de datos con mayor validez, recurriendo a la triangulación como herramienta de validación.

#### ***2.4.1.1 Análisis Documental.***

Siguiendo a Abero *et al.* (2015), los documentos pueden ser de naturaleza legal (leyes, informes estadísticos o institucionales, etc.), de tipo personal (cartas, diarios personales, fotos, etc.), y documentos no oficiales de carácter público (diarios, revistas, semanarios, etc.). Para el caso de estudio, los documentos a analizar fueron de tipo legal; se utilizó el registro de la escolaridad (fórmula 69) de las PPL que en el 2019 se encontraban en la UIPPL del caso de estudio seleccionado.

El período de tiempo correspondió a los dos semestres del año 2019, desde marzo a julio, y de agosto a diciembre. Si bien existían fechas oficiales de inicio y finalización de los cursos, y de inscripción para ambos semestres, se determinó por parte de la Dirección de la Unidad, en acuerdo con la Coordinadora de PEP-ECE, que cualquier/a estudiante que estuviera habilitado/a por su escolaridad para inscribirse en un curso, podía hacerlo en cualquier momento del año.

Según Roba y Picardo (2016), los datos registrados en forma documental cumplen un ciclo de vida que incluye seis etapas. El abordaje metodológico de la fórmula 69 perteneciente al estudiantado de la Unidad de estudio permitió cumplir cinco de las seis etapas. La creación de datos (primera etapa), implica la gestión de datos, y creación de metadatos. Esta etapa no se realizó en la presente investigación porque dependía del CES. El procesamiento (segunda etapa) fue realizado e incluyó la entrada, digitalización, limpieza, anonimización de datos, descripción y almacenamiento en formato electrónico. El análisis (tercera etapa) requiere la interpretación y generación de productos de investigación y publicaciones, etapa que se cumplió en la generación del presente documento. La

conservación (cuarta etapa) implica el almacenamiento de los datos y documentos en un formato distinto al original, etapa que fue realizada y que generó una serie de archivos informáticos en formato de planilla de cálculo. El facilitar acceso (quinta etapa) implica promover el uso y disponibilidad de estos datos como insumo de estudio y análisis de la realidad; los datos obtenidos se emplearon en el desarrollo y análisis de resultados del presente trabajo. Finalmente la reutilización (sexta etapa) implica el examen de resultados basados en estos datos, difusión de los mismos, re discusión y apertura a nuevos caminos de investigación; en tal sentido, sobre el final del presente trabajo se plantearon interrogantes que surgieron del análisis de los datos obtenidos, con la expectativa de que la discusión y difusión de los datos provenientes del análisis documental sirvieran para generar nuevas interrogantes de investigación.

Se realizó el abordaje de un total de 59 escolaridades documentadas en la fórmula 69, que correspondían a la totalidad de PPL inscriptas en el programa ECE para el segundo semestre del año 2019. También se consideraron las listas de estudiantes correspondientes al primer y segundo semestre de dicho año. La comparación de las listas permitió relevar la continuidad del estudiantado en el programa al pasar de un semestre al siguiente.

#### ***2.4.1.2 Encuesta.***

Esta técnica se puede describir como una investigación sobre una muestra representativa de sujetos, que se realiza en el contexto de la vida cotidiana de estas personas, utilizando determinados procedimientos de interrogación estandarizados. A partir del uso de esta técnica se obtienen mediciones cuantitativas de características que describen objetiva y subjetivamente a la muestra (García Ferrando, 1986).

Las preguntas a plantear en una encuesta pueden clasificarse en cerradas, de múltiple opción o abiertas. El instrumento elaborado para la presente investigación presentaba preguntas del tercer grupo mencionado, dándole la libertad a quien realizara la encuesta, a que respondiera utilizando sus propias palabras. Este tipo de planteo brinda abundante y rica información expresada en los términos usados por los propios sujetos de investigación.

Presenta al mismo tiempo el desafío de organizar posteriormente la codificación y el análisis de las respuestas.

Con respecto a la línea teórica que sostiene la construcción y análisis de la encuesta, siguiendo a García Ferrando (1986), existen dos líneas posibles: la matemática rigurosa, y la comunicacional o sociopsicológica. Este trabajo se posicionó en la segunda línea teórica. Esta se caracteriza por identificar un conjunto de información repetida en cada una de las respuestas al cuestionario de encuesta, que permitió ir más allá de los aspectos individuales y hacer evidentes conocimientos sobre los fenómenos estudiados, que se manifestaron en la interacción del conjunto. Esta técnica permitió, además de la optimización de tiempos y recursos, un mapeo colectivo de una realidad confluyente que se hizo evidente al analizar los cuestionarios.

Para el caso de estudio se planteó la encuesta (Anexo 1) a una muestra no probabilística (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), aplicándose el formulario a 22 personas. La muestra cumplió los siguientes criterios: 1- que la PPL se encontrara cursando el programa ECE. 2- que estuviera disponible al momento que se autorizara la realización del muestreo por parte de las autoridades penitenciarias. 3- que voluntariamente aceptara la participación en la encuesta. Como código para el análisis de los formularios de las encuestas, se utilizó: E1, E2, E3, hasta E22.

#### ***2.4.1.3 Entrevistas semi-estructuradas.***

Taylor y Bogdan (1984) sostienen que la entrevista consiste en una relación entre el sujeto investigador y el sujeto entrevistado que permite comprender las perspectivas que estos últimos tienen con referencia a sus propias experiencias y situaciones de vida. Por tanto se consideró que este instrumento era coherente con el objetivo de esta investigación, que consistía no sólo en describir formalmente las trayectorias escolares de las PPL, sino vincular esas trayectorias y sus eventos más determinantes (acceso, permanencia y abandono) con eventos particulares en la vida de estas personas.

Para profundizar en este aspecto, se consideró esencial contar con la voz de las personas directamente involucradas. De acuerdo a la caracterización que realizan Fabregues

*et al.* (2016), las entrevistas que se realizaron pueden clasificarse como semi-estructuradas, individuales y focalizadas.

En primer lugar, en el año 2019 se realizaron entrevistas semi-estructuradas a las únicas dos PPL que habían abandonado los cursos en ECE en el período de correspondiente al primer semestre de esta investigación, pero permanecían internadas en la Unidad, utilizándose como código para ellas A1 y A2 (Anexo 2).

También se realizaron entrevistas semi-estructuradas en el año 2021 a docentes que trabajaron durante el período estudiado (Anexo 3). El criterio de selección fue la continuidad de su trabajo en el programa. Entre este colectivo, se entrevistó a una persona que había actuado previamente como referente territorial en el programa ECE en la UIPPL objeto de estudio (Anexo 4).

Se utilizó como código para el análisis de las entrevistas a docentes S1, S2, hasta S7, y para la persona que había ejercido el cargo de Referente Territorial, T1.

Parte del análisis posterior de las entrevistas fue realizado con el programa MAXQDA.10, *software* previsto para el análisis de datos cualitativos e investigación de métodos mixtos (Software VERBI, 2016).

#### **2.4.2 Triangulación metodológica.**

Con distintas posibilidades de abordaje, la validez convergente, tanto en resultados, como en el propio proceso de investigación, aporta una mayor validez y fiabilidad al análisis del fenómeno, además de ofrecer una mayor comprensión y una interpretación más precisa (Alzás en Redón y Angulo, 2017). En este aspecto, la triangulación no sólo fue un método de validación viable para la presente investigación, sino que formó parte de la propia metodología de trabajo en el enfoque metodológico mixto (Okuda y Gómez Restrepo, 2005; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Forni y De Grande, 2020).

“La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Okuda y Gómez Restrepo, 2005). La idea del término tiene su origen en la

topografía, donde es factible localizar un punto determinado a partir de otros dos cuya ubicación es conocida (Forni y De Grande, 2020).

El término es introducido por primera vez en forma explícita para el uso metodológico por Webb *et al.* en 1966. Los autores propusieron utilizar formas de recolección de datos que fueran alternativas a las entrevistas y encuestas. Así, asumiendo que no existe un método perfecto y suficiente abarcativo, planteaban la necesidad de complementar métodos de forma tal que, al hacer foco en las mismas variables o categorías, sus debilidades y fortalezas se complementaran (Forni y De Grande, 2020).

Desde esta perspectiva metodológica, utilizar una sola estrategia hace que los estudios “sean más vulnerables a sesgos y a fallas metodológicas inherentes a cada estrategia” (Okuda y Gomez-Restrepo, 2004, p. 120), mientras que la triangulación permite visualizar un problema desde múltiples ángulos, aumentando así la validez y consistencia de los hallazgos (Okuda y Gomez-Restrepo, 2004).

Además de las ventajas ya presentadas, la triangulación asociada a los enfoques metodológicos mixtos brinda el espacio de flexibilidad que la combinación de metodologías requiere, dado que

[...] da cabida al descubrimiento, al ser flexible en relación con la aplicación de diferentes métodos, ayuda a la innovación, facilitando un uso más creativo de las herramientas, mejorando así su eficacia para obtener información conforme a los objetivos parciales [...] conduce inevitablemente al descubrimiento de fenómenos atípicos, por la profundidad de análisis que ofrece esta estrategia de investigación. (Alzás en Redón y Angulo, 2017, p. 323)

La **tabla 1** resume las principales características del marco metodológico y las referencias bibliográficas vinculadas.

**Tabla 1: Caracterización metodológica de la investigación y autores de referencia**

<i>Paradigma</i>	Pragmático (permite recurrir a otros según lo requiera el caso de estudio)	Morgan, 2007; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Nuñez, 2017.
<i>Enfoque Metodológico</i>	Mixto	Chen, 2006; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Delgado, 2020.
<i>Diseño Metodológico</i>	Explicativo Secuencial	Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Forni y De Grande, 2020.
<i>Metodología</i>	Estudio de caso	Stake, 1999; Simons, 2011.
<i>Técnicas e Instrumentos</i>	Análisis documental	Abero <i>et al.</i> , 2015; Roba y Picardo, 2016.
	Encuesta	García Ferrando, 1986; Anguita, Repullo y Donado, 2003.
	Entrevistas: semi-estructuradas, individuales y focalizadas	Taylor y Bogdan, 1984; Fabregues <i>et al.</i> , 2016.
<i>Validación</i>	Triangulación	Okuda y Gómez-Restrepo, 2005; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Forni y De Grande, 2020.

Fuente: Elaboración propia.

## 2.5 Categorías y dimensiones de análisis

Para esta investigación se definieron tres categorías de análisis, a saber: trayectorias escolares, PPL en su rol como estudiante y programa PEP-ECE. Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) las categorías son “Conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación” (p. 426). Para Rico *et al.* (2002) las categorías conceptuales permiten dividir el problema general en partes, elementos o

dimensiones manejables conceptualmente. Las categorías implican por tanto una definición teórica (Cazau, 2004).

Trayectorias escolares fue considerada como categoría de análisis, en cuanto el objetivo general de la investigación se proponía analizar las trayectorias escolares del estudiantado inscripto en el año 2019 en el programa PEP-ECE en la UIPPL seleccionada. A su vez, el primer objetivo específico implicaba la descripción de estas trayectorias con respecto a acceso, permanencia y resultados. La definición para la categoría de trayectorias escolares es la que se presentó en el Marco teórico, a saber: “[...] los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (Terigi, 2015, p. 100). En función de los objetivos planteados, las trayectorias escolares fueron consideradas en los niveles de educación media básica y superior.

La categoría de investigación PPL en su Rol como estudiante incluyó aquellos elementos personales que fueran “[...] consecuencia directa de su estancia en la cárcel” (Echeverri, 2010, p.158) y que incidieran en el acceso o la permanencia de las PPL en el programa ECE. El correcto cumplimiento de los objetivos de investigación requirió prestar atención a estos aspectos en particular, desarrollados en el marco teórico dentro del denominado proceso de prisionalización, tomando en cuenta la doble condición de estudiante y de persona privada de libertad.

La tercera categoría abarcó el propio Programa de Educación en Contexto de Encierro, programa educativo dirigido a personas mayores de 18 años, privadas de libertad, que surgió como parte de las políticas educativas carcelarias en Uruguay, enmarcado en el convenio entre el CES y la Dirección Nacional de Cárceles del año 2002 (CAEC, 2010) y el convenio posterior entre CES e INR de 2015 (ANEP-CES-ATD, 2016), que fueron desarrollados previamente en marco teórico.

El objeto de estudio por tanto se presentó categorizado en tres grandes elementos intervinientes: las trayectorias escolares, las personas privadas de libertad y el programa ECE. La relación entre los tres es dialéctica, y la presencia de cada uno de ellos impacta y genera efectos en los otros, siendo mutuamente transformativos y generando tensiones en esa dinámica. La complejidad propia de estos conceptos organizadores hace que la jerarquización metodológica en categorías independientes sea solamente una aspiración en abstracto con un

sentido ordenador del proceso de investigación. Al mismo tiempo, se consideró el marco de los derechos humanos (DDHH) como transversal a estos tres elementos relacionados, no generando una categoría en sí mismo, sino estando presente en cada una de las tres anteriores.

La complejidad de las categorías requirió la explicitación de dimensiones de análisis. Cazau (2004) las describe como definiciones reales, y sostiene que “Todas las facetas que nos permiten describir adecuadamente una variable compleja se llaman dimensiones”, agregando además que “Especificar las dimensiones de una variable es dar una definición real de la misma” (p.7).

Para la categoría de trayectorias escolares se emplearon las dimensiones de acceso, permanencia y resultados, como facetas que hicieron posible describir esta categoría en un nivel real. Para la categoría de PPL en su rol como estudiantes, los datos obtenidos permitieron profundizar sobre los factores personales que, en la realidad de la persona encarcelada, incidían en la forma en que llevaba adelante su rol de estudiante. Para la categoría de Programa ECE, se debió considerar el programa en su institucionalidad educativa y en su institucionalidad carcelaria, siendo estas las dimensiones de análisis para una adecuada descripción en su dinámica real de tensiones. Vale aclarar que, como expresa Cazau (2006), “[...] lo que en una investigación es considerada una dimensión, en otra puede funcionar como variable principal” (p. 84), por lo que la jerarquización utilizada en esta investigación cumplió con la categorización de análisis necesaria para el conjunto de datos obtenidos en este caso de estudio, pero no es necesariamente transferible a otras investigaciones.

Como último nivel de organización, se definieron sub-dimensiones, que constituyen una categoría más operacional de la jerarquización metodológica, y que se relacionan estrechamente con las técnicas e instrumentos de recolección de datos. En la **figura 1** se presentan las categorías, dimensiones y subdimensiones utilizados en esta investigación.



