



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política  
Promoción: 2016 - 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 que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política**

**Presenta**

Andrea Cantarelli Amacoria

Directora de Tesis: Beatriz Lovesio Gilardoni

**Montevideo, noviembre 2018**

## **Agradecimientos**

A las instituciones que permitieron realizar la investigación, al Consejo de Educación Secundaria (CES), a través de la coordinación del programa ECE, a la Coordinación de Educación y Cultura (CEC) del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) que abrieron sus puertas con hospitalidad.

Un agradecimiento especial a los/as docentes, al Profesor Referente Territorial, a los/as operadores/as, a las estudiantes de las dos unidades donde se formalizó el trabajo de campo con respeto y compromiso. A todos/as los/as actores/as que estuvieron, de una forma u otra, presentes, sin ellos/as no hubiera sido posible la investigación.

A Beatriz Lovesio, una gran persona y profesional que me acompañó en este proceso.

A Ema y a Nydia, compañeras de viaje que, con sus palabras, guía y escucha, me ayudaron a observar detalles, errores y seguir aprendiendo.

A mis hijos, Iñaki y Nerea, por compartir la vida.

## Índice

Agradecimientos.....	ii
Índice .....	iii
Índice de gráficos .....	v
Glosario de términos y abreviaturas .....	vi
Resumen .....	vii
Abstract.....	viii
Introducción.....	9
Capítulo I: Marco teórico .....	14
1.1. Marco contextual .....	14
1.1.1. El programa Educación en Contexto de Encierro en Uruguay.....	14
1.1.2. Gestión administrativa y pedagógica del programa ECE. ....	17
1.1.3. Marco legal del programa ECE.....	18
1.1.4. Planes y programas del programa ECE. ....	20
1.2. Educación en contexto de encierro .....	21
1.2.1. Sujetos y educación en contexto de encierro. ....	22
1.2.2. Teorías de la filosofía del castigo penal.....	26
1.2.2.1. <i>El utilitarismo y retribucionismo</i> .....	27
1.2.2.2. <i>Teorías RE: rehabilitación, resocialización</i> .....	29
1.2.2.3. <i>Teoría abolicionista y Teoría comunicativa</i> .....	30
1.3. La educación de mujeres uruguayas en el encierro .....	31
1.3.1. El legado del siglo XIX y la educación para mujeres entre pecados y delitos.....	32
1.3.2. La educación de las mujeres, un canal de resistencia. ....	34
1.3.3. La educación, un derecho humano fundamental.....	35
Capítulo II: Marco metodológico .....	39
2.1. El estudio de caso como metodología cualitativa .....	39
2.2. El caso de investigación.....	40
2.2.1. Criterios de selección del caso.....	41
2.3. El trabajo de campo .....	42
2.3.1. Las técnicas de investigación.....	42
2.3.2. Asistencia en eventos.....	45

2.3.2.1. Mesa interinstitucional de educación en contexto de encierro. ....	46
2.3.2.2. Seminario sobre la cárcel. ....	46
2.3.2.3. Encuentro en el marco del mes de la mujer. ....	46
2.4. Operacionalización de los conceptos .....	46
Capítulo III: Análisis de resultados .....	49
3.1. Percepciones docentes sobre el programa ECE .....	49
3.1.1. Disfunción interinstitucional e intrainstitucional. ....	50
3.1.2. Afecciones de los/as docentes. ....	52
3.1.3. Relación pedagógica y didáctica en el encierro. ....	54
3.1.4. Planes y programas de programa ECE. ....	57
3.2. Percepciones docentes sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas en el encierro .....	59
3.2.1. Singularidades del acto educativo en el encierro. ....	59
3.2.2. Tensiones en y durante el acto educativo. ....	62
3.3. Las percepciones de las mujeres que estudian .....	63
3.3.1. La redención de pena versus oportunidad de superación personal. ....	63
3.4. La educación pública como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE .....	67
3.4.1. Derecho humano fundamental. ....	67
3.4.2. Institucionalización y vivencias. ....	69
Conclusiones.....	75
Referencias bibliográficas .....	81
Anexos .....	85
Anexo 1. Pauta de entrevista a docentes del programa ECE.....	85
Anexo 2. Pauta de entrevista a Profesor Referente Territorial y operadores/as del INR .....	86
Anexo 3. Pauta de entrevista grupal a los/as integrantes de la Coordinación de Educación y Cultura .....	87
Anexo 4. Pauta de entrevista grupal a los/as operadores/as del INR .....	88
Anexo 5. Pauta de entrevista a informantes calificados .....	89
Anexo 6. Talleres de intercambio para docentes en sala de coordinación .....	90
Anexo 7. <i>Focus group</i> con estudiantes privadas de libertad .....	91
Anexo 8. Tabla 1. Referencias del trabajo de campo .....	92

## Índice de gráficos

Gráfico 1. Relacionamiento entre las categorías conceptuales y las dimensiones y subdimensiones de análisis.....	48
--	----

### **Glosario de términos y abreviaturas**

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CEC	Coordinación de Educación y Cultura
CEFOPEN	Centro de Formación Penitenciaria
CES	Consejo de Educación Secundaria
CIAF	Centro de Internación de Adolescentes Femenino
COMCAR	Complejo Carcelario Santiago Vázquez
DGEC	Departamento de Gestión de Educación y Cultura
DINALI	Dirección Nacional de Apoyo al Liberado
ECE	Educación en Contexto de Encierro
INISA	Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente
INR	Instituto Nacional de Rehabilitación
OSLA	Oficina de Supervisión de Libertad Asistida
PEE	Programas Educativos Especiales
PEP	Programas de Exploración Pedagógica
UIPPL	Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad

## Resumen

La presente tesis se realizó con el propósito de analizar la implementación del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad, durante el período de 2010-2017, en Uruguay. Dicho programa constituye una política pública educativa dentro de la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el Consejo de Educación Secundaria (CES). El programa ECE trabaja en el interior de las Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL), dependientes del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) del Ministerio del Interior.

El problema se formuló a través de la pregunta: ¿cuáles son los aportes del programa ECE en mujeres jóvenes y adultas que estudian en privación de libertad?

La metodología empleada fue de carácter cualitativo y el diseño de la investigación correspondió a un estudio de caso. Se utilizaron como técnicas: análisis documental, entrevistas, talleres y *focus group*. La muestra fue intencional e implicó a dos UIPPL, una de capital y otra del interior del país.

Entre los resultados obtenidos se destaca que en el programa ECE los/as docentes se adaptan y naturalizan los cambios del sistema penitenciario; el espacio educativo constituye para las mujeres un refugio donde resistir el castigo del encierro y un lugar de encuentro entre estudiantes con intereses comunes. Asimismo, el discurso de la educación pública para mujeres como derecho humano fundamental está cristalizado en la normativa de las instituciones, lo que demuestra su vulneración a través de los testimonios recogidos en la investigación.

**Palabras clave:** educación en contexto de encierro, educación de mujeres, política pública educativa, derecho humano fundamental, Uruguay.

## Abstract

The purpose of this thesis was to analyze the implementation of the Education in Context of Confinement (ECE) program for young women and adults deprived of their liberty, during the period 2010-2017, in Uruguay. This program constitutes a public education policy within the sphere of the National Public Education Administration (ANEP) in the Secondary Education Council (CES). The ECE program works within the Inmate Detention Units for Persons Deprived of Liberty (UIPPL), which depend on the National Rehabilitation Institute (INR) of the Ministry of the Interior.

The problem was formulated through the question: what are the contributions of the ECE program in young and adult women who study in deprivation of liberty?

The methodology used was qualitative and the design of the research corresponded to a case study. Documentary analysis, interviews, workshops and focus groups were used as techniques. The sample was intentional and involved two UIPPL, one from the capital and the other from the interior of the country.

Among the results obtained, it stands out that in the ECE program teachers adapt and naturalize the changes in the penitentiary system; the educational space constitutes for women a refuge where they can resist the punishment of confinement and a meeting place between students with common interests. Similarly, the discourse of public education for women as a fundamental human right is crystallized in the regulations of the institutions, which demonstrates its violation through the testimonies collected in the research.

**Keywords:** Education in the Context of Confinement, education of women, public education policy, fundamental human right, Uruguay.

## Introducción

La presente investigación se enmarca en el estudio de las políticas públicas educativas en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad y el objetivo principal que persigue consiste en analizar la implementación del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE), en la mencionada población, durante el período de 2010-2017, en Uruguay.

En el país existen diferentes políticas públicas educativas en privación de libertad, algunas vinculadas al área de educación no formal del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y otras, al área de educación formal dentro de la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El programa ECE depende de la ANEP, específicamente del Consejo de Educación Secundaria (CES) y tiene como fin garantizar el derecho a la educación para todas las personas jóvenes y adultas a lo largo de la vida en situación de privación de libertad.

Este programa es la única política pública educativa responsable de acreditar formalmente a la población privada de libertad la educación media básica y superior, en el país, lo cual posibilita el inicio o la continuación de los estudios, para algunos/as, de un proceso que quedó sin terminar, y para otros/as la culminación formal del nivel de educación secundaria. Esta última posibilidad los/as habilita a continuar avanzando hacia estudios de nivel terciario o universitario, aún en privación de libertad.

La política pública educativa formaliza su nombre, Educación en Contexto de Encierro, en el año 2010, cuando se crea el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Su implementación establece una reforma importante en el sistema penitenciario con dependencia del Ministerio del Interior. El programa ECE se instituye mediante un convenio de trabajo con el INR en el año 2015 para toda la población privada de libertad. De este Instituto dependen treinta y tres (33) Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL), de las cuales en veintitrés (23) funciona el programa ECE.

La mayoría de las UIPPL albergan mujeres y hombres, dos son exclusivamente femeninas y se encuentran ubicadas en la capital del país. Una de ellas alberga mujeres con hijos y la otra, mujeres sin hijos; esta última concentra la mayor cantidad de mujeres privadas de libertad del país.

La unidad femenina ubicada en la capital del país, que aloja mujeres sin hijos, posee un espacio físico con aulas destinadas exclusivamente al funcionamiento del programa ECE. En las cárceles donde se alojan mujeres y hombres, en general, el espacio físico para la educación formal está ausente, las aulas son mixtas y se ubican en el sector donde hay mayor cantidad de población, es decir, en el sector masculino. Las mujeres para asistir al salón de clase son acompañadas desde sus sectores de reclusión por operadores/as del INR.