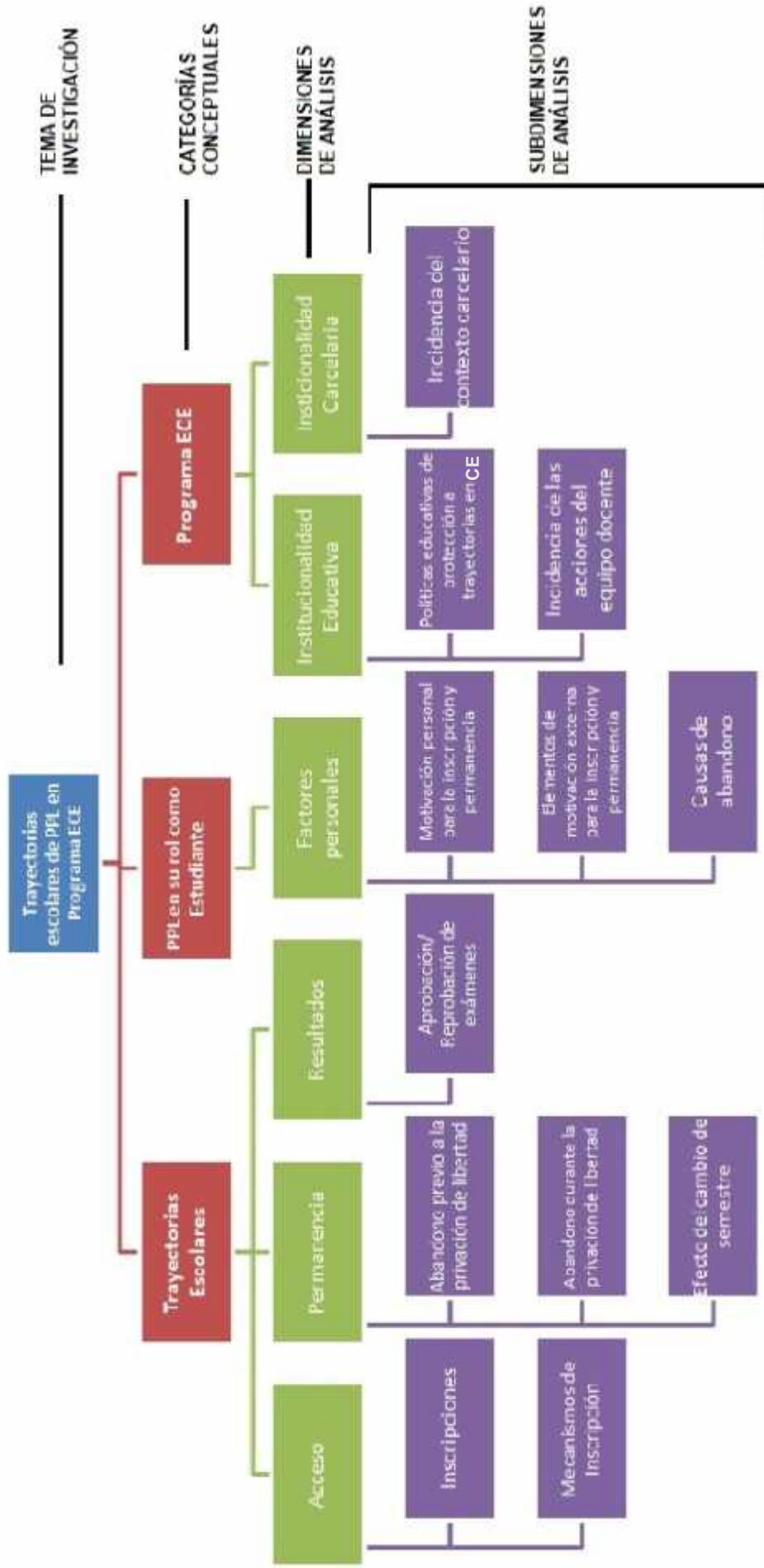


Figura 2: Categorías, dimensiones y subdimensiones de análisis.  
Fuente: elaboración propia

### **Capítulo III. Análisis de resultados**

En este capítulo se realiza el análisis de los resultados obtenidos, siguiendo el orden de dimensiones y subdimensiones presentado en la tabla 1 del capítulo anterior, partiendo de tres categorías conceptuales, las trayectorias escolares, la persona privada de libertad (PPL) en su rol como estudiante, y el Programa de Exploración Pedagógica Educación en Contexto de Encierro (PEP-ECE).

En la categoría de trayectorias escolares, se presentan y analizan los datos obtenidos en relación al acceso al programa ECE de educación media básica y superior, teniendo como sub-dimensiones, las inscripciones al programa y el mecanismo de inscripción al mismo. La permanencia, analizando los datos obtenidos en relación al abandono previo a la privación de libertad y durante la misma, y el efecto que implica el cambio de semestre en el programa ECE. En tercer lugar, se analizan los resultados académicos obtenidos, presentando resultados de exámenes.

Para la categoría de la PPL en su rol de estudiante, se abordan los factores personales que inciden en la accesibilidad y permanencia en el programa, presentándose el análisis de las motivaciones propias y externas para la inscripción y permanencia, así como las causas de abandono encontradas en el relevamiento de datos, desde la dimensión personal de la PPL.

En la tercera categoría, vinculada al Programa ECE en sí, se desarrollan sus dos grandes dimensiones, la Institucionalidad Educativa, y la Institucionalidad Carcelaria, que conforman en conjunto las características de este programa. Para la primera, se presenta la incidencia de las acciones del equipo docente en la accesibilidad y permanencia del estudiantado. Para la segunda, se expone y analiza la incidencia del contexto carcelario en estos mismos aspectos de accesibilidad y permanencia del estudiantado.

#### **3.1 Trayectorias escolares**

En este apartado se analizan los datos obtenidos en relación al acceso al programa ECE. En 3.1.1 se examina la información referida al número de inscripciones y el mecanismo

de acceso al programa; esto es, cuáles son las acciones que deben realizarse para poder acceder al programa. En 3.1.2 se analiza la permanencia del estudiantado en los cursos, tomando en cuenta los posibles momentos de abandono. En 3.1.3 se estudian los logros académicos, medidos en cifras de aprobación y reprobación de exámenes.

### **3.1.1 Acceso al Programa ECE: inscripciones y mecanismo de acceso.**

El acceso a los cursos es un elemento clave dentro de los criterios de análisis de la educación en el marco de los derechos humanos (DDHH), estando contemplado en la Accesibilidad, una de las 4Aes de Tomasevsky (2003) adaptadas por Scarfó (2011). Para analizarlo se toman en cuenta las inscripciones en el Programa, en relación con la cantidad de PPL de la UIPPL, y el mecanismo de acceso al Programa y su efectiva realización.

Se identificó un total de 59 inscriptos al segundo semestre. En un total de 85 PPL, 59 inscriptos corresponden a más de un 69% de la población carcelaria que transita por alguno de los niveles del Programa ECE. Con respecto al inicio en educación secundaria, 16 de los 59 no tienen trayectoria en secundaria fuera del programa ECE. Esto deja 43 PPL que ya habían iniciado sus cursos de nivel secundario en libertad, teniendo así parte de su trayectoria escolar secundaria en libertad, y parte en prisión.

Según los datos obtenidos en el trabajo de campo, el mecanismo de acceso al programa implica formalmente la expresión de interés de la persona de inscribirse a algún curso. Este interés debe ser manifestado ante alguno de los actores institucionales que se encuentran vinculados a lo educativo, a saber: operadores/as penitenciarios/as, gestor/a educativo/a, subdirector/a técnico/a, o referente territorial.

Si bien el desencadenante inicial para el acceso al programa ECE depende exclusivamente de la voluntad de inscribirse manifestada por la PPL, una vez expresado el deseo de inscribirse, el funcionariado debe realizar las acciones tendientes a concretar dicho acceso. Los trámites necesarios para obtener la documentación probatoria de la escolaridad de la PPL deben ser realizados desde la institución, pero pueden ser facilitados por otras personas vinculadas a las PPL que lo realicen en forma particular.

*Lo primero es manifestar su interés, ante algún subdirector técnico, o el operador, o el gestor educativo, su interés de ingresar. A partir de ahí, se le gestiona la escolaridad. Se le pregunta de dónde viene, qué fue lo último que hizo. Si puede conseguir una escolaridad por parte de su familia, que la puedan alcanzar, eso a veces facilita bastante el trabajo. Pero si no el referente territorial se encarga de eso. (T1)*

Sin embargo, este mecanismo formal no siempre se cumple correctamente. Tanto docentes como estudiantes manifiestan que existe un desorden administrativo del programa ECE al interior de la Unidad de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL) de estudio. Esta apreciación de lo administrativo se analiza en forma particular más adelante, destacándose aquí en su vinculación con el mecanismo de acceso.

Por otra parte, la dificultad de realizar estos trámites se incrementa por la diversidad de los recorridos escolares previos de esta población. Hay multiplicidad de orígenes desde lo geográfico (diferentes departamentos) e institucional (primaria, técnico profesional, secundaria), además que los tiempos de suspensión de las trayectorias escolares también son muy variados. Las mismas PPL manifiestan dificultades para recordar sus instituciones educativas y planes de procedencia y el estado de sus estudios en cuanto a aprobación de exámenes y niveles.

*Nunca sabemos si ese alumno tiene las materias salvadas. Si está en tercero o está en cuarto. Si hizo UTU o hizo secundaria. Muchas veces los chiquilines tampoco saben. Otras veces, hace 20 años que abandonaron los estudios y no se acuerdan dónde lo abandonaron o cuál fue el año que terminaron. Incluso eso pasa adentro de la cárcel. Chiquilines que han ingresado en la escuela dentro de la cárcel. Y que siguen secundaria dentro de la cárcel. Y que en determinado momento no sabemos si están en tercero o cuarto. O porque las actas se perdieron, porque no sabemos cuándo dieron el último examen, porque ellos no tienen los certificados. (S5)*

La dificultad de acceso a la documentación incide negativamente en el ingreso de la PPL a los cursos, generándose retrasos en las fechas de comienzo y desfasajes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque el estudiantado ingresa efectivamente en diferentes tiempos a las clases.

Lo anteriormente desarrollado, da cuenta de dificultades para el efectivo cumplimiento de las condiciones de accesibilidad previstas por Scarfó (2011) para la

educación en contexto de encierro, en cuanto a la información brindada a la persona detenida con respecto a su situación educativa, el alcance de los currículos a las PPL y las condiciones para construir y sostener un legajo administrativo.

El desfase resultante de esta situación se agudiza, a su vez, por la interpretación que institucionalmente se hace del convenio que regula la redención de pena por estudio. Este convenio establece períodos determinados de ingreso a los cursos, pero es interpretado por las autoridades de tal forma que el estudiantado puede ingresar en cualquier momento del semestre a los cursos para los que está habilitado.

*Entonces vos tenías gente nueva adentro del salón de clases a dos semanas de dar el examen de fin de curso, y yo dos clases antes, que estaba trabajando el tema del examen, yo entré un día y tenía diez caras nuevas dentro del salón de clases, a dos semanas del examen. [...] Yo estaba a dos semanas del examen preparando a los que más o menos venían siguiendo el curso, y tenía toda esa otra gente sentada mirándome. (S1).*

Esto es percibido por el colectivo docente como un factor que genera dificultades en los procesos de aprendizaje que se realizan con el estudiantado.

### **3.1.2 Permanencia: continuidad y abandono.**

Para este apartado se toman en cuenta aquellas dinámicas de exclusión educativa enunciadas por Terigi (2009b) que implican formas de abandono y atentan contra la continuidad de las trayectorias. En particular, los datos obtenidos permiten analizar la segunda forma de exclusión, que consiste en asistir a la escuela y posteriormente abandonarla. No se analizan las demás formas por trascender los objetivos del presente trabajo; la primera, por tratarse de aquellas personas que nunca concurrieron a la escuela, y las tres últimas por tratarse de formas de exclusión presentadas durante la permanencia en la institución educativa. Estas, consideradas desde los indicadores adaptados por Scarfó (2011) corresponden con la adaptabilidad y aceptabilidad, que no serán abordadas específicamente en esta investigación.

Los datos disponibles permiten hacer foco en tres momentos de posible abandono: en primer lugar, el abandono escolar previamente a ocurrir la situación de privación de libertad; en segundo lugar, el abandono una vez que se ha ingresado al programa ECE; en tercer lugar, se presentan los datos de abandono dentro del semestre de estudio. Finalmente, se compara la tendencia de abandono antes de participar en el programa ECE, y posteriormente a pertenecer a él.

### ***3.1.2.1 Abandono previo a la privación de libertad.***

De 59 PPL cursando el programa ECE, 43 ya habían iniciado el nivel secundario fuera de cárcel; las restantes 16 iniciaron este nivel en privación de libertad. El análisis documental revela que 37 de ellas habían interrumpido sus trayectorias en el nivel secundario aún antes de su encarcelamiento. En términos de Terigi (2009b), estas 37 PPL presentaban trayectorias no encauzadas dentro del propio sistema secundario, mientras que las restantes 16 transitaban por trayectorias no encauzadas aún previas al sistema secundario, habiéndose discontinuado en la etapa de escolarización primaria. Esto implica que las trayectorias escolares del 90% de este estudiantado del programa ECE estaban siendo reencauzadas durante su período de privación de libertad.

Las interrupciones de la trayectoria escolar para estas 37 personas son de lapsos considerables. Se presentan en un rango que va desde un mínimo de dos años hasta un máximo de 39 años. Esto muestra que el programa es capaz de captar el interés por participar en él con independencia del tiempo de abandono en las trayectorias del estudiantado, lo que se vuelve particularmente destacable si se toma en cuenta que el inicio de la inscripción al programa depende de la expresión de intención de la PPL de participar en el mismo.

Del total de 59 PPL en programa ECE para el semestre analizado, solamente seis muestran en su escolaridad que su trayectoria real coincidía con la teórica esperable para su edad al ingreso al sistema carcelario, es decir que se trataba de estudiantes con trayectorias encauzadas, que son continuadas en privación de libertad, en el programa ECE.

### ***3.1.2.2 Abandono de estudiantes durante la privación de libertad***

Otro aspecto relevante en el análisis de las trayectorias al interior del programa ECE son las posibles interrupciones dentro del programa, que se desprende de analizar la continuidad temporal evidenciada en la fórmula 69 de cada estudiante. Ya fue mencionado que de las 59 PPL cursando en el segundo semestre de 2019, 37 tenían previamente historias de discontinuidad en su recorrido escolar en libertad. Es de interés saber cómo desarrollan su trayectoria una vez que retoman dentro del programa ECE. El análisis documental revela que casi la totalidad (35 de 37) en este grupo mantiene una trayectoria escolar sin interrupciones dentro del programa ECE (cosa que no habían podido lograr en libertad). De los dos casos restantes, uno tiene una interrupción poco significativa, luego de la cual retoma los cursos con continuidad. El otro caso, presenta una interrupción notoriamente más amplia (seis años y medio)<sup>13</sup>. Restan 16 casos que no habían interrumpido su trayectoria previamente al ingreso a la UIPPL. Para estos casos, 12 mantienen una trayectoria sin interrupciones, mientras que los otros cuatro presentan períodos breves de interrupción (12, 18, 24 y 30 meses), en todos los casos con posterior reinicio de cursos. Por tanto, en total 6 PPL de las 59 que fueron objeto de estudio documental (que incluyen estudiantes de primero a sexto de educación secundaria) presentan interrupciones dentro del programa ECE, lo que representa un 10,2 %.

Este valor por sí mismo carece de sentido, en cuanto no se puede comparar con valores previos para este mismo caso de estudio. Una posible referencia para considerar qué tan significativo es este porcentaje de interrupción, es comparar este porcentaje, con su equivalente dentro del sistema formal de educación secundaria, es decir el porcentaje de estudiantado que presenta desvinculación interanual del CES, considerando en conjunto ciclo básico y bachillerato. De acuerdo a los datos presentados por el Informe Monitor Educativo Liceal (ANEP-DGES, 2021), el porcentaje de desvinculación para todo el sistema es de 16,4%, siendo superior al encontrado en esta investigación para el programa ECE. La misma fuente desglosa en desvinculación para Ciclo Básico (11,18%) y para Bachillerato (23,56%).

---

<sup>13</sup> Presumiblemente por obtención de libertad y reencarcelamiento posterior, punto que la fórmula 69 no permite corroborar.

Esto muestra una fortaleza del programa ECE, en cuanto es capaz de mantener al estudiantado que se inscribe en asistencia regular, aún tomando una población que ya había presentado abandono en otras oportunidades.