El programa ECE se gestiona desde dos instituciones, la ANEP y el Ministerio del Interior, ambas poseen cargos de responsabilidad política, electos por el Poder Ejecutivo. En el diseño de la política se encuentra el CES junto con la coordinación general del programa ECE y el INR mediante la Coordinación de Educación y Cultura (CEC). En la implementación del programa ECE los responsables son, por un lado, el CES en el trabajo directo con las personas privadas de libertad: docentes, profesores/as referentes territoriales, y por otro, el INR a través de los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura (DGEC) integrados por coordinadores/as en cada UIPPL que trabajan con los/as operadores/as penitenciarios encargados de ir a las celdas para informar sobre el horario de concurrencia al espacio educativo, en caso de asistencia se acompaña a las personas privadas de libertad al espacio educativo. Es decir, la gestión del espacio educativo es coordinada por el programa ECE y por la DGEC dos lógicas institucionales diferentes que comparten la educación formal en contexto de encierro, una responde al sistema educativo y otra al sistema penitenciario.

Cabe señalar aquí que históricamente el sistema penitenciario no fue creado para alojar población femenina. El castigo que se les imponía a las mujeres en el siglo XIX y XX no era la cárcel, sino la reclusión en un centro religioso, donde se enseñaban tareas vinculadas al hogar: cocina, costura, limpieza, tareas limitaban las posibilidades y acceso a otros conocimientos. El rezago en la educación de mujeres privadas de libertad sumado a que la infraestructura carcelaria no contemplaba su alojamiento constituía un problema que hoy se puede considerar relativamente resuelto.

Los estudios realizados en Uruguay sobre cárceles femeninas profundizan en aspectos vinculados con las condiciones de las mujeres en privación de libertad, con sus necesidades y las diferencias de género, aunque no se han encontrado trabajos que refieran a la educación formal en cárceles, en particular en lo que al programa ECE concierne.

En consecuencia, se considera socialmente pertinente investigar una política pública educativa nacional destinada a mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad. Estas

constituyen un grupo reducido (446) de la población carcelaria con relación a los hombres (9775) y tienen un elevado grado de desposesión social y de vulneración de sus derechos (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2017, p. 52).

La relevancia de estudiar el programa ECE se fundamenta en que posiciona a las mujeres como estudiantes, las coloca en un lugar activo y visible socialmente. Asimismo, constituye una oportunidad para mostrar las tensiones y fortalezas que ofrece la educación pública uruguaya para las mujeres en el encierro, ya que este es una forma de castigo.

Las interrogantes que dieron origen a los objetivos específicos fueron las siguientes: ¿cómo funciona la educación en contexto de encierro en el marco del programa ECE, siendo la única política educativa de educación formal en cárceles?, ¿cuáles son las percepciones que poseen los/as docentes sobre el programa ECE? ¿qué observan los/as docentes sobre la educación en contexto de encierro que reciben las mujeres?, ¿cuáles son las percepciones sobre la educación que tienen las mujeres destinatarias del programa ECE?, ¿cómo vivencian la educación que reciben?

En este sentido, los objetivos específicos procuran explorar el programa ECE del CES, describir su funcionamiento a partir de las percepciones de los/as docentes y de las estudiantes y observar la educación pública concebida como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE.

El primer objetivo específico aborda la gestión administrativa y pedagógica del programa ECE, los marcos legales, planes y programas, así como la gestión en el interior de las UIPPL. En consecuencia, se presenta un marco contextual del programa ECE de la única política pública educativa que acredita formalmente la educación secundaria media básica y superior en contexto de encierro en Uruguay. Asimismo, se indaga en la categoría conceptual, educación en contexto de encierro que da origen al nombre del programa y establece la presencia de un sujeto que carga con un estigma social. Scarfó y Aued (2013) consideran la educación en contexto de encierro como garantía de derecho humano fundamental y forma de vincularse a la sociedad y a la cultura. Al mismo tiempo que se define la educación en contexto de encierro como derecho humano fundamental, perviven contradicciones a nivel del Estado uruguayo. Al respecto, González, Rojido y Trajtenberg (2015) plantean que:

Se mantiene el registro de los antecedentes penales por parte del Poder Judicial como por el Ministerio del Interior [...]. Pasados 10 años de condena, el antecedente no es utilizado como agravante. [...] el propio Estado uruguayo, que, si bien tiene el cometido de la profilaxis del delito y la reinserción de las personas privadas de libertad, inhabilita el ejercicio de la función pública a quienes poseen antecedentes. (p. 132).

La cita muestra que el castigo no termina con haber cumplido la pena que un juez dictaminó, situación que para el caso de las mujeres podría agudizarse.

Desde el programa, la categoría conceptual educación en contexto de encierro, si bien es un logro del sistema educativo público, constituye una *maquinaria social*, en palabras de Deleuze y Guattari (1998) que llega a la cárcel para atender el alto porcentaje de personas privadas de libertad sin estudios formales o con estudios incompletos. Blazich (2007) define que la educación en contexto de encierro se abre para una población socialmente estigmatizada, producto de omisiones del sistema educativo a lo largo del tiempo. Esto lleva a revisar el marco teórico pedagógico que posee la educación en contexto de encierro, debido a que el sistema penitenciario basa sus argumentos en la educación como rehabilitadora del/la ofensor/a. Al respecto, la investigación indaga en referencias teóricas sobre la filosofía del castigo penal, con el fin de comprender qué y para qué es el castigo y para explorar el posible vínculo con la educación en contexto de encierro.

El segundo objetivo específico busca describir el funcionamiento del programa ECE, considerando las percepciones de los/as docentes y las estudiantes. Para ello, los aportes teóricos de la filosofía de Spinoza ([1677] 1980) permiten reflexionar sobre la potencia, los encuentros, los afectos por los que transitan los/as docentes y las estudiantes en la educación en contexto de encierro. Estos conceptos spinozianos son retomados por Deleuze y Guattari (2006) mediante tres acciones: borrarse, experimentar y hacer rizoma. Estas acciones se manifiestan en el espacio educativo donde funciona el programa ECE; se fortalecen y complementan en el encierro, porque el encuentro surge en función a la potencia con los/as otros/as que podrán—o no— borrarse según la potencia en la experimentación que repercute en los afectos. El desafío de la acción educativa en contexto de encierro es que los/as docentes con las estudiantes puedan hacer rizoma, es decir, “conectar y multiplicarse”.

La categoría educación de mujeres en contexto de encierro se acopla con los conceptos de los autores mencionados. Se agregan aportes de autoras como Sapriza y Folle (2016) desde la identidad de género, desde Makowski (1997) con investigaciones de mujeres en cárceles mexicanas a través del concepto “modelo de pares o de hermandad” que amplían la mirada sobre la educación de mujeres en el encierro dada la escasa investigación sobre la temática en Uruguay.

Además, los conceptos de *performativo* como “práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 2002, p.18) y de

*desposesión* considerados desde dos sentidos, uno menciona que esta noción da cuenta del sujeto conducido por pasiones, el otro asume un lugar forzado o privativo que advierte sobre la dependencia de un mundo social que sostenga, en este caso, a las mujeres que estudian en contexto de encierro (Butler y Athanasiou, 2017).

Con respecto al tercer objetivo específico vinculado a observar la educación pública como derecho humano fundamental, en el marco del programa ECE, el enfoque de Ansolabehere (2010) se consideró el más adecuado, en tanto concibe a los derechos humanos desde una perspectiva multidisciplinaria, cuestionando la idea *cuasi* exclusiva de derechos humanos fundamentales *versus* normas jurídicas. Desde esta perspectiva tampoco hay antecedentes de investigaciones en Uruguay. De ahí que este trabajo constituye un aporte para reflexionar sobre la temática a la vez que problematiza y visibiliza cómo la normativa se cristaliza en papeles, resultando difícil cambiar la realidad de estas mujeres.

La tesis se estructura de la siguiente manera.

El Capítulo 1 expone el marco teórico y está subdividido en dos partes, una primera avanza sobre el marco contextual del programa ECE donde se presenta el origen, la normativa, la gestión administrativa y pedagógica, y los planes y programas. Una segunda parte avanza sobre las categorías conceptuales analizadas en el trabajo, educación en contexto de encierro y educación de mujeres en el encierro, donde se desarrollan las principales referencias teóricas seleccionadas para abordar el problema.

El Capítulo 2 presenta el marco metodológico que desarrolla el tipo de investigación, el caso y los criterios de selección de la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección y las dimensiones y subdimensiones diseñadas para el análisis de la información.

El Capítulo 3 muestra los resultados del análisis y el procesamiento de los datos recogidos en el trabajo de campo, con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación.

Finalmente, las conclusiones recogen los principales resultados del análisis, aportando elementos a fin de comprender el funcionamiento y el alcance del programa ECE con la intención de contribuir a la temática de la educación de mujeres en el encierro.

## **Capítulo I: Marco teórico**

Este capítulo aborda, en primer lugar, el marco contextual del caso a investigar, es decir, el programa Educación en Contexto de Encierro (ECE). Se describe su gestión pedagógica y administrativa, marco legal, planes y programas y explicita la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) como un momento histórico en el sistema penitenciario.

En segundo lugar, avanza en el estudio de dos categorías conceptuales: educación en contexto de encierro y la educación de mujeres en el encierro. Su importancia radica en que, si bien hay estudios sobre las mujeres uruguayas privadas de libertad, no se han encontrado investigaciones sobre la educación formal que acredite enseñanza media básica y superior para las mujeres en el encierro como un derecho humano fundamental.

### **1.1. Marco contextual**

El programa ECE en Uruguay se enmarca en el Programa de Exploración Pedagógica (PEP), cuyo proyecto inicial se denominó Programas Educativos Especiales (PEE) perteneciente al Consejo de Educación Secundaria (CES), subsistema de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

En el año 2002 se inicia la relación entre el sistema educativo y el sistema penitenciario. Desde entonces, ese vínculo ha variado según los cambios ocurridos en una u otra institución, siendo el último en el año 2015 cuando el INR firma el convenio con el CES.

A lo largo de este capítulo se intenta mostrar cómo la coyuntura de cambios en el sistema penitenciario afecta al sistema educativo y cómo este se adecúa al sistema penitenciario, en tanto funciona en el interior de las Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL), nombre que adquieren las cárceles después de la creación del INR en el año 2010.

#### **1.1.1. El programa Educación en Contexto de Encierro en Uruguay.**

En el año 2001, la educación en las cárceles se focaliza en un proyecto denominado Centros de Alta Contención, el cual da respuesta únicamente a las personas privadas de libertad que demandan rendir algún examen pendiente; el CES gestiona el apoyo para armar

un tribunal de las asignaturas correspondientes. Dicho proyecto estuvo comprendido dentro de los Programas Educativos Especiales (PEE), cuyos objetivos eran:

Satisfacer la demanda de aquellos que aspiran a iniciar o continuar sus estudios secundarios. Contribuir a la rehabilitación de los internos/as mediante el estudio. Utilización del tiempo ocioso, dedicando el mismo a estudiar y cumplir con las tareas asignadas por los docentes, apuntando a una mejor calidad de vida. Satisfacción de los Derechos Humanos básicos como el derecho a la educación y reparación de los actos cometidos. Contribuir mediante este proceso a que recuperen su condición de ciudadanos de pleno derecho. Promover la autoestima. (CES, 2007, p. 5).

Ese proyecto comienza a implementarse en el Complejo Carcelario Santiago Vázquez (COMCAR) y en el Penitenciario Femenino (Cabildo). El documento del CES (2007) menciona como antecedente que la educación en privación de libertad se ofrece en situaciones facultativas de los/as docentes y en ocasiones esporádicas: “Desde la década del 60, Secundaria atendió solicitudes provenientes de internos de los establecimientos de reclusión, integrando tribunales de docentes de las distintas asignaturas para aquellas personas que deseaban rendir exámenes” (p. 6). Las necesidades educativas se incrementan, por lo que se formalizan otras instancias, por ejemplo, se designan horas docentes para dictar clases, se crean cargos docentes y administrativos para gestionar este proyecto educativo.

En el mismo año el proyecto se amplía y formaliza, constituyendo una política pública educativa focalizada para adolescentes, jóvenes y adultos. Asimismo, destaca la necesidad de su creación mediante los siguientes motivos (CES, 2007):

a. La recuperación de alumnos que han fracasado en algún tramo del trayecto educativo, lo que ha generado fenómenos de fuga de matrícula; b. La extensión educativa a poblaciones que debieran estar incluidas en el sistema de educación media y no lo están y c. Sectores que nunca han accedido (p. 4).

Estos motivos habilitaron el surgimiento de dos momentos que han determinado cambios en el funcionamiento de la educación para personas privadas de libertad. El primero se produce en el año 2002 con la firma de un convenio de trabajo entre la Dirección Nacional de Cárceres del Ministerio del Interior y el CES. Entre los años 2002 y 2008 el programa funciona en Montevideo, en el pabellón femenino de los departamentos de Canelones, San José (Penal de Libertad), Maldonado y Salto.

Con el decreto de universalización de la enseñanza media, en el marco de la Ley General de Educación N.º 18.437, del año 2008, se amplía en 2009 hacia los departamentos de Paysandú, Flores y Soriano.

El funcionamiento de la educación en contexto de encierro se fue adaptando gracias a la disposición del sistema penitenciario y a la voluntad de los recursos humanos. A partir del año 2010 con la creación del INR da paso al segundo momento que comienza y se proyecta hacia 2015 al firmarse el convenio entre este y el CES que habilita la expansión del programa ECE a otros departamentos del país, en el marco de los Programas Educativos Pedagógicos (PEP). Asimismo, en el 2010 se avizoran cambios que dan origen a la reforma del sistema penitenciario, el cual sucede a partir del informe realizado por Nowak (2010), relator especial de Naciones Unidas, sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. El especialista afirma que:

(...) el encierro de los reclusos durante casi 24 horas al día en las celdas, las escasas posibilidades de rehabilitación y preparación para la reinserción en la sociedad, así como la falta de actividades educativas o de ocio, junto con las abominables condiciones de reclusión, fomentan la delincuencia. (p. 30).

La consecuencia de este informe a nivel nacional e internacional tuvo como desenlace la toma de decisiones a nivel político. A partir de la Comisión Interpartidaria de Seguridad Pública (2010) se sientan las bases para el aumento presupuestal del Ministerio del Interior y con él para la creación del INR, que sustituye a la Dirección Nacional de Cárceles, Penitenciarías y Centros de Recuperación —la cual actuaba como órgano rector de las cárceles de Montevideo y del área metropolitana— y asume bajo su órbita a las cárceles del interior del país que dependían hasta ese entonces de las jefaturas de policía departamentales.

Esta modificación en el sistema penitenciario afecta a la educación, la cual debe adaptarse a dichos cambios. El programa ECE tiene como objetivo: “Garantizar el derecho a la Educación Secundaria de la población adulta privada de libertad en todas las Unidades de Internación para personas privadas de libertad del país” (CODICEN y DSPE, 2016, p. 61).

En el año 2016 la educación en contexto de encierro se encuentra comprendida por dieciséis unidades con menos de 300 PPL, cada una alcanzando a 752 inscriptos (28 % de la población total), de los cuales 497 (67,9 %) han obtenido logros. En ocho unidades con más de 300 PPL, ha llegado a tener 1610 inscriptos que representan el 19,1 % de la población total alojada en estas unidades, de las cuales 870 PPL han obtenido logros y representan el 54 % de los inscriptos en estas unidades (CES, 2016b).

En cuanto al INR, este se halla conformado por varias subdirecciones: Nacional Técnica, Administrativa, Operativa y el Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN).

Dentro de la Subdirección Nacional Técnica se encuentra la Coordinación de Educación y Cultura (CEC) que, con alcance nacional, es el área responsable de establecer los lineamientos de gestión, con el fin de coordinar, planificar y realizar seguimiento y evaluaciones de las actividades desarrolladas en los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura de las distintas UIPPL del país. Por lo tanto, el programa ECE trabaja directamente en las UIPPL en conjunto con funcionarios civiles responsables de los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura, encargados de la educación formal, no formal y del trabajo de las personas privadas de libertad. El CEFOPEN es responsable de la formación del personal civil a nivel nacional.

En suma, con la creación del INR se fortalece la educación formal para personas privadas de libertad desde el programa ECE, el cual cuenta con el apoyo institucional del sistema penitenciario desde la CEC y sus Departamentos de Gestión de Educación y Cultura, con quienes trabaja en forma articulada en el interior de las UIPPL.

### **1.1.2. Gestión administrativa y pedagógica del programa ECE.**

El programa ECE desde el CES se gestiona desde una coordinación central con dos coordinadores/as nacionales y dos referentes pedagógicos/as. En las UIPPL se ofrecen horas docentes en carácter anual y multigrado para garantizar la educación secundaria en ciclo básico y bachillerato (CES, 2016a).

Durante el año 2016, se incorpora una figura de gestión en territorio (para cada UIPPL), el/la Profesor/a Referente Territorial, a través de un llamado entre docentes egresados/as y con experiencia de al menos un año en la unidad donde aspira a desempeñarse. Dicho cargo aún se encuentra vacante en muchas UIPPL, por diferentes motivos tales como renunciadas, falta de interesados/as, etcétera. En el año 2015, se habían incorporado en Montevideo la figura del/la Profesor/a Referente de Educación Sexual, rol que desempeña en duplas y según el programa el trabajo que realizan se desarrolla de forma transversal e interinstitucional.

La gestión pedagógica se realiza en un total de 23 unidades entre las que se hallan unidades femeninas y masculinas y otras exclusivamente femeninas ubicadas en Montevideo.

La gestión administrativa del programa, como es la elección de horas docentes, el pasaje de notas de las libretas docentes a las actas, las notas de exámenes, el seguimiento de estudiantes en las unidades o el registro de exámenes en actas, se realiza en la unidad penitenciaria y luego pasa al liceo de referencia (según ubicación de la UIPPL). En el caso de

la capital del país no hay liceo de referencia, sino un departamento donde opera la gestión administrativa dependiente del CES.

### **1.1.3. Marco legal del programa ECE.**

La adaptación de la educación formal al sistema penitenciario es compleja, los cambios que se dan en este último repercuten en el sistema educativo. Es decir, las políticas del sistema penitenciario influyen en las políticas educativas y ello se materializa en leyes y reglamentos.

La Ley N.º 17.897, Libertad Provisional y Anticipada, se promulga en el año 2005 a nivel del Ministerio del Interior, más adelante se reglamenta en la misma ley la redención por estudio y trabajo con participación del CES. Ello se especifica en el artículo 13:

(Redención de pena por trabajo o estudio). 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. (...). (Ley N.º 17.897, 2005).

Con la redención de pena como contrapartida, la educación formal y no formal es una opción que ocupa la mente y el cuerpo en otros espacios dentro de la cárcel. Asimismo, en la ley se menciona que es el juez quien “procurará los medios necesarios para crear fuentes de trabajo, industriales, agropecuarias o artesanales según las circunstancias y las posibilidades presupuestales” (Ley N.º 17.897, 2005, art. 13).

Esta idea es una paradoja del Estado uruguayo, ya que por ley el/la privado/a de libertad redime pena por estudio y trabajo, es decir, el Estado ofrece oportunidades laborales, pero mantiene otras leyes que perviven inconexas con la realidad de las personas que logran su libertad. Al respecto González, Rojido y Trajtenberg (2015) plantean que:

Se mantiene el registro de los antecedentes penales por parte del Poder Judicial como por el Ministerio del Interior. (...) Pasados 10 años de condena, el antecedente no es utilizado como agravante, se mantiene registro. El efecto del registro de antecedentes sobre las posibilidades de reinserción social de las personas suele juzgarse como negativo y estigmatizador. Un ejemplo paradigmático de sus secuelas negativas viene dado por el propio Estado uruguayo, que, si bien tiene el cometido de la profilaxis del delito y la reinserción de las personas privadas de libertad, inhabilita el ejercicio de la función pública a quienes poseen antecedentes. (p. 132).

La cita deja en evidencia que el Estado sigue castigando a la persona más allá de haber cumplido la pena correspondiente. De esta forma, parece poco probable que el castigo ayude a modificar la conducta del/la ofensor/a en la realidad y que logre una reinserción social

digna. El Estado ofrece el programa ECE como un derecho humano, pero a la vez vulnera el derecho de las personas cuando inhabilita el acceso a la mayoría de los trabajos donde se pide como requisito la constancia de antecedentes penales. Por lo que puede pensarse que el programa ECE como derecho es solo una oferta para redimir pena, ya que, si bien la persona califica, es poco probable que pueda acceder a determinados trabajos aun habiendo terminado el nivel de escolaridad secundaria.

El objetivo general del programa ECE se ampara en el Artículo 1 de la Ley N.º 18.437, Ley General de Educación, del año 2008:

Artículo 1. (De la educación como derecho humano fundamental). Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

De acuerdo a este primer artículo, todas las personas poseen el derecho a la educación como un derecho humano fundamental, no obstante Petit (2018) menciona que:

(...) falta la presencia del sistema educativo adentro de las cárceles, y para eso hay que mostrar lo que se puede lograr con el estudio. Es algo muy parecido a lo que pasa afuera, donde hay mucha gente joven que no tiene la oportunidad de adquirir una herramienta táctica para conseguir un trabajo. Por otro lado, hay que adaptar la educación en las cárceles a las personas que están acá.

Para Petit, el sistema educativo aún no ha llegado a implementarse en todas las cárceles y señala además que existe cierta insuficiencia, por ende, la calidad de la educación tal como se expresa en el Artículo 1 no estaría garantizada por el Estado.

La misma situación de vulneración de derechos por parte del Estado puede observarse en el siguiente artículo de la mencionada ley:

Artículo 8. (De la diversidad e inclusión educativa). El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.