Fue posible entrevistar en forma directa a los dos estudiantes que interrumpieron en forma permanente su trayectoria. De las entrevistas surgen algunos aspectos interesantes con respecto a los motivos de estas interrupciones, desarrollados en el apartado correspondiente (3.2).

### ***3.1.2.3 Efecto del cambio de semestre.***

Otro indicador para el presente estudio fue el efecto del cambio de semestre en las trayectorias escolares de las PPL. Se revisó caso a caso la continuidad de un semestre al siguiente, pero no es posible determinar en todos los casos la trayectoria posterior de quienes, estando inscriptos en el primer semestre, no se inscriben en el siguiente. Como se muestra en la tabla 2, en la mayor parte de los casos hay una salida de la propia UIPPL de estudio, lo que hace imposible saber con certeza si se continuaron o no los estudios en otra institución carcelaria. A pesar de ello, es de interés mostrar el efecto del cambio de semestre en la propia dinámica de la institución que es caso de estudio. En total, hay 20 estudiantes cuya inscripción consta en el primer semestre y no consta en el segundo.

El detalle de las causas por las que no se dio la continuidad dentro del sistema ECE figura en la **tabla 2**. Cabe destacar que la amplia mayoría se corresponde a la concesión de libertad de la PPL, o a traslados. También surge un caso específico en el que, aún permaneciendo en reclusión, no se inscribió, y no hay registros de que manifestara su deseo de interrumpir.

Estos datos muestran la elevada alternancia de la población educativa, aún dentro del mismo año, de un semestre al siguiente. Prácticamente la mitad de la población estudiantil se renueva (20 PPL dejan de estar, y 28 ingresan). Esto se corresponde con una característica propia del sistema carcelario en Uruguay, que presenta un “gran flujo de personas” según el Comisionado Parlamentario Penitenciario (2017, p.17) y que se refleja directamente en la dinámica del estudiantado en el programa ECE. Esta característica a su vez demanda un sistema de protección de trayectorias con características particulares.



**Tabla 2: Comparación en inscripciones entre primer y segundo semestre**

<b>Datos generales de Inscripción 1er y 2do semestre</b>	
Total de inscriptos primer semestre	51
Total de inscriptos segundo semestre	59
Inscripciones nuevas al segundo semestre	28
Estudiantes que no se mantienen inscriptos al cambiar de semestre	20
<b>Datos específicos sobre las 20 PPL que abandonan entre el 1er y 2do semestre</b>	
Salen en libertad	12
Son trasladados a otra UIPPL	5
Deciden NO continuar los estudios	2
Continúa en UIPPL pero se desconoce las causas del abandono	1

Fuente: Elaboración propia

Ante esta realidad, se hace imposible pensar en la protección de trayectorias desde una mirada particular, centrada en decisiones tomadas a nivel de cada institución carcelaria. Dada la movilidad de la población estudiantil, es necesario un sistema de protección de las trayectorias que sea capaz de seguir las mismas trascendiendo cada una de las instituciones carcelarias. Además, teniendo en cuenta que el motivo principal por el que la mayor parte del estudiantado que no continúa al semestre siguiente es la salida en libertad, también se hace imprescindible para un correcto seguimiento de las trayectorias escolares de esta población estudiantil, una rápida y efectiva transición entre privación de libertad/libertad, así como a la inversa.

En cuanto a los indicadores de accesibilidad adaptados por Scarfó (2011), la no atención en forma transversal a las trayectorias en relación con la movilidad de la población estudiantil, y la imposibilidad de una rápida transición entre privación de libertad/libertad, impacta en el alcance de los currículos a las personas procesadas, penadas y/o sancionadas, en la aplicación de traslados compulsivos y sanciones aplicadas, y en las condiciones para construir y sostener un legajo educativo de la persona detenida.

### **3.1.3 Resultados académicos: aprobación/reprobación de exámenes en el Programa ECE.**

Otro aspecto que es posible relevar en el documento analizado son los logros académicos, medidos en número de aprobaciones y reprobaciones de exámenes. Este criterio se elige teniendo en cuenta que el programa ECE caracteriza al estudiantado como de categoría libre, por lo que los registros se centran en la aprobación y reprobación de exámenes, no así de cursos.

De los 59 casos que están documentados como cursando en el segundo semestre, 29 han rendido algún examen en ECE en semestres anteriores. En total suman 502 exámenes rendidos desde que ingresaron al programa, de los cuales 450 han sido aprobados (un 90% de aprobación). Casi la mitad (14 de estas 29 PPL) no ha reprobado ninguno de los exámenes rendidos. Los restantes 15 han reprobado alguno de sus exámenes, acumulando el 10% del total de exámenes rendidos y reprobados en el programa.

Hay algunas características del programa que permiten explicar este alto porcentaje de aprobación. Al tratarse de exámenes libres, buena parte de las clases se focalizan en aprendizajes que además preparen al estudiantado para rendir estas pruebas con buenos resultados. Por otro lado, cuando el o la docente considera que el o la estudiante no tiene la preparación suficiente para rendirlo, es posible sugerir e implementar nuevas instancias de evaluación, posponiendo el examen, dentro de un mismo período.

Excede a los objetivos de este trabajo el realizar consideraciones sobre otras características propias de estos exámenes, vinculadas a la calidad educativa, los contenidos o las formas de evaluación, que no se refieren directamente a la atención a la Accesibilidad.

## **3.2 PPL en su rol como estudiante: factores personales**

En este apartado se abordan los factores personales que inciden en el acceso y permanencia en el programa. En 3.2.1 se analiza la motivación personal de las PPL para

inscribirse y luego mantener la asistencia a clases, mientras que en 3.2.2, cuáles son los incentivos externos que les llevan a ello. Las causas de abandono son analizadas en 3.2.3.

### **3.2.1 Motivación personal para la inscripción y permanencia.**

Las motivaciones para la participación en el programa son bastante coincidentes cuando se consulta al estudiantado. De la encuesta surge que la motivación más frecuentemente expresada se refiere a la posibilidad de superarse, de mejorar su formación, de continuar con una posible carrera *a posteriori*. Esta aparece en 14 de los 22 formularios contestados.

*Estoy estudiando porque estoy aprovechando que tengo la oportunidad creo que por dos razones fundamentales para mí crecimiento personal, herramienta para oportunidades. (E6)*

*Porque quiero llegar a tener una vida distinta a la que vivía y poder tener una carrera para el día de mañana y no seguir delinquiendo y mostrarme a mí y a mis amigos que de donde vengo y estoy uno puede superarse. (E8)*

*Porque quiero aprovechar el tiempo que tengo encerrado para mejorar mi nivel académico y porque me quiero ir en libertad. (E22)*

Es destacable que, si bien uno de los efectos presentados por la prisionalización es la dificultad para elaborar proyectos, el fatalismo y la ausencia de expectativas de futuro (Valverde, 1998), la visión de encauzar su escolaridad con el objetivo de mejorar sus posibilidades al momento de salir en libertad está muy presente en las PPL que se encuentran cursando el programa ECE. No es posible por las características de esta investigación, determinar si la escolarización en contexto de encierro mejora la percepción de las posibilidades a futuro, o si es a la inversa, o aún, si ambas interactúan en forma sinérgica.

El resto de las motivaciones aparecen en mucho menor medida y se reparten entre opciones tales como el gusto por el estudio, aprovechar el tiempo de encierro, “sacar la cabeza” del encierro en sí mismo, y por estímulo familiar.

Con respecto a considerar el espacio educativo como una suerte de escape del encierro, tiene que ver con una función anímica y disruptiva del tiempo de estudio en contraste con el tiempo de encierro o “tranca”<sup>14</sup>. El estudiantado, en varias oportunidades, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, menciona que el estudio le permite sentirse menos encerrado. Este término surge en cuatro cuestionarios, en términos casi idénticos (“sacar la cabeza”), y también se presenta en una de las entrevistas con una PPL que abandonó el programa:

*Pero de que entré sabía que iba a estar mucho tiempo ahí adentro. Que la pena mía era de mucho tiempo. Sabía que iba a estar tiempo y lo mejor que era para mí era distraerme, obviamente estudiar, aprovechar el tiempo perdido y aprovechar para recuperar el estudio que no lo hice afuera, recuperarlo ya que iba a estar tiempo privado de libertad. (A2)*

En este caso, el estudiantado menciona en forma explícita que la escolarización le permite oponerse a algunos efectos específicos de la prisionalización, tales como la percepción del tiempo de privación de libertad como suspenso y vacío de contenido. El tiempo en actividades educativas funciona como un escape, una distracción que transforma ese tiempo vacío en un tiempo provechoso. La permanencia en el sistema educativo se presenta como un elemento fuertemente positivo, especialmente en espacios donde son características la exageración de las situaciones cotidianas, la propia vulnerabilidad frente a la institución, y un régimen de relaciones interpersonales jerarquizadas y centradas en la dominación (Valverde, 1998). El encauzamiento de las trayectorias escolares en contexto de encierro se ve reforzado por tanto, por aspectos motivacionales, que se contraponen a los efectos negativos de la prisionalización. No es el objetivo de esta investigación profundizar en la relación entre escolarización y prisionalización, pero son resultados atendibles como punto de partida para posibles investigaciones al respecto.

---

<sup>14</sup> Término empleado por las PPL para referirse al tiempo privado de libertad sin desarrollo de actividades.

La motivación de obtener redención de pena por tiempo de estudio es mencionada explícitamente por parte de la persona ex Referente Territorial, en particular para la decisión inicial de ingresar al programa.

*Lo primero, la inscripción y la búsqueda de acceder a la educación es el hecho de redimir pena. Eso es, en mi experiencia, el primer objetivo que ellos tienen. Estudian, trabajan, y redimen pena. Eso de acuerdo a los exámenes que den, y después que ingresan se entusiasman con eso. Pero muchos se entusiasman después con el poder cursar. Una vez que están cursando descubren otras cosas. Y ellos mismos descubren que quizás si estaban en la calle no lo hacían. Que les gustó esa experiencia y quieren seguir. (T1)*

Por otro lado, esta idea no aparece con igual presencia en la encuesta al estudiantado. El aspecto de la redención de pena por estudio aparece explícitamente en seis de los 22 formularios. Esto implica que en menos de un tercio de los cuestionarios aplicados se hace referencia a la redención como parte de las motivaciones para estudiar, y en ningún caso se lo menciona como motivación excluyente. De los dos estudiantes que dejaron el programa, uno manifiesta claramente que cuando se anotó en él, no sabía que redimía pena; esta posibilidad le fue comunicada posteriormente.

*Sí, sabía porque después que me anoté me dijeron que redimía pena también. Cuando llegué me habían dicho que el trabajo. El estudio no me había comentado. Después que me inscribí [la persona ex Referente Territorial] mismo me comunicó que además redimía pena. (A2)*

En las entrevistas con docentes también se destaca que la redención de pena no surge como un motivo central para la mayoría del estudiantado. El colectivo docente coincide con algunas de las motivaciones expresadas por el estudiantado, especialmente con la función anímica y disruptiva del tiempo de la participación en el programa. Aporta además la función motivadora del aprendizaje en sí mismo, que coincide con la necesidad de superación personal manifestada por el estudiantado.

*También me ha pasado muy poco que vayan solamente para descontar la pena. (S6)*

*En un principio lo que ellos quieren es salir de la celda. Y eso es lo que los motiva a inscribirse. Lo que los motiva a permanecer es el clima de clase. Es cómo los alumnos y los docentes, se sienten dentro del aula. El clima de clase cuando es ameno, cuando es agradable, cuando es motivante, cuando al alumno se le transmite que él puede, que no es una persona incapaz, y que no está allí confinado para que pase el tiempo y nada más. [...] De que por un rato me olvide de que estoy encerrado, de que estoy hacinado, de que tengo frío, o que tengo hambre o que extraño. Y que pueda pensar en otra cosa que no sea "la situación en la que estoy". La situación en la que está el alumno hoy muchas veces es paliada a través de pastillas. Antes de estar todo el tiempo pensando lo mal que estoy, tomarme una pastilla y dormir diez horas es mucho más motivante. Creo que la educación, el concurrir a clase, cuando el alumno se da cuenta que puede aprender, eso es lo que lo motiva a permanecer dentro del aula. (S5)*

### **3.2.2 Incentivos externos para la inscripción y permanencia**

Cuando se le consulta al estudiantado sobre elementos de estímulo al ingreso y permanencia en el programa, externos a su propia motivación personal, la presencia y apoyo del equipo docente aparece como opción destacada en ocho de los 22 formularios. En segundo lugar aparece el estímulo familiar, en cuatro de los formularios realizados.

En cuanto a los estudiantes que abandonaron el programa en el semestre, también destacan la acción del colectivo docente como elemento que incentivaba el acercamiento al programa ECE y la continuidad en el mismo.

En tal sentido se evidencia que la dimensión de incentivo externo para la inscripción y permanencia de la categoría que se está analizando, en cuanto se refiere a las acciones del equipo docente, está también comprendida dentro de la dimensión de institucionalidad educativa.

Algo similar ocurre con la acción del funcionariado civil, que será analizada en el apartado correspondiente a la institucionalidad penitenciaria.

### **3.2.3 Causas de abandono**

Uno de los aspectos mencionados en forma reiterada, es el impacto anímico de noticias y eventos del exterior carcelario, que generan una fuerte sensación de impotencia en

las PPL. Estos aspectos emocionales tales como la impotencia, y sobredimensionar eventos que en otros contextos se consideran menos graves, son características de la prisionalización descritas previamente en este trabajo, y surgen con claridad en las respuestas del estudiantado privado de libertad. Se hace alusión, en forma similar en varios cuestionarios, a las dificultades para continuar estudiando por problemas externos, o noticias del exterior que no colaboran.

En el mismo sentido se expresa quien fuera Referente Territorial, relacionando directamente los aspectos anímicos del entorno carcelario con el abandono escolar en este contexto:

*El abandono es emocional. Tiene que ver con las emociones. Porque hay períodos en los que abandonan más que en otros. El período de fin de año es un período muy difícil, desde lo emocional, para ellos, en donde se desmotivan enormemente por todo. Porque es el período que ellos se enteran que no van a salir, de que no les van a dar las salidas transitorias, que las familias de pronto no pueden venir en las fiestas. Y todo eso conspira como para que "ta, no quiero más nada". Y es el período que más abandonan, en fin de año, es el período que más desmotivados están. (T1)*

En las entrevistas a los dos estudiantes que interrumpieron en forma permanente su trayectoria (presentados en la tabla 2), pueden apreciarse factores personales no institucionales que inciden en la decisión de abandonar los cursos. Uno de los estudiantes manifiesta específicamente que dejó de concurrir por la cercanía de la libertad.

*R: [...] Y después ta, me confié que me iba el mes pasado, dije "ta, no me va a dar para hacer los exámenes". Y me boludí un poquito, y no seguí estudiando.*

*P: ¿Por qué no seguiste?*

*R: Por la comisión, confiado de que me iba en libertad, dije "ta me queda un mes, dejo de ir".*

*P: ¿Te cansaron las clases?*

*R: No no. A veces si bien estaba con ciertas cosas en la cabeza a veces, ya no sé si tanto tiempo que llevo acá adentro que a veces te juega en contra que se te distraía. (A2)*

El otro estudiante destaca que la oferta educativa pensada para el programa ECE, no le satisface a nivel personal.