La normativa, en este caso la Ley N.º 18.437, describe su deber ser, sin embargo, la realidad es otra, el sistema educativo posee carencias para todos/as los/as habitantes del país. En consecuencia, se evidencia que la normativa jurídica parece poseer solo declaración de intención, más que garantía en los hechos. Frente a la perspectiva estática de las normas jurídicas, Estévez y Vázquez (2010) mencionan que “Desde hace por lo menos treinta años, el estudio académico de los derechos humanos ha dejado de ser terreno exclusivo de la

disciplina jurídica y se ha convertido en un objetivo compartido por las diversas disciplinas sociales y humanísticas” (p. 11).

En parte, ello sucede, como también menciona Ansolabehere (2010), porque en la definición de los derechos existe un denominador común: el escepticismo acerca de su contribución y de las instituciones jurídicas en la realización de los derechos; “(...) los estudios dan cuenta de que la juridificación e institucionalización de los derechos no cumplen muchas de las promesas que se les imputan, no obstante, tanto uno como la otra distan de ser inocuos” (p. 24).

En tal sentido, la Ley General de Educación, en sus artículos 1.º y 8.º, describe al programa ECE como un derecho humano para asegurar la inclusión social, sin embargo, la tensión opera entre la norma y la realidad, convirtiéndose el Estado en vulnerador del derecho que proclama. La alternativa puede ser la promoción del análisis del programa ECE a partir de aspectos estructurales y subjetivos.

#### **1.1.4. Planes y programas del programa ECE.**

El régimen de evaluación y pasaje de grado en el programa indica que los/as estudiantes adultos/as privados/as de libertad son evaluados en calidad de libres a través de un examen presencial, legitimado por un tribunal docente. Dicho examen se podrá rendir en cualquier momento del año, cuando el proceso educativo lo requiera. Los planes de Educación Secundaria son, para Ciclo Básico, Plan 93 Extra edad (EE), y para Segundo Ciclo, Plan 94. Con relación a estos planes, el Informe del Comisionado Parlamentario Penitenciario (2016)<sup>1</sup> menciona lo siguiente:

Los programas que se aplican son los mismos que los de la población general, no existe una preparación pedagógica para los docentes que se vuelquen a una población singular: privada de libertad, en contextos poco favorables y con edades y niveles de preparación muy diversos. (p. 33).

La falta de formación específica de los/as docentes da cuenta de la necesidad de implementar la política de forma inmediata —principalmente después del informe de Nowak (2010)—. La educación en contexto de encierro se adapta al sistema penitenciario con lo que ya tenía, no es prioridad formar a los/as docentes, crear nuevos planes o adecuar espacios.

---

<sup>1</sup> La figura del Comisionado Parlamentario fue creada por la Ley N.º 17.684 del 29/VIII/2003, para el Sistema Penitenciario, con el cometido principal de asesorar al Poder Legislativo en su función de control del cumplimiento de la normativa supranacional, constitucional, legal y reglamentaria, referida a la situación de las personas privadas de libertad por decisión judicial.

Los tiempos, en lo que respecta a política educativa, apremian cuando se trata de paliar las carencias, pero no de resolverlas.

El sistema penitenciario modifica su normativa a partir de la Ley N.º 17.897, con el propósito de que la educación tuviera incentivos en las personas privadas de libertad. Es así que los programas se adaptan al Decreto N.º 225/006, Reglamento de la redención de la pena por trabajo y estudio del 13 de julio de 2006, y en el capítulo V numeral 44 se lee:

En caso de exámenes libres de asignaturas de educación media, se reconocerá como tiempo de estudio el equivalente a las horas asignadas en los programas de las mismas determinadas por las autoridades competentes de ANEP, variando conforme cambie la asignación horaria en los respectivos programas. (Decreto N.º 225/006).

Se observa que los programas que se dictan en educación en contexto de encierro pueden variar su carga horaria. No se evidencia en los documentos la obligación de impartir los mismos programas, solo la necesidad de acompañarlos con la realidad de la cárcel. Si bien existe margen para adaptar los programas del CES, se mantienen las dificultades para crear otros y para atender la formación específica de los/as docentes que trabajan en el programa ECE.

En suma, el marco contextual que da inicio a este capítulo refiere al origen, marcos legales, planes y programas, e intenta describir el caso de investigación a la vez que expone algunos cambios ocurridos a lo largo del tiempo. Esos cambios son resultado del programa ECE adaptándose al sistema penitenciario y viceversa lo cual revela la necesidad de fortalecer la comunicación y acuerdos interinstitucionales, lo que deja en evidencia que dichos acuerdos no son suficientes para superar la vulneración de la educación como derecho humano fundamental por parte del Estado.

A continuación, se aborda la segunda parte del marco teórico que desarrolla las dos categorías centrales de la investigación: educación en contexto de encierro y educación de mujeres uruguayas en el encierro.

## **1.2. Educación en contexto de encierro**

El programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) se ofrece a las personas privadas de libertad porque, antes que nada, la educación debe garantizarse como un derecho humano fundamental (CES, 2016a). La investigación reflexiona sobre los sujetos y educación en contexto de encierro en el marco del programa ECE e intenta vincular la educación en

contexto de encierro con teorías de la filosofía del castigo penal, para aproximarse a comprender cómo se concibe el castigo y la educación inmersa en el ámbito penitenciario.

### 1.2.1. Sujetos<sup>2</sup> y educación en contexto de encierro.

La educación en contexto de encierro fue un tema postergado en Uruguay desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, frente a necesidades más acuciantes del sistema penitenciario, por ejemplo, la infraestructura, la falta de personal, el aumento de población carcelaria. Caride y Gradaílle (2013) plantean que: “Las cárceles son escenarios hostiles para la educación, como lo es cualquier lugar destinado a encerrar y asegurar a personas que estén sometidas a algún tipo de castigo” (p. 36).

La educación en el encierro tiene un beneficiario clave,

(...) es probado que en cada momento histórico el *encierro* se dirige a determinado sujeto social. Así, la *cárcel* es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han gozado plenamente de educación, trabajo, salud, vivienda y otro tipo de garantías y derechos. El sistema los genera y excluye, como una gran maquinaria a vapor, actúa según la lógica de poder que impera en el momento. (Scarfó y Aued, 2013, p. 91).

De acuerdo a la cita anterior, se infieren las limitaciones que poseen los sujetos en el encierro a través de la metáfora de la maquinaria a vapor que opera durante el período industrial, disponiendo de los/as trabajadores/as tal cual engranajes de esa máquina sin posibilidad de movimiento. Al mismo tiempo, los autores explicitan que la educación aplica como garantía de derechos no gozados para determinado sujeto social, lo que reafirma la idea de que la educación en contexto de encierro es para un determinado sujeto. En este sentido, la normativa asegura la oportunidad de todos/as a ser educados/as, aunque la realidad muestra que dicha maquinaria a vapor, usada como metáfora, es una *maquinaria social* en el sentido dado por Deleuze y Guattari (1998).

Estos autores consideran máquinas sociales a aquellas que provocan el surgimiento de otras máquinas técnicas, afectivas, cognitivas, semióticas. La cárcel, desde esta perspectiva, se puede considerar una máquina social que origina otras, en este caso, la educación en contexto de encierro a través del programa ECE, se abre ante una necesidad social y provoca que se originen otras máquinas.

En otras palabras, el programa ECE fue creado para atender el alto porcentaje de personas privadas de libertad que, por diferentes razones, no habían iniciado o habían

---

<sup>2</sup> La palabra sujeto es utilizada en lugar de personas privadas de libertad.

interrumpido el proceso de educación media básica o superior. De ahí que, el sistema educativo llega, metafóricamente, a través de este programa como una máquina social a la cárcel.

Esas máquinas no se limitan a manejar entidades cerradas, una respecto de la otra, sino que se abren a otras máquinas y se mueven con sus ensamblajes maquínicos penetrando varias estructuras simultáneamente. En esos ensamblajes se encuentran mujeres y hombres que a lo largo del tiempo van afianzando identidades en el encierro.

Blazich (2007) señala:

Los destinatarios de la educación en cárceles forman parte de la población a la que está dirigida la educación de jóvenes y adultos. Sujetos de múltiples exclusiones, su existencia nos revela en primer lugar una realidad educativa: “[...] la incapacidad como sistema de incorporar y retener a la población cuando tiene la edad de integrarse al trayecto que le corresponde en el sistema educativo” (Gracia de Millán, 2005) y, por el otro, acusa una asociación entre exclusión y marginalidad que suele estar relacionada con bajos o prácticamente nulos niveles educativos. (p. 53).

La autora agrega que los sujetos, en educación en contexto de encierro, son producto de las omisiones y de la incapacidad del sistema por retenerlos y, con ellos, desnuda la realidad educativa de un país. Al mismo tiempo menciona que la asociación entre exclusión y marginalidad se vincula a bajos o prácticamente nulos niveles educativos. Asimismo, denuncia responsabilidades no asumidas o no resueltas del sistema educativo que dependen oficialmente del poder político.

Con base en lo señalado se infiere que, tanto Scarfó y Aued (2013) como Blazich (2007) asumen, de una u otra manera, que la educación en contexto de encierro es una máquina social que se abre para una población estigmatizada, etiquetada como sujetos de exclusión y de marginalidad. Esta noción se refuerza con las condiciones edilicias en las que se enseña y se aprende. Al respecto, el Comisionado Parlamentario Penitenciario (2016) expresa que:

(...) los pocos espacios disponibles en el diseño de los centros hacen que las aulas tengan importantes limitaciones de espacio, iluminación y materiales. Tampoco suelen existir espacios de estudio o lectura, por lo que la instancia de educación formal suele limitarse al tiempo de clase. Tampoco lo permiten las condiciones habituales de las celdas. (p. 33).

La educación en contexto de encierro se erige con muchas carencias, ello hace que los sujetos se habitúen a la vulneración, de ahí que la forma en que se normaliza el etiquetamiento y las condiciones en que reciben la educación deba analizarse como aspecto estructurante y subjetivo de la situación.

La educación en cárceles en Uruguay históricamente estuvo relegada ante otras situaciones más acuciantes, siendo el trabajo el factor clave de reinserción social. Al respecto, Melossi y Pavarini (1985) plantean que “La privación de libertad, que constituye su pena, le impide ofrecer su trabajo en otro mercado, y lo hace así sujeto de un monopolio; su patrón, como cualquier monopolista, saca cuanto más puede de su trabajo” (p. 65).

En la cárcel, el trabajo surge no solo como instrumento para bajar los salarios, sino también como control de la fuerza de trabajo, de la educación y de la domesticación de los sujetos, y de sus cuerpos. Este sucede para que los pobres “aprendan la disciplina de un nuevo estado” (Melossi y Pavarini, 1985, p. 66).

Es así que Estado, cárcel, educación, trabajo, son máquinas sociales creadas y pensadas con la intención de mantener un *status quo* en las relaciones sociales, económicas, culturales y, con ello, la vida de los/as sujetos privados de libertad, quienes adoptan multiplicidad de relaciones y establecen otras que componen la naturaleza del cuerpo. Dicho cuerpo, según Spinoza (1980), está conformado por la potencia y por los afectos: “(...) potencia humana es sumamente limitada, y la potencia de las causas exteriores la supera infinitamente. Por ello, no tenemos la potestad absoluta de amoldar según nuestra conveniencia las cosas exteriores a nosotros” (p. 248). El autor avanza sobre la idea que la potencia no es lo que uno quiere, sino lo que puede un cuerpo, puede aumentar o disminuir en tanto establezca relaciones que potencien o despotencien la vida, el cuerpo se define, además, por los afectos, las cosas con las que se relaciona lo afectan, son llamadas pasiones alegres o tristes.

Se observa que los sujetos, en y desde el encierro, están pagando una deuda social que la normativa jurídica establece y regula, siendo probable que el lugar condicione las relaciones que allí se establecen y despotencien su vida. Al respecto Spinoza (1980) sostiene que:

La alegría y la tristeza, por su parte, son pasiones que aumentan o disminuyen, favorecen o reprimen la potencia de cada cual, o sea, el esfuerzo por perseverar en su ser [...] la alegría y la tristeza es el deseo mismo, o el apetito, en cuanto aumentado o disminuido, favorecido o reprimido por causas exteriores; es decir: es la naturaleza misma de cada uno. (p. 167).

La cárcel, la educación y los sujetos establecen relaciones que van componiendo la máquina social. Los sujetos se modifican en función de su potencia y afectos. En el encierro, el estigma del sujeto se expone a causas externas, la potencia en general disminuye y la vida se despotencia; en otros casos, como puede suceder, la potencia de los/as docentes, de los/as

estudiantes, en contexto de encierro, aumenta o disminuye, y con ello devienen pasiones alegres o tristes en términos spinozianos; afectos que van vitalizando o desvitalizando, componiendo o descomponiendo el cuerpo del sujeto, produciendo determinadas identidades.

Con relación a la potencia que puede un cuerpo, Deleuze y Guattari (2006) basándose en Spinoza (1980) trabajan tres acciones capaces de potenciar la “vida”: borrarse, experimentar y hacer rizoma. Estas acciones son citadas aquí en base a Larrauri (2015) y Antonelli (2013) para su mejor comprensión. Con respecto a la primera acción, Larrauri (2015) explica que:

Borrarse quiere decir difuminar en nosotros el universal o la especie a la que pertenecemos: “hombre”, “blanco”, “occidental”. Nuestra identidad está formada por los contornos fijos, las líneas duras del ser. Para que la vida circule y devenga hay que poner en movimiento el territorio, emprender líneas de fuga, desterritorializarse. Convertirse en nómada. Pero el nómada no es el exiliado, no es aquel que debe abandonar su territorio, sino que es aquel que está continuamente moviéndose porque justamente lo que no quiere es abandonar su territorio. (p. 48).

La capacidad de movimiento se la da el territorio, este es la potencia particular de cada individuo. La idea de borrarse se asocia al movimiento para salir y entrar del territorio, se halla vinculada con la idea de potencia y afectos de Spinoza. Los/as docentes y las estudiantes pueden borrarse en función a la potencia y a los afectos, es decir, a lo que puede su cuerpo, con relación a sus pasiones.

Es en el devenir de cada territorio que se encuentran pasiones alegres o tristes. Para que la vida circule y devenga hay que poner en movimiento el territorio, en este caso el espacio donde sucede la educación en contexto de encierro, para ello, es necesario que docentes y estudiantes puedan emprender “líneas de fuga” para desterritorializarse, para potenciarse en el movimiento, lo que es explicado por Antonelli (2013) cuando dice que:

(...) se enmarca en el privilegio otorgado al movimiento antes que, al reposo, a la variación continua en vez de la forma determinada y la estructura, a la línea de fuga en detrimento de la estabilidad, al dinamismo de los procesos de producción antes que a sus detenciones; en suma, al primado ontológico y axiológico de la desterritorialización. (p. 94).

Para poder borrarse, hay que poner en movimiento la potencia de cada sujeto en educación en contexto de encierro; a la vez, se está experimentando, dando paso a la segunda acción. Al respecto, Deleuze y Guattari (2006) dicen:

(...) instalarse sobre un estrato, experimentar los cambios que nos ofrece, buscar en él un lugar favorable, movimientos eventuales de desterritorialización, posibles líneas de fuga, experimentarlas, asegurar aquí y allá conjunciones de flujo, ensayar segmento por segmento de los *continuuums* de intensidad, tener siempre un pequeño trozo de una nueva tierra. (p. 199).

El borrarse y experimentar parecen ser acciones simultáneas, según Larrauri (2015):

La experimentación, la destrucción de la identidad personal, las líneas de fuga nos hacen bordear lo desconocido. Hay que desarrollar una gran prudencia, ser nómada sin acabar siendo exiliado. Hay que aprender a conocerse a sí mismo, experimentar, pero encontrando aquello que nos conviene. Y todo ello sin morir en el intento. (p. 60).

Bordear lo desconocido es una acción cotidiana para quien enseña y aprende en el encierro. La intención es dar lugar al encuentro para potenciar los territorios y, con ello, a cada uno de los/as actores/as. Entonces, hay que poder hacer rizoma, esta es la tercera acción y significa “conectar y multiplicarse”. El rizoma se extiende, conectándose sin más límites que su propia potencia; idea que nuevamente se conecta con Spinoza (1980) cuando afirma: “Y el hecho es que nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo” (p. 127).

En educación en contexto de encierro, se puede hacer —o no— rizoma, este podría ser un desafío para esta educación, ya que son los/as docentes que deben pensar el acto educativo propiciando borrarse, experimentando, y haciendo rizoma, en y desde su cuerpo y con el cuerpo de otros/as. La acción de hacer rizoma en contexto de encierro, puede ser contradictoria en la cárcel donde el encierro es la forma que posee el sistema penitenciario de castigar.

En este sentido, es pertinente avanzar con las teorías de la filosofía del castigo penal, pensadas para justificar o comprender el castigo. Por ello, se vinculan las teorías filosóficas enmarcadas en el sistema penitenciario con la forma en que surge la educación en contexto de encierro para intentar comprender qué teoría pedagógica presenta el caso a estudiar, el programa ECE.

### **1.2.2. Teorías de la filosofía del castigo penal.**

Las nociones de filosofía en Spinoza y en Deleuze y Guattari amplían la posibilidad de cuestionar el porqué del castigo y cómo se educa en el marco del programa ECE. Por este motivo, se describen someramente —no es objeto de esta investigación— las teorías de la filosofía del castigo penal que podrían estar vinculadas con la educación en contexto de encierro y en este caso con la forma de concebir la educación desde el programa ECE.

Estas teorías son: el utilitarismo o consecuencialismo de Bentham (1834), el retribucionismo de Kant ([1797] 1989), las teorías RE (rehabilitación, resocialización) de Allen (1959), el abolicionismo de Christie (1977) y la teoría comunicativa de Duff (2015).

Es conveniente explicitar que el castigo no constituye un fenómeno novedoso, quien tiene poder provoca determinadas consecuencias a los que se apartan de las normas. El castigo es un fenómeno moderno, es decir, nace con el Estado Moderno donde la pena pública estatal es la sanción institucionalizada.

En el Estado uruguayo, el castigo implica la privación de libertad, esa es la pena institucionalizada. El argumento de la necesidad del castigo es la modificación de la conducta del/la ofensor/a para su reinserción social, por lo cual la educación puede cumplir un papel clave ya que desde el castigo podría ser usada como medio para obtener un fin.

A continuación, se presentan las teorías antes mencionadas.

### ***1.2.2.1. El utilitarismo y retribucionismo.***

La doctrina filosófica utilitarista nace con Bentham (1834), quien sostiene que: “(...) castigar en sentido más general es causar un mal a un individuo con intención directa respecto a este mal por la alusión a algún acto, o por haberle ejecutado” (p. 9). El castigo es entendido como un mal y “las penas legales que, naturalmente, a tenor del principio de utilidad, se describen como males infligidos, atendándose a formas judiciales, a las personas convictas de cualquier acto perjudicial, prohibido por la ley, y con objeto de prevenir hechos semejantes” (p. 10).

Para esta doctrina el castigo debe evitarse si no supone daños mayores, de lo contrario no corresponde y el sujeto debe ser castigado, por lo tanto, no supone consecuencias beneficiosas (consecuencialismo), forma de castigo que en ciertas condiciones no es punitivista. Bentham (1834) señala que:

La intención directa, respecto al mal causado es esencial. Si hago un mal a Ticio sin intención, esto es un puro accidente. Si le hago el mal para preservarle de algún peligro, o por cualquier otro motivo extraño a su padecer, semejante acto no lleva consigo la idea de castigo. (p. 9).

Este principio de utilidad justifica castigar a una persona mientras la pena impuesta sea socialmente útil, “Si hubo de mi parte, o de parte de los míos, alguna acción real o presumida que os ofende, y en el mal que me hacéis no tenéis otra mira que el placer de hacerme sufrir, es un acto de venganza” (Bentham, 1834, p. 9).

Esta concepción estuvo presente hasta la mitad del siglo XX y fue la doctrina dominante del derecho penal liberal. Es justamente el exceso de utilitarismo, y la forma de concebir al sujeto como un medio, como un instrumento, lo que lleva a Kant (1989) a plantear la idea de que la pena o el castigo es un bien en sí mismo, y con él se erige la filosofía retribucionista en

su forma más pura, ya que después de Kant surgen otros teóricos denominados *híbridos* que combinan consecuencialismo y retribucionismo.<sup>3</sup> Para Kant el castigo nunca debe ser confundido como medio para conseguir bienes, ello supondría usar al hombre, instrumentalizarlo. El castigo debe ser impuesto estrictamente en relación al delito cometido y no debe castigarse más de lo debido. Ello va a proteger la dignidad del ser humano e impedir el uso del sujeto como medio para obtener un fin, pero antes debe ser juzgado por un tribunal que va a hacer justicia. Kant (1989) plantea:

(...) el sujeto, como súbdito, ha de ser castigado por las leyes penales, porque ha querido la acción punible, no es él, sino el tribunal, quien ha de dictar la pena. Pena que en el Caso de un Crimen no puede ser sino la muerte, porque *a priori* sólo podemos representarnos una medida para los castigos: la aproximación a la igualdad. (p. 57).

Retribuir el castigo era un propósito moral, impuesto por el tribunal, no por cualquier persona, tampoco por privados.