*R: Porque a mí me gusta más, cuando estoy recluido el sistema de estudio a mí no, me llama la atención y me gusta. Porque leo libros y todo. Pero sin embargo no me llama más la atención estudiar. Estoy para los oficios. Yo ya tengo un oficio. Entonces cuando hablé con [--] ella me dijo, que redimía más por estudio que por trabajo. Yo le dije "lo mío es trabajar. Estudiar yo ya estudié".*

*I: O sea que fue una cuestión más personal que institucional. ¿Hay algo más en la Institución que haya influido en tu decisión de dejar de estudiar?*

*E: No. No. Fue una cuestión personal. Ya de por sí no me gusta estudiar. No tengo mucha capacidad como para entender muchas cosas. Entonces no me gusta por eso mismo, porque hay cosas que las puedo llegar a entender, pero hay cosas que son muy difíciles para mí de aprendizaje. Yo ya en la escuela era muy burro como quien dice. (A1)*

En ninguno de los dos casos hay referencias a problemas intrínsecos al programa ECE y a su desarrollo o ejecución en la institución estudiada. Ambos estudiantes manifiestan haber abandonado por motivos personales. Sin embargo, en una mirada más precisa, los aspectos manifestados como personales por el segundo estudiante entrevistado se pueden vincular con el fallo en la adaptabilidad del sistema educativo, no durante su etapa de privación de libertad, sino en su trayectoria escolar previa. Refiere a contenidos que puede llegar a entender, pero que se presentan muy difíciles para su aprendizaje. Se menciona a sí mismo como “burro” en la etapa escolar.

También puede entenderse que en este caso el sistema escolar no ha logrado cumplir con la accesibilidad, siendo que, de acuerdo a Tomasevsky (2003), este aspecto también incluye medidas explícitas pensadas para contrarrestar la exclusión. Dentro de las formas de exclusión enunciadas por Terigi (2009b) se encuentran las formas de escolaridad de baja intensidad y los aprendizajes elitistas o sectarios, cuya caracterización parece estar en consonancia con lo explicitado por el estudiante. El surgimiento de este aspecto específico es relevante entre los datos obtenidos, en cuanto incide directamente en la accesibilidad y no encauzamiento de la trayectoria escolar del estudiante entrevistado.

### **3.3 Programa E.C.E.**



El Programa ECE, como toda forma de educación en contexto de encierro, es una práctica que se desarrolla en la tensión entre dos instituciones: la educativa y la carcelaria (Camejo, 2017). Las trayectorias escolares del estudiantado, realizadas en el marco de la superposición de dos institucionalidades diferentes, con diferentes objetivos, normativas y dinámicas interpersonales, se ven atravesadas por lógicas consecuentemente diferentes en su interpretación de lo educativo.

En este apartado se analiza la manera en la que cada institucionalidad incide sobre las trayectorias de las PPL, teniendo en cuenta que la forma de interacción entre ambas es también un factor de impacto en su desarrollo.

### **3.3.1 Institucionalidad educativa**

#### ***3.3.1.1 Políticas educativas de protección de trayectorias escolares en contexto de encierro.***

El programa ECE es la política educativa que está pensada para garantizar el derecho a la educación del estudiantado privado de libertad y, tal como se desarrolló en el Marco Teórico, a nivel de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) no hay previstos otros mecanismos de seguimiento y protección de las trayectorias de este estudiantado en particular.

Aparte del equipo docente, no se prevé otros actores institucionales que tengan como función específica la de garantizar la continuidad de estas trayectorias, con excepción de la Coordinación del Programa, que no trabaja directamente con el estudiantado. Se prevé además la existencia de funcionariado administrativo, que debe ocuparse del registro de los antecedentes educativos, pero sin trabajar en contacto directo con los y las estudiantes.

En más de un cuestionario surgen afirmaciones respecto a la “desorganización” en la articulación entre el Programa ECE y el sistema carcelario. Se hace referencia a la falta de organización en el registro de las materias y exámenes aprobados o reprobados, así como la

ausencia de funcionariado específicamente dedicado a realizar y/o facilitar los trámites administrativos.

Esta referida desorganización en los aspectos administrativos de educación también fue mencionada por el colectivo docente.

*Pero nos hemos visto con dificultades como, gente grande que, la ficha no está digitalizada, que está en la ficha verde, dijera la secretaria del liceo departamental. La ficha verde es una ficha que tenía la gente, yo que sé, en el 70. Y que esas fichas no están digitalizadas. Entonces hay que ir a buscarlas a un archivo. Ver donde están. O, como pasa en la Unidad [...] que hay gente de todos los departamentos. Entonces tener que contactarse con una institución en otro departamento, si acá es difícil, y muchas veces yo he ido a buscar la ficha verde al liceo, en otro departamento, conseguir a alguien que tenga la voluntad de entrar a un archivo de fijarse, en tal alumno, cuáles son las asignaturas que tienen salvadas y cuáles no, es realmente complicada la parte administrativa. Sobre todo cuando no hay un referente. Ahora no hay un referente administrativo. (S5)*

Un problema a destacar es la intermitencia en la presencia de personas que ocupen los cargos que gestionan estas cuestiones: la persona encargada de las funciones administrativas del programa ECE y la persona a ocupar el cargo de Referente Territorial. En el curso de la presente investigación se constató que en el año 2018 hubo quien ocupara el cargo de Referente Territorial, pero no la función administrativa; en el 2019 había una persona que ocupaba la función administrativa, pero nadie ocupaba el cargo de Referente Territorial; en el 2020 y 2021 se ocupó el cargo de Referente Territorial, pero no así el cargo administrativo. Estos datos cobran mayor importancia cuando se tiene en cuenta que en la reglamentación vigente la única referencia explícita que se hace a la protección de las trayectorias se vincula al rol de la persona Referente Territorial (CES, 2017).

La persona que ocupó el cargo de Referente Territorial previamente al 2019, por su parte, profundiza en elementos que arrojan luz sobre algunas dificultades en el aspecto organizativo:

*Secundaria debería tener administrativos que se les paga como horas extras, y tiene que ser un secretario que tenga tiempo, que pueda hacer horas extra para cumplir esto. Porque todo el ingreso de las escolaridades, las actas de exámenes, esa tarea*

*las hace en el liceo el referente del programa. No siempre pasa. No siempre hay. Yo tuve un período del primer año sin administrativo.*

*[...] muchas veces [los estudiantes] no se acuerdan dónde cursaron, o los datos que te dan no son realmente de la última vez donde cursaron. A veces hay que volver atrás. Las escolaridades de primaria también son bastante dificultosas de acceder. [...] Porque a veces la familia se tiene que trasladar. O eran de otro lugar, y no es tan fácil. Tenés que ir a otro liceo a buscar esa escolaridad, o lo que sea. Y para ellos es también engorroso también el hecho de a quien le piden. Porque a veces le dicen, pero depende de la voluntad de la persona que le piden, que los anoten para estudiar. Entonces siempre tratan de acceder a algún docente, o alguien que realmente esté más vinculado a poder acceder a ellos. Pero no es tan fácil acceder a la inscripción para ellos, desde el punto de vista de ellos. Hacen esos trámites y esperan que eso transcurra. No es tan fácil. (T1)*

Otro aspecto que surge en la entrevista con la persona que ocupó el cargo de Referente Territorial antes del 2019 tiene que ver con la cantidad de funciones asociadas a su cargo, que no son realizadas por ningún otro funcionario/a del sistema.

*Con respecto a la parte estudiantil en sí, se llevaba todo el registro de la escolaridad de cada uno. Conseguir los pases, de donde venían, tramitar toda esa documentación. Tener la documentación escolar actualizada, era uno de las funciones. Mediar entre la institución educativa, negociar horarios, lugares de trabajo, actividades educativas que se pudieran realizar. Y no solamente entre la institución cárcel y la institución educativa de secundaria, sino también con otras instituciones tanto dentro como fuera de la cárcel. (T1)*

*No está previsto [quién realice estas actividades] si no hay referente. Si no hay referente es muy complicado el seguimiento. Y muchas veces cuando no hay referente, muchos estudiantes que tenían la escolaridad o que venían cursando bien, se pierden en esa población que no sabés qué pasó. Es complejo ese lugar. (T1)*

### **3.3.1.2 Incidencia de las acciones del equipo docente**

En este apartado se analizan las acciones del equipo docente que fomentan o desestimulan el desarrollo del tránsito educativo. Dentro del equipo docente se incluye a los y las docentes de cada asignatura, y también a la persona encargada del rol de Referente Territorial, que además de cumplir funciones administrativas cumple funciones docentes.

Estas personas son quienes realizan las medidas explícitas pensadas para contrarrestar la exclusión que están contempladas dentro del criterio de Accesibilidad (Tomasevsky, 2003).

Los estudiantes que abandonaron el programa en el semestre analizado, destacan que el colectivo docente no fue un factor negativo que les expulsara del programa, sino por el contrario, mencionan a los y las profesoras como elementos estimulantes para la permanencia.

*Nos apoyaban, nos daban para adelante. Nos explicaban 20 veces igual, se tomaban su tiempo con cada uno para explicar todo. (A2)*

*En este contexto es más, yo veo que en este contexto la mayoría de los profesores son muy de estar, no sé si porque saben en la situación que estamos nosotros, son muy de dártela para adelante y apoyarte en que sigas estudiando. (A1)*

En las entrevistas a los y las docentes, queda de manifiesto que tienen claro y son conscientes de que su intervención es relevante para el encauzamiento de las trayectorias de las PPL, en cuanto inciden en la continuidad del estudiantado. El propio colectivo se autopercibe como responsable de realizar acciones que motiven al estudiantado, y que garanticen su acceso y permanencia a la educación, y se identifica a sí mismo llevando adelante este tipo de acciones.

*Yo creo que eso lo hacemos todos. Insistir y decirle "¿Qué te pasó la clase pasada que no viniste?". El hablarles. La importancia de lo que es la educación, el estudio. Lo bien que les hace, no solamente... ellos estar tienen que estar. (S1)*

*Lo que sí se nota de parte de los profesores el interés que hay de que ellos sigan. En realidad lo que podés hacer es que ellos se sientan cómodos. Que sientan que en algún momento les va a servir lo que están haciendo. Y en cierta manera insistirle en que ellos sigan. (S2)*

El estudiantado también destaca la figura de Referente Territorial como relevante para el mantenimiento en el programa ECE.

*Muchas veces yo estaba perdiendo el incentivo, faltaba uno o dos días. Y [la persona Referente Territorial] me iba a buscar al pabellón. Yo siempre una relación buena con ella. [...] Ella siempre de una manera u otra estaba muy pendiente de todos nuestros compañeros privados de libertad. (A2)*

Estos factores motivacionales del entorno del estudiantado privado de libertad, impactan directamente en la decisión inicial de inscribirse al programa ECE, y en la permanencia en el mismo. La presencia del colectivo docente funciona como un mecanismo efectivo de vigilancia y protección de las trayectorias de las PPL, en la medida que sistemáticamente realizan acciones conscientes para estimular la asistencia y mejorar el clima de clase en el contexto carcelario. Esta acción directa del colectivo docente sobre el estado anímico del estudiantado privado de libertad es coincidente con lo encontrado por otras investigaciones para el mismo contexto, tal como es explicitado por Cantarelli (2019):

(...) la deconstrucción que hacen los docentes para lograr que las mujeres continúen asistiendo es un acto singular porque implica fortalecer la confianza para que puedan salir del lugar inicial con el que llegan al espacio educativo. (p. 66)

Durante las entrevistas a docentes aparecen en forma reiterada menciones a acciones tales como corroborar la asistencia efectiva del estudiantado o indagar las causas de las inasistencias. En los casos en que se constatan inasistencias, se opta por diferentes estrategias tales como indagar con sus pares el motivo de las mismas, dirigirse a la coordinadora docente, o enviar material en forma explícita para el estudiante que falta.

En los cuestionarios completados por el estudiantado en privación de libertad, también se destacan acciones específicas del colectivo docente. En 20 de los 22 cuestionarios aparece el colectivo docente como elemento que facilita la prosecución del estudio en este contexto. En estos cuestionarios surgen términos reiterados tales como: se preocupan, apoyan, tienen una buena relación humana, respetan, preparan las clases para que se entiendan, o afirmaciones similares a estas. Para el caso de los dos restantes formularios, uno de ellos no completa este punto, y el otro manifiesta que es el estímulo de la familia en libertad que le permite mantenerse y continuar estudiando.

Quien fuera Referente Territorial destaca de igual forma la acción del colectivo docente como elemento fundamental.

*Ese vínculo que trae el profesor, el docente a la clase, el exterior, a ellos les llama la atención como una forma de encontrar ese vínculo y mantenerse en contacto con el afuera. Salir de ese mundo que se crea dentro de la cárcel. [...] Desde lo cultural, desde lo anecdótico, desde ese vocabulario que usan, es como diferente con el docente, que el que usan ahí adentro de la cárcel. (T1)*

En cuanto a considerar acciones del colectivo docente que dificulten el tránsito educativo de las PPL, no son mencionadas prácticamente en ningún caso.

La excepción surge durante la entrevista a uno de los estudiantes que dejó el programa. Se menciona un caso en particular de una docente de la que sintió no haber recibido apoyo. Todo indica que se menciona este caso justamente por su carácter excepcional.

*Lo único que en ese momento, que no me gustó de los profesores fue una profesora de [--], no me gustaba la manera de ser de ella y de cómo dirigirse a un PPL. No me gustó. Eso no me gustó. Pero de los otros profesores no podría decir nada. (A2)*

Es el único momento a lo largo de todas las entrevistas, que se menciona un aspecto negativo de alguien que integra el colectivo docente, y se lo demarca como un caso particular, que no parece representar la forma de accionar de la mayoría del colectivo. No existen otras referencias, ni por parte del estudiantado, ni por parte del propio colectivo, ni por la persona ex Referente Territorial, que indiquen acciones de docentes que impacten negativamente en el desarrollo de las trayectorias en contexto de encierro.

### **3.3.2 Institucionalidad carcelaria: incidencia del contexto de encierro**

El contexto carcelario en donde se desarrolla la práctica educativa del Programa ECE tiene características especialmente particulares. Si bien esto es cierto para todo ámbito

educativo como tal, la tensión entre las condiciones carcelarias asociadas al sistema punitivo y el sistema educativo en contexto de encierro ha sido ampliamente descrita por la bibliografía.

Cada grupo protagonista de la acción educativa tiene una perspectiva propia acerca de la forma en que el sistema carcelario incide sobre el desarrollo de las trayectorias. Surgen desde estas distintas perspectivas, aspectos descritos en algunos casos como favorables al desarrollo de una trayectoria fluida por parte del estudiantado privado de libertad y, en otros casos, negativos.

El factor del contexto de encierro considerado como positivo, y reiterado en los cuestionarios realizados al estudiantado, tiene que ver con la posibilidad de tener tiempo concreto dedicado al estudio. Un tercio de los cuestionarios refieren al concepto de “tener tiempo” para poder estudiar. Uno de ellos explícitamente responde que “[...] en la calle no habría podido estudiar” (E11).

Un segundo elemento, intrínseco a la convivencia en encierro, es la influencia de los pares como estímulo para el estudio. En dos cuestionarios surge la presencia de los compañeros como relevante, mencionada simultáneamente con la influencia del colectivo docente. En las entrevistas también aparece esta idea en forma explícita.