Para Kant (1989), el castigo no puede servir como medio para fermentar otro bien, porque la pena es el bien para el delincuente y para la sociedad civil. En la siguiente cita, el autor cuestiona el consecuencialismo:

Antes de que se piense en sacar de esta pena algún provecho para él mismo o para sus conciudadanos tiene que haber sido juzgado digno de castigo. La ley penal es un imperativo categórico y ¡ay de aquél que se arrastra por las sinuosidades de la doctrina de la felicidad para encontrar algo que le exonere del castigo! (p. 167).

La doctrina de la felicidad refiere al utilitarismo de Bentham, sobre el que se apoya el retribucionismo kantiano, doctrina en la que el castigo es el fin para lograr la justicia social.

El retribucionismo entiende que el castigo se justifica por un beneficio social esperado, factible y empíricamente constatado, puede apreciarse en la propia sociedad, ya que si esta renuncia al castigo se degrada a sí misma.

No existe equivalencia entre una vida, por penosa que sea, y la muerte, por tanto, tampoco hay igualdad entre el crimen y la represalia, si no es matando al culpable por disposición judicial [...] aun cuando se disolviera la sociedad civil con el consentimiento de todos sus miembros [...] antes tendría que ser ejecutado hasta el último asesino que se encuentre en la cárcel para que cada cual reciba lo que merecen sus actos y el homicidio no recaiga sobre el pueblo que no ha exigido este castigo: porque puede considerársele como cómplice de esta violación pública de la justicia. (Kant, 1989, p. 169).

---

<sup>3</sup> Para profundizar en autores vinculados a la teoría *híbrida*, uno de los autores de referencia es Von Hirsch (1985).

La cita manifiesta que la forma de concebir a un pueblo que no se hace cargo del castigo es su progresiva degradación hasta la extinción. La justicia es la venganza de aquellos que la dañan, aún si ello implica el castigo para todo pueblo.

### ***1.2.2.2. Teorías RE: rehabilitación, resocialización.***

Estas teorías justifican el castigo basadas en la idea de que puede cambiar la intención o motivación que condujo al/la ofensor/a a cometer el delito y tienen un gran auge en el siglo XIX en todo el mundo. En este marco quien se apartaba de la norma se consideraba que tenía algún problema, ya fuera trastorno mental o problemas de socialización. Frente a esta realidad el Estado debía intervenir para curarlo/a o para resocializarlo/a.

Allen (1959) plantea:

*Knowledge of the antecedents of human behavior makes possible an approach to the scientific control of human behavior. Finally, and of primary significance for the purposes at hand, it is assumed that measures employed to treat the convicted offender should serve a therapeutic function, that such measures should be designed to effect changes in the behavior of the convicted person in the interests of his own happiness, health, and satisfactions and in the interest of social defense (p. 226).<sup>4</sup>*

El autor menciona que se deben conocer los antecedentes del/la ofensor/a para aplicar las medidas terapéuticas adecuadas y así modificar su comportamiento. La rehabilitación es para aquellos/as que poseen incompetencias básicas, es decir, para quienes tienen facultades alteradas, no son capaces de actuar en relación a los medios y a los fines, o poseen fuerza de voluntad reducida o afectada. La teoría es justificada por el Estado para recompensar la situación de desigualdad.

La rehabilitación puede lograrse a través de un tratamiento terapéutico hacia el delincuente corregible, capaz y necesitado de corrección. El límite temporal del castigo depende del tratamiento, es decir, la rehabilitación podrá extenderse por el tiempo que sea necesaria la corrección del/la ofensor/a, independientemente de la gravedad del delito.

Una cuestión a señalar es que la visión del castigo desde esta teoría parece haber tenido en Uruguay rango institucional, es decir, esta teoría aparece en la fundamentación de normativas vigentes. El artículo 2 del Decreto N.º 93/011 respecto a la creación del INR menciona:

---

<sup>4</sup> “El conocimiento de los antecedentes del comportamiento humano hace posible un acercamiento al control científico del comportamiento humano. Por último, y de importancia primordial para los fines que se persiguen, se supone que las medidas empleadas para tratar al condenado deben cumplir una función terapéutica, que esas medidas deben estar concebidas para modificar el comportamiento del condenado en aras de su propia felicidad, salud y satisfacción y en interés de la defensa social”. (Allen, 1959, p. 226). Traducción libre.

Los tres ejes de trabajo identificados como vertebrales en la construcción de las políticas públicas carcelarias a cargo del Instituto Nacional de Rehabilitación son: a) el tratamiento de las personas privadas de libertad con fines de rehabilitación e inserción social, con particular énfasis en el área socio educativa y el trabajo; b) los criterios de seguridad que deben garantizar la permanencia de las citadas personas en los centros de internación a disposición de los jueces competentes; y c) la gestión eficaz, transparente y adecuada de los recursos humanos y financieros del Estado en todos los centros carcelarios del país. (p. 367).

La rehabilitación figura como la aspiración del sistema penal uruguayo, es contundente y merece el nombre antes mencionado.

La educación y el trabajo desde esta teoría constituyen una oportunidad, sin embargo, no se explicita bajo qué términos podrían estar pensados como tratamientos terapéuticos. En tal caso podía implicar avanzar en la privacidad y autonomía personal del/la persona privada de libertad. La finalidad del sistema penal —en un ideal— debería asegurar autonomía personal basándose en la resocialización y en otorgar oportunidades para que las personas puedan desarrollar efectivamente un plan de vida digno.

### ***1.2.2.3. Teoría abolicionista y Teoría comunicativa.***

La teoría abolicionista, cuyo principal autor es Christie (1977), apuesta a la estructuración de un modelo crítico de justicia restaurativa. El autor invita a eliminar el crimen, sustituyéndolo por la noción de conflictos interpersonales. La idea de crimen entraña la idea de castigo, por lo tanto, su abolición es necesaria en beneficio del conflicto y de su contraparte. Los mecanismos de justicia no retributiva, como es la justicia restaurativa, se ponen en acción como consecuencia de los conflictos y daños que le provocan al/la ofensor/a.

La justicia restaurativa entiende la existencia del juicio penal, pero hay una apropiación de los conflictos del sujeto y, en lugar de ayudarlos, los trasladan al marco del profesionalismo, donde ni el/la ofensor/a ni la víctima tienen un papel protagónico si les expropian el conflicto. Esta postura fundamenta el proceso de mediación entre las partes, es decir, el/la ofensor/a con el/la víctima. Sobre este aspecto apunta la crítica de Duff (2015) a Christie (1977) quien propone una teoría comunicativa propia del castigo definiendo en sus trabajos tres características principales:

(...) la teoría del castigo no podía clasificarse como rama de la filosofía moral, sino debía ser parte de la filosofía política; la teoría normativa del derecho penal debía ser interdisciplinaria y dar mayor relevancia a las prácticas y el proceso penal tiene un papel central en ella. (p. 14).

La crítica de Duff (2015) a la teoría abolicionista se fundamenta en que existe una expropiación ilícita del conflicto entre las dos partes, ofensor/a y víctima. Incluso plantea que ante discrepancias menores simplemente podrían resolverse en el marco de conflictos

privados. Sin embargo, ante violaciones mayores, no puede presentarse como mero conflicto y hay que censurar el encuentro. Este autor concibe el crimen como un agravio público y por ello el/la ofensor/a debe responder ante la comunidad a través de tribunales. En esta perspectiva, el/la ofensor/a ha provocado un agravio colectivo, ya que el crimen no es un agravio privado, no puede ser concebido como mero conflicto, supone una agresión a la comunidad en su conjunto.

Su propuesta se enmarca en la teoría comunicativa del castigo, en la que la expresión de ciertos valores adquiere intención comunicativa, buscando entablar el diálogo entre la comunidad y el/la ofensor/a, a través del juicio penal y el castigo. El crimen es un daño colectivo y el castigo debe comprender la intención comunicativa.

En suma, este apartado es importante para comprender cómo las teorías filosóficas del castigo, poseen vínculo con el sistema penitenciario uruguayo. La vinculación de las teorías del utilitarismo y retribucionismo con la matriz del sistema penal uruguayo desde el siglo XX y la teoría de la rehabilitación vigente, concebida como la superación a la forma de entender el castigo como un bien o como un mal, puede ser de interés para arrojar luz a la sociedad sobre, por qué y cómo se castiga. Se evidencia que desde el programa ECE no existe explicitación o vínculo con estas teorías, aunque sí emerge de los documentos del INR la concepción de que la educación es para rehabilitar a los/as ofensores/as.

### **1.3. La educación de mujeres uruguayas en el encierro**

El reto asumido consiste en estudiar la educación que reciben las mujeres en el encierro a través del programa ECE, en el sentido señalado por Scarfó y Aued (2013) esta garantiza un derecho humano fundamental.

Como se verá más adelante las explicaciones utilizadas para fundamentar el por qué y para qué de la educación en el encierro se encuentran en los documentos contenidos en el programa ECE y en el INR, así como también en los discursos de los/as diferentes actores/as. La falta de coherencia entre ambas interrogantes hace que la educación formal, desde el programa, sea visualizada como un fragmento separado del sistema educativo.

Las preguntas planteadas: ¿cómo concibe el programa ECE la educación de mujeres?, ¿desde qué marco conceptual se piensa la educación en contexto de encierro?, ¿cómo influye la educación en la construcción identitaria de dichas mujeres?; aún no han encontrado

respuestas, dado que los estudios existentes no profundizan sobre la especificidad de la educación formal en cárceles.

Con relación a la construcción identitaria, cabe mencionar la investigación de Sapriza y Folle (2016), quienes han realizado un estudio sobre las mujeres en cárceles uruguayas. En su texto plantean por ejemplo que: “Las identidades de género son el resultado de procesos históricos culturales sustentados en factores de orden estructural que producen relaciones de desigualdad y organizan sistemas jerárquicos de subordinación” (p. 19). En este sentido, la educación de mujeres puede ser una alternativa para disminuir las relaciones de desigualdad, partiendo de considerar la desposesión y la forma en que se han gestado las identidades de género.

Además, la educación pone en evidencia la potencia de algunas mujeres para salir de un lugar común, lo que Makowski (1997) denomina “canales conductores”, refiriéndose así a lugares que se propician en el interior del sistema penitenciario. En este caso, el espacio educativo desde el programa ECE podría constituir un canal para ayudar a reducir las situaciones hostiles que viven las mujeres tanto fuera como dentro de la propia cárcel.

En este sentido, estos canales pueden aproximarse a las vivencias mencionadas por Ansolabehere (2010), las cuales son enunciadas en los relatos de las mujeres jóvenes y adultas que estudian en el encierro. A su vez, la autora introduce la dimensión de institucionalización donde expone cómo la normativa y la normalización atraviesan y constriñen —en este caso— a las mujeres y la dificultad que poseen en el interior de la cárcel para canalizar sus demandas. Lo antes mencionado será desarrollado más adelante.

A continuación, se realiza un breve recorrido histórico sobre la construcción identitaria de género con la intención de mostrar su influencia sobre la educación de mujeres en el encierro.

### **1.3.1. El legado del siglo XIX y la educación para mujeres entre pecados y delitos.**

A través del legado del siglo XIX se puede observar que las relaciones de desigualdad de las mujeres son producto de procesos históricos culturales.

El informe del Comisionado Parlamentario Penitenciario (2016) sobre la educación femenina en cárceles sostiene que:

Es notorio en la mayoría de estas unidades femeninas la falta de una adaptación de su funcionamiento a las necesidades concretas de las mujeres en materia de capacitación laboral, educación, cultura y recreación. O bien se reproduce la oferta existente para hombres o se generan actividades propias de lo que se considera el rol tradicional femenino: cocina, costura, manualidades. (p. 27).

Este planteo da cuenta de una perspectiva de género que no ha cambiado desde el siglo XIX. En palabras de Sapriza (2016) la criminalidad femenina hacia fines del siglo XIX y principios del XX “(...) era vista como un problema moral, al contrario de la criminalidad masculina. (...). El desvío moral podía ser enderezado adecuadamente con los recursos que ofrecía la religión” (p. 33).

En el contexto de cárceles femeninas, en la modernidad positivista, se observa una característica educativa vinculada a la moral y al higienismo, a diferencia de lo que sucede en las cárceles masculinas. Makowski (1997) plantea que:

(...) la forma pragmática de resistencia, incluye la violencia, destrucción material y vidas humanas, en prisiones de mujeres la resistencia se viste de silencio y de opacidad: ocurre en la repetición del tiempo cotidiano y se estructura en torno a demandas cotidianas. (p. 69).

La herencia identitaria inculcada en el siglo XIX sobre el deber ser de la mujer: dócil, pasiva, comprensiva en función de los otros (hijos, marido, familia) ha “anestesiado las potencialidades de la hostilidad, ha despojado a la mujer de la posibilidad de expresar las frustraciones y los malestares generados por la situación de desigualdad y desvalorización” (Makowski, 1997, p. 70).

Durante el siglo XIX el delito de las mujeres se consideraba pecado y era corregido por la orden religiosa, no por el Estado. Para el caso de las mujeres el problema moral por el cual se las castigaba estaba vinculado a delitos versus pecados, como la prostitución, ser proxenetas, realizar abortos o cometer infanticidios. “Todos o casi todos los delitos enumerados se relacionan con la sexualidad femenina, el uso del cuerpo o la actitud hacia su descendencia; si no se manifiesta el apego o la esperada ternura será considerada desnaturalizada” (Sapriza, 2016, p. 39).

La corrección para las “pobres jóvenes” era la reclusión en el Cabildo (cárcel femenina uruguaya) y para liberarse del pecado se aplicaban normas de disciplina rígida, orden, vigilancia, trabajo, silencio, moral, sumados a la práctica de la religión.

La pedagogía aplicada por las monjas se basaba en el trabajo como medio para la regeneración moral y social [...] lavar, planchar, tejer, bordar, las preparaban para ser amas de casa o empleadas domésticas, destino mencionado repetidamente por las autoridades como el mercado de trabajo más adecuado para las internas pobres. (Sapriza, 2016, p. 45).

Las monjas enseñaban tareas domésticas, trabajo destinado y condicionado para mujeres que habían pasado por la cárcel, una forma de corrección, en términos benthamianos, utilitarista. De esta manera las mujeres son medios para lograr un fin, son instrumentos bajo la égida de la iglesia católica, aún en un Estado laico como el uruguayo. El problema de cómo y dónde corregir a las mujeres resuelto por vía de la iglesia (no existían cárceles para mujeres) inicia un problema educativo que ha dejado sus huellas. En este sentido, la educación de las mujeres sigue en batalla, para resistir el encierro.

### **1.3.2. La educación de las mujeres, un canal de resistencia.**

La educación en el marco del programa ECE evidencia la potencia que poseen algunas mujeres para habitar otro espacio en el encierro que implica exponerse a ser evaluadas por otros/as.

Como fue mencionado, Makowski (1997) señala que en la cárcel existen “canales conductores” que ayudan a resistir el encierro y es justamente el espacio educativo en el marco del programa ECE el que podría ser un “canal conductor”, dado que intenta reducir las relaciones de desigualdad, así como potenciar la autoestima de las mujeres.

Makowski posiciona a la mujer en un lugar de desigualdad y desvalorización en la cárcel, y Sapriza (2016), desde la historia, muestra el sentido del castigo social hacia la mujer. Ambas posturas teóricas se relacionan con la categoría de desposesión analizada por Butler y Athanasiou (2017) considerada en dos sentidos.

En un primer sentido, mencionan que esta noción da cuenta del sujeto conducido por pasiones. Aquí la desposesión posibilita un encuentro con la alteridad, demostrando los límites de la autosuficiencia, ya que somos seres relacionales e interdependientes. Las mujeres en situación de desposesión se mueven por sus pasiones, lo que sería un punto de encuentro con Spinoza, en el entendido de que las pasiones conforman la naturaleza de un cuerpo. Este no tiene ni es un límite, sino que es la multiplicidad de relaciones organizadas, que no se circunscriben a órganos biológicos. Un cuerpo está atravesado por relaciones sociales, económicas, políticas, culturales, un cuerpo es colectivo. Butler y Athanasiou (2017) señalan la desposesión como habilitadora de encuentros con otros/as, es la acción de ese cuerpo (mujeres en el encierro) que constituye el límite de la autosuficiencia, ese cuerpo que se mueve por sus pasiones, que desea y se relaciona para seguir viviendo.

En un segundo sentido, la desposesión asume un lugar forzado o privativo, que advierte sobre la dependencia de un mundo social que opere como soporte. La desposesión implica aquí aquello que torna a los sujetos vulnerables a la violencia normativa y normalizadora, militar y legal (en forma de privación de tierras, ciudadanía, protección o medios de vida en general). Este sentido forzado o privativo, las autoras, lo relacionan con la forma que adopta la desposesión, lo cual podría interpretarse como el castigo institucionalizado mediante el encierro.

En función a las teorías mencionadas sobre la filosofía del castigo penal, se puede sintetizar que la desposesión empieza con un tribunal con un propósito moral; como retribución del daño a la sociedad; como “doctrina del merecimiento” donde hay un sujeto culpable y un merecimiento proporcional al daño; como forma de rehabilitar a las personas con incapacidades básicas y además puede ser pensada como un diálogo entre ofensor/a y sociedad.

A excepción del abolicionismo, el castigo mediante el encierro implica desposesión *sine qua non*. Butler y Athanasiou (2017) expresan que frente a ello los sujetos y, en este caso, las mujeres son vulnerables a la violencia normativa y normalizadora.

En consecuencia, la desposesión tanto en el primer sentido, donde las mujeres son motivadas por sus pasiones, como en el segundo, que asume un lugar forzado o privativo, advierte sobre la dependencia de los sujetos vulnerables a la violencia normativa y normalizadora. Ello muestra que la desposesión de las mujeres puede disminuir en otro espacio que, aunque esté en el interior de la cárcel no tiene la intención del castigo. El espacio educativo, desde la perspectiva spinoziana se convierte en un lugar de encuentro (entre docentes y estudiantes) donde la desposesión habilita la circulación de pasiones, y la posibilidad del trazado de “líneas de fuga” para resistir la vulnerabilidad de la norma.

### **1.3.3. La educación, un derecho humano fundamental.**

La educación de las mujeres en el encierro es considerada en el marco del programa ECE un derecho humano fundamental, ¿qué significa? y ¿desde qué marco teórico se posiciona para argumentarlo?

Esta investigación intenta separarse de la idea *cuasi* exclusiva de derechos humanos versus normas jurídicas y avanzar en la perspectiva de derechos humanos trabajado en las ciencias sociales. En este sentido considera la postura teórica de Ansolabehere (2010) para

quien el centro de atención son los derechos humanos y las instituciones jurídicas vistas desde las ciencias sociales, de hecho, los derechos humanos no se agotan en su dimensión jurídica, ya que aborda componentes culturales, discursivos, sociales y políticos, entre otros.

Al retomar la posición de Butler y Athanasiou (2017), respecto al segundo sentido de la categoría de desposesión, se refuerza la idea de que el encierro y la violencia normativa que lo determina, ubica a las mujeres en una posición de vulneración y desigualdad en el propio encierro. Asimismo, reconstruye la idea del legado identitario del siglo XIX y su impronta positivista del derecho como sinónimo del derecho estatal y como un dispositivo técnico para la regulación de la sociedad. Melossi y Pavarini (1985) plantean que:

La cárcel es una institución de confinamiento, son lugares cerrados, y por lo tanto aislados y separados de la sociedad libre, pero esta separación resulta más aparente que real, ya que la cárcel no hace más que llevar al paroxismo modelos sociales o económicos de organización que se intentan imponer o que ya existen en la sociedad. (p. 7).

Desde este punto de vista, la existencia de la cárcel como lugar separado de la sociedad, es una apariencia que fundamenta, tal como menciona Ansolabehere (2010), la presencia de la norma y normalización desde los ordenamientos jurídicos y, desde las prácticas cotidianas. Este aspecto permite retomar las dimensiones institucionalización y vivencias, para examinar cómo la educación de las mujeres podría estar siendo vulnerada.

Con respecto a la institucionalización, la autora se pregunta: cómo y cuándo los derechos humanos, en general, pasan de ser un discurso emancipador a cristalizarse en las instituciones y en las normas jurídicas, y qué acontece en el camino con el sentido transformador de los derechos humanos cuando esto sucede. Esta dimensión en educación en contexto de encierro es clave, ya que la educación es un derecho humano cristalizado tanto en el sistema penitenciario como en el educativo (Ver punto 1.1.3 Marco legal del programa ECE).

El Comisionado Parlamentario Penitenciario (2016) señala: “Podemos decir que el Estado todavía está lejos de ofrecer una educación de razonable calidad en las cárceles” (p. 33). La cita muestra que, en lo cotidiano, aquello cristalizado en la norma, acontece como desigualdad con relación a la educación que reciben las mujeres en el encierro y con ello el Estado está vulnerando a quien ya está en posición de vulnerada.

En lo que refiere a la vivencia Ansolabehere (2010) sostiene que constituye la forma de resistir a la institucionalización, las mujeres en el encierro se exponen a la normativa y la

normalización, las atraviesa y las constriñen, así como les genera dificultades en el interior de la cárcel para canalizar sus demandas.