*Yo del programa supe porque cuando entré ya vi a los compañeros yendo a estudiar, y enseguida me comuniqué con [funcionaria], que estaba encargada, para empezar a estudiar. (A2)*

*El compañero [PPL]. Bueno, [PPL] también fue otro. A la hora de yo tener una interrogancia y de repente la profesora no me lo explicaba, o me lo explicaban bien pero yo no, no congeniaba, no entendía, se sentaban conmigo y me explicaban de diferentes maneras y yo lo relacioné. Me lo explicaban de diferentes maneras y yo lo terminaba de entender. Hasta que lo entendía, pero eran cosas complicadas para mí. (A1)*

No parece haber otro elemento a destacar como positivo del contexto carcelario por parte del estudiantado.

Desde la perspectiva del colectivo docente no se destaca ningún elemento intrínseco a la privación de libertad como positivo para la dinámica educativa, ni para el ingreso y

prosecución del estudiantado en el programa ECE. Desde la perspectiva de la persona ex Referente Territorial, tampoco se destacan elementos del entorno carcelario que estimulen la accesibilidad al programa.

Son varios y diversos aspectos que aparecen como desestimulando el mantenimiento de una trayectoria escolar en privación de libertad. Más que una predominancia de algún elemento en particular, surgen multiplicidad de factores, que para distintas PPL impactan de manera diferente.

### ***3.3.2.1 Sensación de desorganización con respecto a los aspectos escolares.***

Como se adelantó en el apartado referido a la institución educativa, en más de un cuestionario surgen afirmaciones respecto a la “desorganización” en la articulación entre el Programa ECE y el sistema carcelario. Se atribuye falta de organización en el llamado a salir del pabellón para concurrir a clase. Se menciona explícitamente como sugerencia “[...] cambiar la forma de organización del llamado de PPL” (E15). En ocho de los 22 cuestionarios aparecen términos vinculados con críticas a la organización carcelaria.

En las entrevistas al colectivo docente aparecen referencias a estas dificultades:

*Lo que sí pasaba es que muchas veces no los llamaban. Les dábamos la lista y muchas veces los PPL no venían. Eso sí obstaculiza porque ellos no estaban asistiendo a clase. (S2)*

*Incluso me han traído chiquilines a dar el examen, que ya lo han dado el examen. No hace un año, sino hace dos o tres. Entonces, no creo que haya seguimiento. Hay una especie como de comunicación interrumpida. (S4)*

### ***3.3.2.2 Dificultades en la vinculación entre el estudiantado y el funcionariado policial.***

Otro de los aspectos que surge en tres oportunidades en los cuestionarios, y también es mencionado en las entrevistas, son las dificultades de vinculación entre el funcionariado y



autoridades policiales con las PPL, y el impacto que esto tiene en el desarrollo de la actividad educativa en este contexto. Uno de los estudiantes expresa: “[...] en las cárceles, las autoridades se resisten a que estudies” (E6). Cuando se le pregunta sobre este aspecto en la entrevista a uno de los PPL que abandonó el programa, se extiende más en esta idea:

*Y habían, a veces los mismos policías a veces, vos tenías clase, si bien sabía, a veces te decían "no, a vos no te pidieron" y bajaban con una lista, iban al pabellón con una lista y te decían "no vos no". A veces hasta problemas había por eso. Había muchos policías que a veces no tenían feeling con vos, y te dejaban trancado en el pabellón, no te llevaban. A muchos compañeros les pasó eso. No tenían feeling con vos y nos dejaban trancados. A mí no me pasó mucho. Un par de veces. Pero como yo siempre las reclamaba, iba y hablaba con quien tenía que hablar. Pero hay muchos muchachos que son tranquilos, que son cabizbajos y ellos hacen lo que querían, suben a las personas que querían. Muchas veces lo vi, injusticias de esas. (A2)*

Sin generalizar, la perspectiva del colectivo docente también hace mención a actitudes que plantean dificultades en la dinámica de ingreso y permanencia en el programa ECE.

*Hay actores dentro de la Institución, como los policías, que muchas veces no toleran el hecho de que se les esté dando determinada educación a los PPL. Yo tengo alumnos policías, que cuando entro a la cárcel me dicen "profe, dígame a los muchachos acá que tienen obligaciones también. Porque muchos derechos, muchos derechos, usted enseña mucho derecho". Y las conversaciones con esos policías las he tenido fuera de la cárcel, no da lugar a que las tenga adentro. Otras veces nos han preguntado por ejemplo "fulanito, ¿Cómo salvó el examen si no sabe escribir? Ustedes ¿Qué tipo de exámenes están poniendo? Porque yo no puedo creer que fulano haya terminado ciclo básico". (R1)*

La vinculación entre el funcionariado policial y el estudiantado también es un tema que surge dentro de las preocupaciones de la persona que ocupó el cargo de Referente Territorial.

*Y códigos que hay también con la policía "que no te saco, y no te saco". Entonces todas esas cosas podrían conspirar. Lamentablemente pueden obstaculizar el acceso en ese sentido. O si tienen algún problema con alguien, puede demorar la entrada. O justo coincidir con otra actividad. O directamente no sacarlo, no llamarlo y que no salga. Entre ellos se defienden bastante en ese sentido, de que siempre le dicen al docente o a quién esté ahí "a fulano no lo quisieron sacar". O "a fulano no lo dejan*

*venir". Entonces ahí el docente puede como dar una ayudita y decir "me falta fulanito". Y a veces se logra. Pero no siempre, y no siempre tampoco nos enteramos de esas situaciones porque quedan como en silencio. (T1)*

### **3.3.2.3 Superposición de actividades con tiempo de estudio curricular.**

Tanto el estudiantado como el colectivo docente mencionan la superposición de las actividades laborales y los tiempos de estudio como un elemento en la organización carcelaria que dificulta poder seguir estudiando. El estudiantado parece tener más naturalizada esta situación, pero es un aspecto que preocupa particularmente al colectivo docente. Los y las docentes lo manifiestan en forma mucho más enfática y desarrollada.

*Había un día en particular que me pasaba en chacra, que coincidía con educación física. En ese caso veo que ellos tienen que elegir entre uno u otro. No es que ellos pueden tener en un horario educación física y bueno, después tengo física. En ese momento tenían que elegir uno u otro, y la mayoría se volcaba por educación física porque era el único espacio en el que ellos podían realizar algo físico fuera de lo que era el pabellón. Entonces era una especie de mini salida para ellos. Habría que coordinar los horarios. Que en el horario de clase no pongan educación física o que lo pongan, otro día por lo menos. (S7)*

*Yo iba los viernes, salvo una vez que les habían puesto fútbol porque había cambiado el director a mitad de año, y les exigía que tuvieran actividades deportivas. Alguna vez me tocó que entraban todos transpirados, veían a esa hora de deportes, y no entraban. Pero yo después les dije que la prioridad era el estudio. Pero ta, hubo mucha deserción en unidad el segundo semestre. (S3)*

*Muchas veces hemos sentido que los alumnos dicen "o trabajo, o estudio. Porque si trabajo, los horarios de estudio no me coinciden con los de trabajo. Entonces tengo que elegir entre una cosa y la otra". Las necesidades económicas hace que muchas veces el alumno elija el trabajo. Sobre todo por la familia que está afuera. Y tienen actividades religiosas por ejemplo, y a veces algunas actividades extracurriculares como son cursos de carpintería, cursos de motosierra. (S5)*

Varios de estos aspectos se repiten en la mirada de la persona ex Referente Territorial. La superposición de actividades es nuevamente mencionada como una dificultad.

*Porque si a ellos se les superpone el trabajo al estudio, ellos van a preferir el trabajo, porque hay como una cultura institucional de que si trabajás estás mejor visto. O, de que te descuenta más si trabajás. Entonces ahí los ponen en el brete de elegir entre estudio o trabajo. Y optan por el trabajo. Esa puede ser una de las cosas que no colabora o no contribuya a que ellos vayan a estudiar. Y también pasa con otras actividades. El tema del deporte o de lo recreativo, es obvio que ellos van a preferir ese momento de dispersión al aire libre, que de pronto estar en clase. [...] Lo mismo pasa con la superposición con la iglesia. Y que en algunos casos ha generado que no quieran ir a clase. (T1)*

#### **3.3.2.4 Disponibilidad de materiales.**

Este aspecto se vincula tanto con el criterio de asequibilidad como con el de accesibilidad. Es pertinente mencionar que surgen en repetidas ocasiones, especialmente desde el colectivo docente, elementos vinculados a las dificultades y carencias en cuanto a los materiales didácticos necesarios para el correcto desarrollo de la actividad docente.

*Lo que sí nos dieron fue lápices, gomas, algún cuaderno. Y yo no recuerdo si había algo más. Material lo mínimo mínimo indispensable. Y recursos audiovisuales nada. Porque alguna vez llegué a llevar una laptop, pero el año pasado no se qué inconveniente hubo con una computadora de una profesora, y a partir de ahí decidimos no llevarlo más porque se generó un problema bastante importante entre lo que era la policía y los docentes. (S8)*

*Entonces a partir del año pasado tuvimos acceso a los cuadernos. Después, nos brindaron algunos artículos de muy mala calidad, como por ejemplo los lápices que no se les puede sacar punta, que son una especie de plástico rarísimo. Que el carbón no es carbón, que no escriben. Y lo que hicimos fue, a partir de una iniciativa de la profesora de dibujo, tener un mueble en la unidad nueva donde teníamos materiales. De todas formas y como esos lápices no escribían generalmente, cada uno tiene un paquete de lápices y gomas para llevar a la cárcel. [...] Y la dificultad sería la tuvimos con los pizarrones. Los pizarrones una vez que se mudó a la cárcel nueva, nos dejaron unos que creo que miden 30 centímetros por 20. Cuando manifestamos que los pizarrones eran chiquitos, y que necesitábamos un pizarrón acorde, más cuando estábamos trabajando con más de una docente, nos manifestaron que en realidad no hacía a la cuestión lo de los pizarrones. Nosotros les dijimos que sí, hacía a la cuestión, que era importante para nosotros contar con un pizarrón. (S5)*

El estudiantado también manifiesta su preocupación al respecto. Uno de los entrevistados que había abandonado el programa explicita:

*Hay muchos compañeros que no tienen los recursos y acá no se los dan. Y a veces ustedes tratan de conseguirlos y tampoco se los dan, siendo que tienen guardadas muchas cosas. Yo trabajé de fajinero en las oficinas y tienen muchas cosas, y vi profesoras que pedían, y te dicen “no, no hay”. [...] Yo lo que veo es que los profesores ponen demasiada disposición de ellos para los recursos que tienen acá para dar clases. (A2)*

### **3.3.2.5 Incidencia de la acción del funcionariado civil.**

Un factor externo a la PPL, pero estrechamente relacionado a sus actividades diarias es la figura del operador penitenciario. Dentro de un conjunto de tareas descritas en su perfil laboral, se encuentran la orientación y el acompañamiento vinculado a los programas socio-educativos (Ministerio del Interior, 2018).

En forma más general, el Decreto N°104/11 (2011) expresa “El personal penitenciario y policial en funciones penitenciarias deben garantizar el uso y goce de los derechos humanos de las personas privadas de libertad” (p. 1).

En referencia a la incidencia de los/las operadores/as penitenciarios/as en el ingreso y permanencia de las PPL en el programa, las opiniones son encontradas. Desde el colectivo docente se manifiestan voces tanto en uno como en otro sentido, acerca del trabajo de este funcionariado y su incidencia en el encauzamiento de las trayectorias escolares de las PPL. Una cuestión que surge es la relación entre las expectativas previas que se habían generado en el colectivo docente respecto a la introducción de este funcionariado, y lo que cada docente percibió que ocurrió posteriormente. En las entrevistas, los/as docentes dieron opiniones diversas respecto a la incidencia de los/as operadores/as en cuanto al llamado del estudiantado y su traslado hacia el salón de clases, así como el acompañamiento en instancias de estudio.

*Viste que el tema de los operadores, que empezaron a trabajar, supuestamente se nos había dicho, en la teoría, que iba a ser para facilitar el trabajo. Que ellos ya iban a estar en el salón en el horario. Que ellos tenían el horario en el que nosotros llegábamos. Se nos había pintado como que iba a ser todo genial. Y que iba a ser para el bien de todos. Pero yo, en la práctica, no pasó nada de eso. Yo llegaba y los tenía que pedir, y al contrario, era más burocracia porque teníamos que ir a otro lugar, firmar. Después ahí, lo mismo de siempre, nunca estaban en el salón. (S6)*

*Igual eso mejoró mucho después que empezaran a trabajar los operadores. Pasamos de tener cuatro o cinco chiquilines por clase a tener 20 o 25. Ellos sí o sí los llamaban. [...] Yo lo que vi, desde que están los operadores, que sí los iban a buscar. Sí estaban interesados en que ellos fueran a clase. Para mí es lo principal. (S7)*

*Hay una especie como de comunicación interrumpida. Yo digo, las operadoras les dicen al alumno "¿Usted quiere estudiar? Sí o no". Jamás es "Vení... probá, me parece que podés. Podés arreglar los horarios. Fijate como te sentís en la clase". Eso no se da. La operadora tiene la orden de decir "¿Usted quiere estudiar o no quiere estudiar?" Muchas veces cuando estoy pasando lista en clase, le digo a las operadoras "¿y fulanito?". "Ah, fulanito me dijo que no quería venir". "¿Y por qué?" "No sé. No quiere venir. Si él dice que no quiere venir yo no lo puedo obligar". Entonces en realidad, no sé porqué no quiere venir. (S5)*

*Conseguimos que haya un diccionario por módulo. Y que las operadoras puedan sacar a los estudiantes de la celda. Que los lleven a un salón, y que allí puedan trabajar, leer, y que allí puedan consultar diccionario. (S4)*

Quien fuera Referente Territorial manifestó una visión positiva respecto a la acción del grupo de operadores/as penitenciarios/as, como garantes del acceso a los espacios de estudio, especialmente desde un vínculo personal diferente que el que se tenía con el funcionariado policial. Ante la pregunta sobre si la introducción de este funcionariado civil ha cambiado algo la dinámica en el programa ECE, responde:

*Yo creo, actualmente trabajando como docente, que he tenido experiencia con los operadores, creo que sí. Les ha cambiado porque los operadores, son un civil más, empezando por ahí. Ya ese hecho de no ser policía cambia el vínculo entre nuestros estudiantes ahí adentro y esa persona. Hay un vínculo más estrecho y eso facilita también el relacionamiento con el operador, y el operador se encarga de eso. De que asistan a clase, de que vayan, de ver porqué no van. Qué pasó. Y también cuida un poco que se brinden esos espacios. Garantizar que no choquen, o que pueda tener las horas disponibles para la parte educativa. (T1)*

Tal como se describió, varias de las tareas asignadas a este funcionariado civil están directamente relacionadas con la accesibilidad tal cual es definida según Scarfó (2011), en particular su responsabilidad en facilitar el cumplimiento de los programas socioeducativos de las PPL, y en cuanto al llamado y acompañamiento de las PPL a las instancias de clase. En los datos obtenidos no surge una lectura única del impacto de este personal en las trayectorias de las PPL. Es posible que esto amerite posteriores investigaciones al respecto.

## Conclusiones

Del análisis de los resultados previamente presentados surgen algunos elementos a destacar.

*1- La elevada movilidad de la población carcelaria en Uruguay impacta en el desarrollo de las trayectorias escolares en educación media básica y superior de las personas privadas de libertad (PPL). Esto implica que un sistema de protección de trayectorias del estudiantado privado de libertad debe ser capaz de seguirlas, trascendiendo cada una de las instituciones carcelarias, e incluso los sucesivos cambios de situación (libertad-privación de libertad).*

Se pudo identificar en la Unidad de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL) de estudio, de un semestre al siguiente, un alto porcentaje de estudiantado en tránsito entre establecimientos carcelarios o saliendo en libertad, vinculado con la aplicación de sanciones y traslados y a la reiteración de entradas y salidas al sistema carcelario. Esto impacta tanto en las estrategias didácticas y pedagógicas del colectivo docente, como en aspectos centrales de la accesibilidad, tales como el alcance de los currículos a las personas privadas de libertad y especialmente en las condiciones para construir y sostener un legajo educativo de la persona detenida. Entender la protección de las trayectorias escolares en contexto de encierro sólo parece posible si se hacen efectivas acciones que trasciendan las decisiones institucionales de cada unidad de internación por separado, permitiendo así el seguimiento de las trayectorias escolares de las PPL entre las diferentes cárceles por las que pueda transitar. También se hace evidente la necesidad de mecanismos que posibiliten un efectivo y rápido seguimiento de las trayectorias cuando se dan las transiciones entre situaciones de libertad y de privación de libertad, que además implican transiciones entre programas (del programa PEP-ECE a otros programas de educación media básica y superior, o viceversa).

***2- El programa de Educación en Contexto de Encierro (ECE) tiene mejores resultados en captar y retener esta población estudiantil, que lo que presentan otros programas fuera del contexto carcelario.***

La mayoría del estudiantado tuvo en su trayectoria previa experiencias de fracaso escolar y abandono del sistema formal de educación. Esto verifica y profundiza lo que ya se conoce desde el Censo Nacional de Reclusos (MI-DS, 2010) y que fue referido en la introducción de este trabajo, destacando que sólo un 33,2 % de la población reclusa había alcanzado secundaria. Algo similar destacaba Petit (Comisionado Penitenciario Parlamentario, 2019) cuando hacía énfasis en elementos tales como el elevado analfabetismo de las personas privadas de libertad, que definía como “alarmante” (p. 99).

A pesar de atender una población estudiantil particularmente compleja, y desarrollándose en un contexto que no se muestra propendiente al estímulo educativo, el programa ECE se presenta robusto a la hora de la protección de las trayectorias escolares en cuanto a la captación de esta población, y en la continuidad de sus estudios. Solo el 10,2% de estudiantes presenta interrupciones, breves en su mayoría, a lo largo de su tránsito por este programa en el nivel de enseñanza media (incluyendo media básica y media superior). Esto contrasta con el porcentaje de un 16,4% que interrumpen sus trayectorias escolares en el sistema formal fuera del contexto de encierro en el mismo nivel (ANEP-DGES, 2021).

Como tercer aspecto, el programa ECE en el contexto del caso de estudio presenta, no solo buenos indicadores en la prosecución y mantenimiento del estudiantado, sino en los resultados académicos del mismo. Una investigación reciente en la misma UIPPL de estudio muestra que las evaluaciones de tipo examen no son especialmente diferentes a las del sistema formal en cuanto a exigencia, sino en cuanto a su formato de presentación y desarrollo de preparación (Alanís, Guerrero y Martínez, 2020). Por tanto, es destacable el alto porcentaje de exámenes aprobados en este programa, que se ubica en el entorno del 90% de los rendidos.

Estos resultados cuantitativos muestran un programa educativo que presenta, para esta población estudiantil específica, mejores indicadores en cuanto a permanencia y aprobación de cursos, que el programa análogo desarrollado en condiciones de libertad. El criterio de Accesibilidad definido por Tomasevsky (2003), incluye acciones que garanticen el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo; en concreto, que la educación, tanto en su



inicio como en su tránsito, sea efectivamente accesible y al alcance del estudiantado. El Programa ECE presenta indicadores cuantitativos que lo muestran cumpliendo con esta consigna. Surgen entonces preguntas respecto a la forma y mecanismos que permiten este cumplimiento: si en el programa, como tal, existen elementos que explícitamente busquen mejorar las trayectorias escolares de las PPL, y que logren los resultados previamente analizados; qué factores sistémicos, humanos y de prácticas educativas inciden en este resultado positivo de cuidado de las trayectorias, que surge en forma aparentemente espontánea y no específicamente planificado; qué elementos conspiran en contra de la obtención de estos resultados favorables y cuáles podrían mejorar aún más los buenos indicadores encontrados por esta investigación.

***3- Las motivaciones del estudiantado en privación de libertad, están vinculadas a los clásicos objetivos de la educación en cuanto a desarrollo personal e intención de superación.***

Un aspecto interesante tiene que ver con la motivación intrínseca del estudiantado, en particular en este contexto. Un elemento que surge con claridad en el análisis es que la posibilidad de redención de pena no es una de las principales motivaciones personales para estudiar en situación de privación de libertad. Los elementos personales parecen coincidir con la construcción social del valor de la educación. El estudiantado en privación de libertad recurre a las ideas de progreso, superación personal y desarrollo personal como principales motores de su propia motivación, referencias socialmente comunes a la hora de fundamentar los motivos por los que estudiar, también en condiciones de libertad. Otras investigaciones han mostrado resultados similares en cuanto a la fundamentación de la importancia del estudio para esta población (Kessler, 2004). El estudiantado se considera a sí mismo como uno de los elementos fundamentales de estímulo en la continuidad, y refiere a la familia también como un actor estimulante. El “sacar la cabeza”, es decir el servir como elemento de distracción del encierro permanente, surge asimismo como un elemento personal y propio de automotivación. Se destaca especialmente, tanto a nivel cuantitativo, como en lo que surge a nivel cualitativo en las entrevistas, la fuerte impronta del colectivo docente en el estímulo y trabajo permanente, tanto para la inscripción como para la permanencia en el programa ECE.

***4- Existe una relación entre el encauzamiento de las trayectorias escolares en el programa ECE y la disminución de algunos efectos negativos de la prisionalización.***

Mientras que algunos de los efectos de la prisionalización incluyen la dificultad para elaborar proyectos de futuro, el fatalismo y la ausencia de expectativas, en la mayoría de las respuestas del estudiantado aparece, por el contrario, una visión positiva respecto a sus posibilidades de mejorar su situación personal mediante la educación. El aprendizaje se presenta como un elemento motivador en sí mismo y el espacio educativo cumple una función disruptiva y generadora de sentido del tiempo de privación de libertad, en oposición a la percepción de este tiempo como suspenso y vacío de contenido. Las relaciones interpersonales se presentan menos jerarquizadas y centradas en la dominación, valorizándose el apoyo colaborativo de los pares y del colectivo docente. En función de las características de esta investigación, no fue posible determinar de qué manera interactúa la permanencia en el espacio educativo con la disminución de los efectos de la prisionalización, pero sí se puede establecer una relación directamente proporcional entre ambas, que puede ameritar otras investigaciones.

***5- El colectivo docente se presenta como el factor de mayor impacto en la acción de la protección de las trayectorias escolares del estudiantado en privación de libertad.***

El factor docente emerge repetidas veces en los datos obtenidos por los distintos instrumentos de investigación utilizados, participando en distintas instancias de la vida estudiantil de la persona privada de libertad. Los y las docentes tienen incidencia a la hora de facilitar la inscripción en aquellos casos que administrativamente fueron omitidos. Se presenta su participación activa en cuanto a la motivación diaria para permanecer en el programa. Aparece también la preocupación y la acción proactiva de los y las docentes para rastrear las causas cuando algún/a estudiante no asiste a clase. Surge además la intencionalidad con que se proponen actividades y estrategias de enseñanza particularizadas cuando por algún motivo, se perciben elementos de rezago, o emergentes particulares. Aún en los casos de estudiantes que dejaron el programa, se manifiesta que la voluntad docente siempre estuvo impulsando en el sentido de que permanecieran, y fueron factores personales los que les llevaron a dejar el programa. El factor docente está presente en todo momento a lo largo del recorrido estudiantil, siendo un elemento de apoyo y estímulo permanente y

trascendente. Una sola excepción es mencionada, y destaca justamente por lo asonante de la situación, en contraste con todo lo demás expresado.

Se entiende fundamental además remarcar que, en todos estos aspectos, la acción docente es a plena conciencia. Todos los aspectos que fueron destacados por el estudiantado, son mencionados por el colectivo docente como estrategias específicas y conscientes. Parece ser que la autoconsciencia de la trascendencia del factor docente como verdadero protagonista de la protección de las trayectorias, retroalimenta la voluntad de hacerse cargo de esa función, aún cuando muchas veces exceda su rol docente en forma estricta. Más de una vez se mencionan acciones administrativas, indagaciones inter-institucionales, o accionar de forma particularmente empática ante emergentes afectivo/emocionales de algún/a estudiante en situación de privación de libertad.

***6- Las dificultades en el registro y disponibilidad de los antecedentes educativos del estudiantado se constituyen en uno de los obstáculos para el acceso a la educación y la continuidad de las trayectorias escolares.***

En más de una oportunidad, tanto desde el colectivo docente, como desde el estudiantado, surge el término “desorden” o “desorganización” en el plano administrativo. Es difícil asegurar si esta impresión es resultado efectivamente de una situación de desorganización, pero sí emerge claramente que la manera en que se articulan los aspectos administrativos genera esa sensación. La desinformación del estudiantado con respecto a su propia situación como tal, desestimula y no facilita la percepción de los cursos como parte de una trayectoria completa.

El colectivo docente también percibe de la misma forma el manejo administrativo, en función de una serie de factores tales como: la desinformación en cuanto a los y las estudiantes que deberían efectivamente estar concurriendo en cada grupo, las inconsistencias entre lo que el estudiante manifiesta sobre su propia escolaridad y lo que se tiene en registro de lista, lo impredecible que resulta la integración de cada grupo cuando no se cumplen los períodos concretos de ingreso a los cursos. La no cobertura rápida de figuras articuladoras

clave tales como el Referente Territorial y el funcionario administrativo, aumenta la sensación de abandono, especialmente en el caso del estudiantado<sup>15</sup>.

***7- La disponibilidad de tiempo es un elemento intrínseco a la privación de libertad que favorece la prosecución de los cursos en el programa ECE. La impotencia ante eventos externos, propia de la prisionalización, tiene por el contrario un impacto fuertemente negativo.***

Dentro de los elementos que más aparecen como facilitadores del ingreso y permanencia en el programa se presenta la disponibilidad de tiempo de las personas privadas de libertad. Surge en más de una ocasión la idea de que, en otro contexto, con las actividades, responsabilidades y en algunos casos dificultades (de salud, de adicción, familiares, etc.) que habitualmente se tenían, les hubiera sido imposible retomar y continuar, con el relativamente exitoso proceso que ya se mencionó previamente que el programa logra. En cuanto a aquellos aspectos del encarcelamiento en sí que mayores dificultades acarrea a la hora de mantener una trayectoria educativa, se mencionan en forma sistemática los aspectos emocionales y afectivos. En forma particular, los eventos que ocurren en el exterior de la institución carcelaria, relacionados con su propia familia y entorno, impactan fuertemente en las personas privadas de libertad. Como fue desarrollado en el marco teórico, esta es una de las características de la prisionalización, la sensación de impotencia y ansiedad ante eventos externos sobre las que la persona en privación de libertad no puede tomar acción. Surge este aspecto en particular de la prisionalización, como un fuerte factor de desestímulo a la asistencia de los cursos.

***8- La institución penitenciaria no se presenta como colaboradora activa en la protección de las trayectorias, ni facilitando el acceso, ni facilitando la permanencia en el sistema educativo.***

---

<sup>15</sup> Esta desinformación hacia las personas privadas de libertad no es exclusiva del ámbito educativo. Se han registrado conductas similares del funcionariado de las instituciones penitenciarias, a la hora de mantener informadas a las PPL sobre su situación legal, las acciones de sus abogados, proximidades de vista de Juez, etc. (Mosquera, 1996).

El vínculo con el funcionariado policial y las autoridades penitenciarias se presenta dificultoso y desestimulante. Tanto docentes como estudiantes manifiestan haber tenido situaciones de tensión, o rechazo del funcionariado hacia el proceso educativo de las PPL. El estudiantado es más explícito, asegurando en algunos casos que el funcionariado evita permitirles salir para concurrir a clases. En ningún caso se manifiestan estas actitudes negativas como generalizables, sino más bien usando términos menos deterministas, tales como “a veces”, haciendo referencia a eventos no necesariamente institucionalizados, pero que ocurren con suficiente frecuencia como para mencionarlos como problemáticos.

Como aspecto interesante emerge, tanto en el colectivo docente como en el grupo de estudiantes, la idea subyacente de cierta injusticia y desigualdad con respecto a las oportunidades de formación educativa del funcionariado policial. Mientras que a la persona privada de libertad se le genera un ámbito específico para que retome y continúe sus estudios, muchos/as funcionarios/as han tenido que dejar sus propias trayectorias, y no se prevén formas de habilitarles el regreso a los sistemas educativos formales. Surge explícitamente como sugerencia de un estudiante privado de libertad, que se organicen espacios educativos para que los y las funcionarias también puedan completar sus estudios.

Otro aspecto relacionado con lo organizativo de la institución carcelaria, que preocupa particularmente al colectivo docente, es la superposición de actividades con el tiempo de estudio. En la perspectiva docente, esto atenta directamente contra las posibilidades de prosecución de los cursos por parte del estudiantado. En cuanto al estudiantado, no lo manifiestan como un problema en sí. Expresan en forma bastante natural que en ocasiones tienen alguna actividad de trabajo o de esparcimiento simultánea, y no parece llamarles la atención tener que elegir entre esta actividad o continuar estudiando.

### **A modo de cierre**

Era intención de este trabajo hacer foco en la intersección entre la protección de las trayectorias escolares y la accesibilidad como indicador de cumplimiento del derecho a la educación, en el contexto particular del sistema carcelario y su programa educativo. Para el caso de estudio, los indicadores de abandono y de logros educativos muestran que el Programa de Educación en Contexto de Encierro (ECE) es efectivo a la hora de proteger las trayectorias del estudiantado privado de libertad, logrando mejores resultados que otros currículos educativos públicos en condiciones de libertad.

Sin embargo, ni el programa en sí, ni el sistema carcelario como tal presentan acciones específicas para lograr estos resultados. Por el contrario, se presentan elementos que dificultan la Accesibilidad, entre ellos: la descoordinación entre los aspectos administrativos y el colectivo docente; la desinformación tanto hacia el estudiantado, como hacia los y las docentes sobre cuestiones básicas referidas a las trayectorias individuales y a las características de los grupos; dinámicas de poder internas al sistema carcelario, que se manifiestan en forma más o menos regular entre el funcionariado y las personas privadas de libertad; la superposición de actividades con los horarios destinados al estudio; las dificultades para cubrir vacantes clave, tales como el cargo de Referente Territorial del Programa ECE.

La efectiva protección de las trayectorias en el Programa ECE y el cumplimiento del criterio de Accesibilidad en este contexto están fundamentalmente sostenidos por acciones realizadas por el colectivo docente, tanto en la multiplicidad de actividades, como en el impacto que estas tienen en el estudiantado. El colectivo docente lleva a cabo acciones tales como: mantenerse al tanto de las inasistencias de los y las estudiantes, y realizar las consultas acerca de los motivos de dichas faltas; insistir en la gestión de aspectos administrativos de las escolaridades estudiantiles, tanto a la interna, como entre instituciones carcelarias; insistir en el llamado a clases de estudiantes que solicitan cursar; incorporar estrategias pedagógicas particulares en los casos que sea necesario; adaptarse al ingreso o egreso de estudiantes de los grupos fuera de los períodos previstos para ello; mantener una actitud abierta y empática en el aula, que le permita al estudiantado transitar momentos de agobio emocional como resultado de la prisionalización, sin sentirse juzgados o expulsados de clase por ello; conectar en forma

regular con el estudiantado e insistir en la relevancia de mantenerse en el sistema educativo. Entre otras, este amplio conjunto de acciones realizadas en forma plenamente consciente por los y las docentes, se traducen en la verdadera maquinaria de protección de las trayectorias y generadora de Accesibilidad educativa en contexto de encierro.

Ante esta lista de acciones que el colectivo docente realiza en aras de defender el derecho a la educación del estudiantado, promoviendo y protegiendo el acceso y la permanencia de las personas privadas de libertad (PPL) en los cursos, que parece exceder las responsabilidades que corresponden a su rol, cabe preguntarse de qué manera el sistema acompaña, promueve y protege las acciones de los y las docentes y si existen mecanismos formales que colaboren en forma sistemática y planificada para la resolución de las problemáticas que deben afrontar en este contexto en particular.

Finalmente, la disponibilidad de tiempo dentro de cárcel, el acompañamiento de pares y las explícitas intenciones de progreso y mejora en las condiciones de vida a través de la educación, terminan de explicar los aspectos intrínsecos que junto con el compromiso docente, mantienen altos niveles de logros educativos, aún teniendo la serie de elementos ya desarrollados en contraposición.

Una vez finalizada esta investigación, queda pendiente una serie de nuevas cuestiones de interés, que se desprenden de los puntos anteriormente mencionados: el impacto en el cumplimiento de los objetivos educativos en cárcel de los mecanismos administrativos que se utilizan para articular los aspectos carcelarios con los educativos de las personas privadas de libertad; la incidencia del trabajo del funcionariado civil del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) en los aspectos educativos del contexto de encierro; la instrumentación de los cargos de funcionario/a administrativo/a y de Referente Territorial, que surgen, de acuerdo a esta investigación, como roles de fuerte incidencia en la concreción del acceso y permanencia del estudiantado en el programa ECE; la relación entre la participación en el programa ECE y la disminución de los impactos del proceso de prisionalización; mecanismos de acompañamiento, apoyo y formación a los y las docentes que trabajan en este contexto.

El espacio en el que se desarrolla el programa ECE aparece como un ámbito atravesado por múltiples miradas y acciones de personas diversas, con diferentes grados de responsabilidad en lo que se refiere a la garantía del derecho a la educación para las personas privadas de libertad. Estos roles son además cumplidos en la intersección entre paradigmas

contrapuestos. La protección de las trayectorias escolares de este estudiantado requiere una comprensión más profunda de la complejidad de la interacción entre estas miradas, interpretaciones y lógicas diversas, así como de la contraposición entre el marco teórico en que se inscribe la educación en contexto de encierro y los aspectos prácticos y concretos de su implementación.



### Referencias Bibliográficas

- Abero, Laura, Berardi, Lilián, Capocasale, Alejandra, García Montejó, Selva, y Rojas, Raúl (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Edición Contexto SRL.
- Acevedo, Eduardo (1993). *Anales Históricos del Uruguay, TOMO IV*. Montevideo, Casa A. Barreiro y Ramos. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/anales-historicos-del-uruguay-tomo-4-abarca-los-gobiernos-de-latorre-vidal-santos-tajes-y-herrera-y-obes-desde-1876-hasta-1894/>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2015). *Proyecto de Presupuesto. Período 2015-2019*. Mdeo., Uruguay: ANEP. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%20Per%20C3%ADodo%202015-2019%20-%20Tomo%20I%20%20E2%80%93%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2019). *Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información*. Montevideo, ANEP-CODICEN. Recuperado de <https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/politicas-proteccion-trayectorias-sistemas-informacion>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Dirección General de Educación Secundaria (DGES) (2021), *Monitor Educativo Liceal. Accesos y resultados 2020*. Acceso 2021. Recuperado de <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/informesnew>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Asamblea Técnico Docente (ATD) (2016). *XXXVI Asamblea Técnico Docente. 1a Asamblea Nacional Ordinaria. Ejercicio 2016-2019. Piriápolis, Maldonado, 11 al 17 de setiembre de 2016*. Uruguay: ANEP. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/files/ATD/Libros/Libro\\_XXXVI\\_ATD\\_set\\_2016-1.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/ATD/Libros/Libro_XXXVI_ATD_set_2016-1.pdf)
- Alanís, Fernanda, Guerrero, Natalia y Martínez, Carla (2020). *El programa de educación en contexto de encierro del CES como política inclusiva*. FSED-ANII-INEEd (inédito).

- Álvarez, Carmen y San Fabián, José Luis (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. En: *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Anguita, Juana, Repullo, José Ramón y Donado, Juan (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), pp. 527-538.
- Barrán, José Pedro (2011). *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, José Pedro y Nahúm, Benjamín (1967). *Historia Rural del Uruguay Moderno (1851-1855)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental
- Blazich, Gladys Susana (2007). La educación en contextos de encierro. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 44 (2007), pp. 53-60. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.pdf>
- Briscioli, Bárbara (2017). *Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”*, Revista Actualidades Investigativas en Educación, Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Instituto de Investigación en Educación. Vol 17, N°3, Costa Rica: INIE. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30212/30181>
- Cantarelli, Andrea (2018). *La educación pública uruguaya en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad. Estudio de caso del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) 2010-2017*, tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), defendida el 28 de noviembre de 2018. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10469/17327>
- Cantarelli, Andrea (2019). “La educación pública uruguaya en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad. Programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) 2010-2017”, *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE)*, año 6, n° 11; pp. 56-70. Recuperado de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/issue/view/relapae11/N%C3%BAmero%2011>

- Camejo, Marina (2017). ¿Educación en contextos de encierro? Desafíos para la inserción social. Trabajo presentado en las XVI *Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales* - UdelaR. Montevideo, 13-15 de setiembre de 2017.
- Cazau, Pablo (2004). Categorización y operacionalización. En *Apuntes sobre Metodología de la Investigación*, n° 3, pp. 5-12. México: Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880797.pdf>
- Cazau, Pablo (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Recuperado de [https://educacionparatodalavida.files.wordpress.com/2015/10/cazau\\_pablo\\_-\\_introduccion\\_a\\_la\\_investigacion.pdf](https://educacionparatodalavida.files.wordpress.com/2015/10/cazau_pablo_-_introduccion_a_la_investigacion.pdf)
- Chen, Huey T. (2006). A Theory-Driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. En *Research in the Schools*, Vol. 13, N° 1, pp. 75-83. Recuperado de <https://www.proquest.com/openview/80e4c82b9894c89f6f16ec62f97dcbb8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=10235>
- Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles (CAEC) (2010). *La educación en cárceles del Uruguay. Balance y perspectivas*. Montevideo: CAEC - MEC.
- Comisionado Parlamentario Penitenciario. Informe Anual 2017. Parlamento del Uruguay. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/cpp/documentos/informes-al-parlamento/89470>
- Comisionado Parlamentario Penitenciario. Informe Anual 2019. Parlamento del Uruguay. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/5.2.2020%20Informe%202019%20Parte%201.pdf>
- Consejo de Educación Secundaria (CES) (2010). *Memoria CES. 2005-2010*. Recuperado de <https://pdfslide.net/documents/memoria-ces.html>
- Consejo de Educación Secundaria (CES) (2016) *Estadística – análisis de resultados de programa ECE 2016 (convenio CES-INR)*. Inédito.

Consejo de Educación Secundaria (CES) (2017). *Acta N° 41. Res. 41. Exp. 3/7769/17*. Montevideo, 10 de agosto de 2017. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/files/Exp\\_7769\\_2017.PDF](https://www.ces.edu.uy/files/Exp_7769_2017.PDF)

Consejo Directivo Central (CODICEN) (2016). *Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>

Constitución de la República Oriental del Uruguay. 28 de junio de 1830. Recuperado de: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>

Croce, Luis Alberto (2020). *Sistema de protección de trayectorias educativas en Uruguay. Sistematización de los componentes y dispositivos*. Madrid, España: EUROSOCIAL+, Unión Europea. Recuperado de [https://eurosocial.eu/wp-content/uploads/2020/07/Herramienta\\_36-1.pdf](https://eurosocial.eu/wp-content/uploads/2020/07/Herramienta_36-1.pdf)

Decreto N° 225/006 (2006). *Aprobación del Reglamento de la redención de la pena por trabajo y estudio*. Poder Ejecutivo. Montevideo, República Oriental del Uruguay. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/225-2006/1>

Decreto N° 104/011 (2011). *Fijación del régimen general aplicable a personas que ocupen cargos en el escalafon "S"*. Poder Ejecutivo. Montevideo, República Oriental del Uruguay. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/104-2011/10>

Decreto N° 407/021 (2021). *Reglamento de redención de pena por trabajo o estudio". Derogación del decreto 225/006*. Poder Ejecutivo. Montevideo, República Oriental del Uruguay. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/407-2021>

Delgado, Fernando (2020). *Las definiciones de Paradigma. Metodología, Método, Técnica e Instrumento desde los textos de formación académica/metodológica. Demostración del vacío de conocimiento y claridad definitoria*. Colombia: Universidad del Valle. Recuperado de [https://repositorio.uniclaetiana.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12912/1678/1/fucla\\_paradigma\\_metodologia\\_investigaci%C3%B3n\\_2021.pdf](https://repositorio.uniclaetiana.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12912/1678/1/fucla_paradigma_metodologia_investigaci%C3%B3n_2021.pdf)

Di Virgilio, María Mercedes, Fraga, Cecilia, Najmias, Carolina, Navarro, Alejandra, Perea, M. Carolina y Plotno, Gabriela S., (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. En *Revista Argentina de*

- Sociología Año 5 N<sup>a</sup> 9*. Buenos Aires, Argentina: Consejo de Profesionales en Sociología. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/269/26950906.pdf>
- Dirección General de Educación Secundaria (DGES) (2022a). ANEP Web. *Propuesta educativa. Acerca de ECE* Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/index.php/acerca-de-ece>
- Dirección General de Educación Secundaria (DGES) (2022b). ANEP Web. *+CES PEP*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/index.php/programas-de-exploracion-pedagogica>
- Echeverri Vera, Jaime Alberto (2010). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. En: *Revista Pensando Psicología*, 6 (11), pp. 157-166.
- Fabregues, Sergi, Meneses, Julio, Rodríguez-Gómez, David y Paré, Marie-Hélène (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC. Recuperado de <https://femrecerca.cat/meneses/publication/tecnicas-investigacion-social-educativa/tecnicas-investigacion-social-educativa.pdf>
- Fein García, María de los Ángeles (2015) De la Colonia Educativa de Trabajo al Penal de Libertad; o de los proyectos de rehabilitación al castigo sistemático. En Bardazano, Gianella, Corti, Aníbal, Duffau, Nicolás, Trajtenberg, Nicolás (comp.) *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo*. Montevideo: Udelar-CSIC-TRILCE.
- Florio, Alberto (2010). *Pensar la educación en contexto de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Folle, María Ana y Vigna, Ana (comp.) (2014). *Cárceles en el Uruguay en siglo XXI*. Montevideo: Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR, Udelar).
- Forni, Pablo y De Grande, Pablo (2020) Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. En *Revista Mexicana de Sociología*, 82 núm. 1. México, Universidad Autónoma de México - Instituto de Investigaciones sociales. Recuperado de <http://mexicanadesociologia.unam.mx/docs/vol82/num1/v82n1a6.pdf>

- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gaete, Marcela (ed.) (2018). *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina: experiencias, posibilidades y resistencias*. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Garcé, García y Santos, Alvaro (2002). Del taller de adoquines a nuestros días: noticia histórica y problemática actual de las prisiones uruguayas. En *Revista De La Facultad De Derecho*, (21), 45-60. Recuperado de <https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/230>
- García Ferrando, Manuel (1986). La encuesta. En: Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez, Fernando Alvira (comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza. pp. 113-140.
- García, María, Vilanova, Silvia, Del Castillo, Eduardo, Malagutti, Agustín (2007). Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 44/1, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2289/3298>
- Goffman, Erving (2001). *Internados, ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gómez Folle, Juan Carlos (1942) *Regímenes Penitenciarios Nacionales. Desde la Época Colonia hasta 1876, tomo I*. Montevideo: Dirección General de Institutos Penales.
- González, Víctor, Rojido, Emiliano y Trajtemberg, Nicolás (2015) Sistema penitenciario de Uruguay (1985-2014): cambios, continuidades y desafíos. En Bardazano, Gianella, Corti, Aníbal, Duffau, Nicolás, Trajtemberg, Nicolás (comp.) *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo*. Montevideo: UdelaR-CSIC-TRILCE.
- Hamel, Jacques (1992). *Introduction: New Theoretical and Methodological Issues*. *Current Sociology*, 40(1), pp. 1-7. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/001139292040001002>

- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10908/525>
- Herrera, Paloma y Frejtman, Valeria (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Herrera Flores, Joaquín (2007). *La reinención de los derechos humanos*. Andalucía: Atrapasueños. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-reinencion-de-los-derechos-humanos.pdf>
- INEE (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I241.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEEd.
- Juanche, Ana (2015) *El derecho humano a la educación en derechos humanos*. Recuperado de <https://silo.tips/download/el-derecho-humano-a-la-educacion-en-derechos-humanos>
- Juanche, Ana y González, María Luisa (2007). Los Derechos Humanos desde los distintos paradigmas. En *Si decimos Derechos Humanos...vol.2*, no.2. pp. 2-6, Montevideo, Uruguay: SERPAJ.
- Juanche, Ana y Palummo, Javier (coord.) (2012). *Hacia una política de Estado en privación de libertad. Diálogo, recomendaciones y propuestas*. Montevideo: SERPAJ Uruguay.
- Kaplan, Carina (2006). *La inclusión como posibilidad*. Bs. As.: Ministerio de Educación., Ciencia y Tecnología.
- Kaplan, Carina y Fainsod, Paula (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media: notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, N° 18, Repositorio Institucional Filodigital Filo:UBA, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5964>



- Kessler, Gabriel (2004). *Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia. Documento de trabajo 13*. Conferencia pronunciada el 19 de Junio de 2004 en el ámbito del Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Bs. As. Argentina. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10908/525>
- Khun, Thomas (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Argentina, Fondo de la Cultura Económica. Recuperado de: <https://materiainvestigacion.files.wordpress.com/2016/05/kuhn1971.pdf?fbclid=IwAR3Ktp0aJ7wfpPVQBeivJ6ifbjL8M2zOYwaxHETzMc1vL5HiQNC-P109y8>
- Krichesky, Marcel (2021). Acompañamiento de las trayectorias educativas personales de los estudiantes. En Croce, Alberto, Pajón, Facundo y Montes, Nancy (comp.). *Banderas para la transformación: ocho ejes prioritarios para transformar la secundaria*. Bs. As., Argentina: CIPPEC, pp. 24-46.
- Laroca, Anahí y Palavecino, María José (2014). Gestión educativo-cultural en contexto de encierro. El desafío y el potencial de gestionar lo diverso, en un marco de tensiones y contradicciones. Trabajo presentado en las *XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*, UdelaR, Montevideo, 15-17 de setiembre de 2014. Recuperado de <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina40075.pdf>
- Ley N° 17.897 (2005). *Ley de Humanización y modernización del sistema carcelario. Libertad provisional y anticipada*. Poder Legislativo. Montevideo, República Oriental del Uruguay. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005>
- Ley N° 18.437 (2008). *Ley general de Educación*. Montevideo, República Oriental del Uruguay. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Ley N° 18.667 (2010). *Ley de Emergencia Carcelaria*. Montevideo, República Oriental del Uruguay. Recuperado de [www.impo.com.uy/bases/leyes/18667-2010/4](http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18667-2010/4)
- Ley N° 18.719 (2011). *Presupuesto Nacional de sueldos, gastos e inversiones. Ejercicio 2010-2014*. Poder Legislativo. Montevideo, República Oriental del Uruguay. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18719-2010/221>



- Ley N° 19.889 (2020). *Ley de Urgente Consideración*. Poder Legislativo. Montevideo, República Oriental del Uruguay. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Ministerio de Educación de la Nación (2010-2011). *Pensar y hacer educación en Contextos de Encierro* (colección). Recuperado de <https://onaf.uda.edu.ar/resena-pensar-y-hacer-educacion-en-contextos-de-encierro/>
- Ministerio del Interior (2017). *A 7 años de la reforma penitenciaria*. Recuperado de [https://www.minterior.gub.uy/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5245](https://www.minterior.gub.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=5245)
- Ministerio del Interior (2018). *Bases Generales Operador Penitenciario I, Llamado a concurso N° 0426-S01/18*. Montevideo, Ministerio del Interior. Recuperado de <https://www.uruguayconcurso.gub.uy/Portal/servlet/com.si.recesel.verllamado?11965>
- Ministerio del Interior (MI) y Departamento de Sociología (DS) de la Facultad de Ciencias Sociales (2010). *I Censo Nacional de Reclusos*. Montevideo: Ministerio del Interior - UdelaR.
- Morgan, David L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. En *Journal of Mixed Methods Research*. Vol 1, pp. 48-76. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/240730449\\_Paradigms\\_Lost\\_and\\_Pragmatism\\_Regained\\_Methodological\\_Implications\\_of\\_Combining\\_Qualitative\\_and\\_Quantitative\\_Methods](https://www.researchgate.net/publication/240730449_Paradigms_Lost_and_Pragmatism_Regained_Methodological_Implications_of_Combining_Qualitative_and_Quantitative_Methods)
- Mosquera Rial, Ana (1996). Derechos fundamentales y privación de libertad: Control de la ejecución de la pena. En *Revista de la Facultad de Derecho*, N° 10, pp. 69-84. Recuperado de <https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/385>
- Nahum, Benjamín (Dir.) (2008). *Historia de Educación Secundaria. 1935-2008*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Historia\\_de\\_Secundaria.pdf](https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Historia_de_Secundaria.pdf)
- Núñez, Javier (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. En *Cuadernos de pesquisa*. Vol 47, N° 164. pp. 632-649. Recuperado

de: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CWZs4ZzGJj95D7fK6VCBFxy/?format=pdf&lang=es>

Okuda, Mayumi y Gomez-Restrepo, Carlos (2005). Métodos de investigación cualitativa: Triangulación. En *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, N°1. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>

ONU: Asamblea General (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948. Recuperado de [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

Organización de los Estados Americanos (OEA) (1988), Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador", 17 Noviembre 1988. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/5ccb1b164.html>

Paroncini, Ana Laura (2014). "*Cuando se invisibilizan los muros...*" *La escuela como posibilidad de libertad en el encierro: Un estudio sobre la construcción de representaciones sociales de la escuela en el contexto carcelario*. Tesis final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1026/te.1026.pdf>

Pérez Serrano, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.

Poggi, Margarita (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.

Presidencia de la República, Secretaría de Derechos Humanos (SDH) (2019a). Web *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/comunicacion/publicaciones/plan-nacional-educacion-derechos-humanos>

Presidencia de la República, Secretaría de Derechos Humanos (SDH) (2019b). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.gub.uy/secretaria->

[derechos-humanos/comunicacion/publicaciones/plan-nacional-educacion-derechos-humanos](#)

- Redón, Silvia y Angulo, José (coord.) (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rico, Ana, Alonso, Juan, Rodríguez, Angélica, Díaz, Alvaro, Castillo, Sonia (2002). *La investigación social. Diseño, componentes y experiencias*. Bogotá, Colombia.
- Ricoy Lorenzo, Carmen (2006). "Contribución sobre los paradigmas de investigación". *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), pp. 11-22. Santa Maria, RS, Brasil: Universidade Federal de Santa Maria. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Roba, Oscar y Picardo, Susana (2016). "Los archivos de datos para ciencias sociales en el mundo y Uruguay. Recientes avances desde la facultad de ciencias sociales de la UdelaR", Trabajo presentado en las *XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. UdelaR. Montevideo, 14, 15 y 16 de setiembre de 2016
- Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Roldós, Verónica y Rey, Rafael (2015) Génesis del sistema penitenciario uruguayo (1862-1888). En Bardazano, Gianella, Corti, Aníbal, Duffau, Nicolás, Trajtenberg, Nicolás (comp.) *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo*. Montevideo: UdelaR-CSIC-TRILCE.
- Scarfó, Francisco (s/f). *El desafío de garantizar trayectorias escolares a las personas privadas de libertad desde la política pública*. Observatorio Regional de Educación Inclusiva. Recuperado de [https://orei.redclade.org/post\\_blogueros/el-desafio-de-garantizar-trayectorias-escolares-a-las-personas-privadas-de-libertad-desde-la-politica-publica#comment-6686](https://orei.redclade.org/post_blogueros/el-desafio-de-garantizar-trayectorias-escolares-a-las-personas-privadas-de-libertad-desde-la-politica-publica#comment-6686)
- Scarfó, Francisco (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.400/te.400.pdf>

- Scarfó, Francisco (2011). *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles*. Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - Instituto de Derechos Humanos, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18121/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18121/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Scarfó, Francisco y Aued, Victoria (2013). *El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel*. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, N° 7, no. 1, p.88-98. Recuperado de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/656>
- Segovia, José Luis (2001): *Consecuencias de la prisionalización*. Recuperado de <https://derechopenitenciario.com/wp-content/uploads/2018/10/1003.pdf>
- Simons, Helen. (2011), *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid: Morata.
- Software VERBI (2019). MAXQDA 2020 [software de computadora]. Berlín, Alemania: VERBI Software.
- Sorondo, Fernando (1988) Los derechos humanos a través de la historia. En *Cuadernos para Docentes*. Año II, No 3. Recuperado de <https://silo.tips/download/los-derechos-humanos-a-traves-de-la-historia-i>
- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Editorial Morata.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, Flavia (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Terigi, Flavia (2009a). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: OEA, Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, Flavia (2009b). La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos. En Terigi, Flavia (coord.), Perazza, Roxana y Vaillant, Denise, *Segmentación urbana y*

- educación en América latina. El reto de la inclusión escolar* (pp. 21-28). Madrid, España: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Terigi, Flavia (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En Pinkasz, Daniel (comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Flacso Argentina, pp. 91-108.
- Tomasevski, Katerine (2003). "Indicadores del derecho a la educación". Ponencia presentada en el *XXII Curso Interdisciplinario en DDHH*, IIDH, San José de Costa Rica. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericano-dh/article/view/8220/7368>
- UNICEF Uruguay (2017). *Trayectorias educativas en Uruguay. Principales rasgos tendencias y desafíos para las políticas públicas*. Montevideo, Uruguay: UNICEF Uruguay. Recuperado de [https://www.bibliotecaunicef.uy/doc\\_num.php?explnum\\_id=184](https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=184)
- UNODC (2015). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los Reclusos. (Reglas Nelson Mandela)*. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.
- Valverde, Jesús (1998). *Los efectos de la cárcel sobre el preso: Consecuencias de internamiento penitenciario*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Véscovi, Rodrigo (2003) *Ecós revolucionarios. Luchadores sociales. Uruguay, 1968-1973*. Montevideo: Nóos Editorial.
- Vigna, Ana (2012). *Análisis de datos del I Censo Nacional de Reclusos, desde una perspectiva de género y derechos humanos: informe final*. Montevideo, Uruguay: Ministerio del Interior, Instituto Nacional de Rehabilitación. Recuperado de <http://nacvi.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2015/05/2013c-vigna.pdf>
- Webb, Eugene, Campbell, Donald, Schwartz, Richard y Sechrest, Lee (1966). *Unobtrusive Measures-Nonreactive Research in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally. Recuperado de <https://academic.oup.com/sf/article-abstract/45/2/290/2228299?redirectedFrom=fulltext>

- Willat, Fernando (2011). *¿Qué es la perspectiva en Derechos Humanos?* Colección Hablando de Derechos DESC+A, Charlas de formación en Derechos Humanos, Vol 1. Montevideo: MIDES. Recuperado de <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1842>
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

## ANEXOS

### Anexo 1. Encuesta a PPL que cursaron el segundo semestre de 2019 (E1 a E22)

Las respuestas a este cuestionario son ANÓNIMAS, y serán analizadas exclusivamente por la investigadora Profa. Fernanda Alanís. Responder el cuestionario no te afectará negativa ni positivamente en tus cursos ni en tu situación como persona privada de libertad. No tienes obligación de responder a ninguna de las preguntas, pero tus respuestas ayudarán a la profesora a conocer mejor el funcionamiento de las clases en cárcel y le servirán a ella para elaborar un trabajo sobre este tema.

1. Nivel estás cursando: \_\_\_\_\_

2. Edad: \_\_\_\_\_

3. Género: \_\_\_\_\_

4. ¿Por qué estás estudiando?

5. ¿Qué personas y qué acciones han sido importantes para que sigas estudiando? ¿Por qué?

#### COSAS QUE HACEN **MÁS FÁCIL** PODER CURSAR LAS MATERIAS DE SECUNDARIA EN CÁRCEL

6. ¿Hay algo que los y las docentes hagan, que te ha hecho **más fácil** permanecer estudiando en las materias de educación secundaria?

7. ¿Hay algo en la privación de libertad que te ha hecho **más fácil** permanecer estudiando?  
¿Qué cosas?

8. ¿Hay cuestiones personales que te hagan más fácil seguir estudiando en cárcel?

**COSAS QUE HACEN MÁS DIFÍCIL PODER CURSAR LAS MATERIAS DE SECUNDARIA EN CÁRCEL**

9. ¿Hay algo que los y las docentes hagan, que te ha hecho **más difícil** permanecer cursando estas materias?

10. ¿Hay algo en la privación de libertad que te ha hecho **más difícil** permanecer estudiando? ¿Qué cosas?

11. ¿Hay cuestiones personales que hagan **más difícil** seguir cursando las materias? ¿Cuáles? ¿De qué manera?

12. ¿Hay algo más, aparte de lo ya preguntado, que creas que te hizo **más fácil** o **más difícil** tu permanencia en los cursos y que quieras agregar?

13. ¿Qué crees que debería cambiarse, agregarse o tomarse en cuenta para que más personas privadas de libertad puedan hacer las materias de educación secundaria en la cárcel y lograr que sigan estudiando?

14. ¿Deseas agregar algo que consideres importante?

**¡Muchas gracias por tu ayuda!**



**Anexo 2. Pauta para entrevista con PPL desvinculada del Programa PEP-ECE (A1 y A2)**

1. ¿Cómo supo de la existencia del programa PEP-ECE?
2. ¿De qué manera se inscribió en el programa?
3. ¿Qué le llevó a inscribirse en el programa?
4. ¿Se inscribió y nunca asistió, o asistió y se desvinculó posteriormente?
5. ¿Por qué no asistió o dejó de asistir?
6. ¿Podría describir su experiencia en general en cuanto a su vinculación con el programa?
7. ¿Hay algo en el accionar de los docentes que usted entienda que haya obstaculizado o que haya favorecido su permanencia en el programa?
8. ¿Hay algo en el funcionamiento de la institución penitenciaria que usted entienda que haya obstaculizado o que haya favorecido su permanencia en el programa?
9. ¿Hay algo en su vida personal que usted entienda que haya obstaculizado o que haya favorecido su permanencia en el programa?
10. ¿Existen otros factores que hayan obstaculizado o favorecido su permanencia en el programa?
11. ¿Qué personas y qué acciones de estas personas hubieran sido importantes para que usted se mantuviera en el programa?
12. ¿Desea usted volver a vincularse al programa? ¿Por qué?
13. ¿Qué debería cambiar para que usted se vinculara nuevamente al programa?
14. ¿Desea usted agregar algo que entienda que no haya sido contemplado en esta entrevista?

**Anexo 3. Pauta para entrevista con docentes (S1 a S7)**

1. ¿Qué función cumplía usted en la UIPPL durante el año 2019?
2. ¿En su experiencia, qué motiva a las PPL a inscribirse en los cursos de educación secundaria y qué les motiva a permanecer en ellos?
3. ¿En su experiencia, qué ocasiona que las PPL habilitadas para cursar secundaria no lo hagan o abandonen los cursos?
4. ¿En su experiencia, qué incidencia tienen las prácticas docentes en el acceso y permanencia de las PPL en los cursos de educación secundaria?
5. ¿Cómo se articulan las actividades propias de los cursos de educación secundaria con otras actividades de la UIPPL?
6. ¿Cómo se articulan las exigencias propias de la atención a la seguridad con las necesidades de los cursos de educación secundaria?
7. ¿Cree usted que existen otros factores que incidan en el acceso y permanencia de las PPL en los cursos de educación secundaria?
8. ¿En el ejercicio de su cargo como docente, qué acciones realizó para garantizar y fomentar el acceso a la educación secundaria de las PPL?
9. ¿Qué acciones realizó para favorecer la permanencia de las PPL en el programa de educación secundaria?
10. ¿Qué acciones realizó para fomentar el reintegro de las PPL en el programa de educación secundaria en caso que lo hayan abandonado?
11. ¿Desea usted agregar algo que considere que no se haya tomado en cuenta en esta entrevista?

**Anexo 4. Pauta para entrevista a Referente Territorial del Programa PEP-ECE en el período 2016-2018 (T1)**

1. ¿Cuáles son las funciones que corresponden al cargo de Referente Territorial?
2. ¿Cómo están organizadas en la UIPPL las responsabilidades vinculadas al acceso y permanencia de las PPL a los cursos de educación secundaria?
3. ¿Qué actores institucionales deben, por las funciones inherentes a sus cargos, incidir en el acceso y permanencia de las PPL en los cursos de educación secundaria?
4. ¿Qué otros actores institucionales, no explícitamente vinculados a lo educativo, cree usted que influyen en el acceso, permanencia o abandono de los cursos de educación secundaria?
5. ¿Qué requisitos deben cumplir las PPL para poder acceder a la educación secundaria?
6. ¿Qué trámites deben cumplir las PPL para poder acceder a la educación secundaria?
7. ¿En su experiencia, qué motiva a las PPL a inscribirse en los cursos de educación secundaria y qué les motiva a permanecer en ellos?
8. ¿En su experiencia, qué ocasiona que las PPL habilitadas para cursar secundaria no lo hagan o abandonen los cursos?
9. ¿En su experiencia, qué incidencia tienen las prácticas docentes en el acceso y permanencia de las PPL en los cursos de educación secundaria?
10. ¿Cómo se articulan las actividades propias de los cursos de educación secundaria con otras actividades de la UIPPL?
11. ¿Cómo se articulan las exigencias propias de la atención a la seguridad con las necesidades de los cursos de educación secundaria?
12. ¿Cree usted que existen otros factores que incidan en el acceso y permanencia de las PPL en los cursos de educación secundaria?
13. ¿En el ejercicio de su cargo como Referente Territorial, qué acciones realizó para garantizar y fomentar el acceso a la educación secundaria de las PPL?

14. ¿Qué acciones realizó para favorecer la permanencia de las PPL en el programa de educación secundaria?
15. ¿Qué acciones realizó para fomentar el reingreso de las PPL en el programa de educación secundaria en caso que lo hayan abandonado?
16. ¿Desea usted agregar algo que considere que no se haya tomado en cuenta en esta entrevista?