El proceso de institucionalización provoca en cierta forma que el derecho a la educación —en este caso— quede constreñido por el poder y no pueda transformarse. No obstante, mediante la educación de mujeres en contexto de encierro se erige un modelo que Makowski (1997) denomina “modelo de pares o de hermandad, basado en relaciones no autónomas y de equiparación” (p. 70). Las mujeres se construyen como hermanas y como tales establecen vínculos de mucha proximidad e interdependencia. En este contexto se construyen lo que Butler y Athanasiou (2017) denominan enunciados *performativos*, al mecanismo lingüístico, social y político que produce aquello que nombra y que, por tanto, tiene efectos ontológicos y materiales sobre nuestras vidas. Es una “práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 2002, p. 18) que nos dota de identidad, nos configura como sujetos y nos da un lugar de inteligibilidad en el mundo. En la cárcel los enunciados *performativos* se transcriben en la “queja permanente” mencionada por Makowski (1997):

La queja es un recurso de canalización del malestar, provocado por la violencia y la opresión, es como una forma metafórica de resistencia que expresa un estado de sometimiento y, al mismo tiempo, la dificultad para actuar sobre él y transformarlo (p. 70).

La forma de resistir, desde sus vivencias en el espacio educativo, permitiría comprender lo jurídico con una perspectiva multidisciplinaria, lo que colaboraría a demostrar la vulneración de los derechos humanos de las mujeres en el encierro.

En suma, lo desarrollado en este capítulo sobre la educación en contexto de encierro permite observar cómo se erige la educación, y quiénes son los sujetos destinatarios/as. Esta se vincula a un sector marginal y estigmatizado de la sociedad que desde la normativa aparece asegurada como derecho humano fundamental.

Los aportes de las teorías de la filosofía del castigo penal y las formas en que lo conciben contribuyen a comprender la educación en contexto de encierro desde los/as diferentes actores/as, ya sea del sistema penitenciario como del educativo.

La reflexión señalada da paso a la categoría educación de mujeres en contexto de encierro, la que se desarrolla en el transcurso del castigo. Según lo planteado por Makowski (1997), la educación podría ser un “canal conductor” que potencia las “pasiones alegres” en las mujeres y colabora a resistir el encierro. Surge como interrogante ¿cómo educar en el encierro, siendo la educación un derecho humano fundamental vulnerado? La postura de

concebir a los derechos humanos, solo desde la norma jurídica, es cuestionada por Ansalobahere (2010) y considerada en este trabajo a partir de la cotidianeidad de las vivencias.

## Capítulo II: Marco metodológico

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación, el tipo de investigación, el caso y los criterios de selección, el trabajo de campo, las técnicas y la operacionalización de los conceptos.

El planteo metodológico para el estudio del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) fue el cualitativo, pues se consideró el más apropiado para explorar experiencias cotidianas desde la perspectiva de los/as actores/as a fin de dar una descripción detallada de la realidad y conocer sus percepciones (Forni, 1993; Delgado y Gutiérrez, 1999). Al respecto, Sautu y Wainerman (2001) señalan que las metodologías cualitativas están dirigidas a producir evidencia empírica sobre los modos en que se construyen socialmente los significados.

El método utilizado para la construcción de esa evidencia empírica y los contenidos sustantivos de esta dependerán del enfoque teórico elegido, porque no hay observación sin teoría y porque esta a su vez es reinterpretada y reconstruida a partir de la evidencia empírica. (p. 3).

En este sentido, el enfoque teórico utilizado en la investigación se vincula con presupuestos marxistas, lo cual lleva a puntualizar que el problema de investigación (cómo es la educación de las mujeres en contexto de encierro) se sitúa en la relación entre pensamiento y realidad, en ese proceso que va de lo abstracto a lo concreto pensado. De este modo, la realidad está siempre presente como premisa del trabajo teórico mismo cuando se realiza en altos niveles de abstracción (Massera, 1984). Por lo tanto, la autora plantea que “el trabajo de investigación no termina en la conceptualización abstracta, porque las determinaciones no se explican *per se* todavía es necesario explicar el concreto social, tal como este aparece y existe” (p. 97). Esta investigación concibe que la educación en contexto de encierro posee sentido de transformación social y no solo pedagógico. Por lo que se adopta una visión totalizadora del caso a investigar, intentando no desvirtuar el carácter histórico concreto del proceso.

### 2.1. El estudio de caso como metodología cualitativa

En el marco de la metodología cualitativa se optó por el estudio de casos, ya que, como señala Stake (2005), lo distintivo en el estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad

de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 5).

Siguiendo al autor, el caso que se investiga es el denominado *caso intrínseco*, porque posee especificidades propias, tiene un valor en sí mismo y pretende alcanzar una mejor comprensión de lo concreto a estudiar. En este sentido, el caso investigado constituye un interés en sí mismo, no se eligió porque fuera representativo de otros, o porque ilustre un determinado problema o rasgo. Con relación a qué o quién puede ser un caso a investigar, Stake (2005) menciona que: “Los casos que son de interés en educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también” (p. 15).

Entre algunas de las características de los estudios de casos, Álvarez y San Fabián (2012, p. 4) mencionan por ejemplo las siguientes: realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio; son estudios holísticos y reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.

Los autores explicitan ciertas limitaciones para realizar el estudio de caso, por ejemplo: la imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos en la investigación; la subjetividad del investigador presente a lo largo del estudio; la posibilidad de alterar el modo de vida de los sujetos estudiados al permanecer en el campo durante un tiempo (p. 6).

A continuación, se expone el caso y los criterios de su selección.

## **2.2. El caso de investigación**

El caso de investigación seleccionado es el programa ECE, que funciona en la órbita del Consejo de Educación Secundaria (CES) en las Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL) a nivel nacional. Este reunía las condiciones apropiadas para analizar el funcionamiento de la educación pública en mujeres jóvenes y adultas en contexto de encierro. De esta manera se intentó descubrir las determinaciones singulares de los/as docentes acerca de las mujeres privadas de libertad y de otros/as actores/as interinstitucionales vinculados con el caso a investigar.

### 2.2.1. Criterios de selección del caso.

La selección del caso fue intencional, dado que el interés consistió en la obtención de información sobre el funcionamiento del programa ECE a través de los testimonios de docentes y de mujeres que estudian en este programa.

La educación formal a través del programa ECE trabaja con población joven y adulta en veintitrés (23) UIPPL, de un total de treinta y tres (33) distribuidas en Montevideo e interior del país (CES, 2016b). Para gestionar su funcionamiento el programa clasifica a las UIPPL dependientes del INR según la cantidad de población que alberga: hasta 300 y con más de 300 privadas de libertad (CES, 2016b).

De las veintitrés (23)<sup>5</sup> UIPPL la mayoría albergan mujeres y hombres jóvenes y adultos/as, y dos son exclusivamente femeninas y se encuentran ubicadas en la capital del país. Una de ellas alberga mujeres con hijos y la otra a mujeres sin hijos, esta última concentra la mayor cantidad de mujeres privadas de libertad del país.

Las UIPPL del INR donde trabaja el programa poseen un centro de referencia (liceo departamental) que gestiona la documentación administrativa relacionada con la situación académica de los/as estudiantes, a excepción de la capital que no posee centro de referencia, sino una sede edilicia del CES con una administración, lugar donde trabaja la coordinación general y donde coordinan los/as docentes de las UIPPL. Esta coordinación docente coexiste en dos modalidades: coordinaciones semipresenciales, desde espacios institucionales en las aulas virtuales del CES, y coordinaciones presenciales en el mismo establecimiento o, como fue mencionado en el caso de Montevideo, en una sede del CES fuera del establecimiento.

Los criterios para la selección de la muestra donde funciona el programa ECE fueron los siguientes:

- Una unidad femenina en capital con población mayor a 300 y otra unidad con población femenina y masculina en el interior con menos de 300.
- Mujeres jóvenes y adultas sin hijos a cargo que estudian educación media básica y superior en el marco del programa ECE.

---

<sup>5</sup> Cabe señalar que la población del Centro de Internación de Adolescentes Femenino (CIAF), único ubicado en Montevideo, no es considerado en esta investigación y no se contempla en la muestra.

A continuación, se explicita el diseño de la investigación.

### **2.3. El trabajo de campo**

El trabajo de campo se realizó entre los meses de agosto y diciembre de 2017. Los pasos previos consistieron en presentar el proyecto de investigación a la Dirección de la Coordinación de Educación y Cultura (CEC), dependiente del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) y gestionar el permiso ante las autoridades del CES a los efectos de obtener las autorizaciones correspondientes para llevar a cabo la investigación.

Una vez otorgado el permiso por la CEC y comunicado al Departamento de Gestión de Educación y Cultura (DGEC), ubicado en cada unidad, se pudo dar inicio al trabajo de campo. Este abarcó varias instancias de coordinación previa en cada unidad penitenciaria tanto con el DGEC (constituido por un/a gestor/a, cogestor/a y operadores/as penitenciarios de campo y administrativos/as) como con el/la Profesor/a Referente Territorial, responsable de la gestión del programa ECE.

A continuación, se describen las técnicas de investigación utilizadas, así como la asistencia a diferentes eventos vinculados a la temática.

#### **2.3.1. Las técnicas de investigación.**

Las técnicas de investigación utilizadas para el relevamiento de la información fueron: a) análisis documental, b) entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, c) talleres de intercambio con docentes y d) *focus group* con mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad que estudian en el programa ECE.

a) El análisis documental respaldó el trabajo recabado con el resto de las técnicas; propició la búsqueda obligada de documentos originales en y durante el trabajo de campo. El análisis de los documentos consistió en procesar información sobre: datos estadísticos del programa ECE, prensa escrita, documentos digitales del período 2010-2017, reglamentos respecto a la conformación e implementación del INR y su vinculación con el programa ECE, así como documentación administrativa, proveniente de las dos UIPPL investigadas. Según García Gutiérrez (2002), el análisis documental es considerado una operación intelectual de procesamiento que da lugar a un subproducto o documento secundario que actúa como intermediario o instrumento de búsqueda entre el documento original y la información encontrada.

b) En la entrevista semiestructurada el discurso producido (Anexo 1: Pauta de entrevista a docentes del programa ECE) puede entenderse, en general, como una co-construcción entre el entrevistador y el entrevistado, el resultado obtenido incorpora en el análisis los contextos de producción de la información, las intervenciones y los proyectos de sentido de ambos interlocutores (Blanchet, 1985). Para Alonso (2007), las entrevistas individuales y grupales intentan: “(...) favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado (...)” (p. 228).

Las entrevistas fueron semiestructuradas porque la conversación estuvo:

a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado. (Corbetta, 2007, p. 344).

Este tipo de entrevista constituye una técnica que permite, a través de una pauta, determinar y acotar la información a ser obtenida, inician con un guion prediseñado —con un listado de temas a tener en cuenta y preguntas fundamentales a realizar—. Este guion puede modificarse en el desarrollo de la entrevista para aprehender aquellas cuestiones no previstas inicialmente y que pueden proyectar otros aspectos importantes de la temática en estudio.

Las entrevistas realizadas fueron las siguientes:

- cinco entrevistas individuales a docentes que trabajan en las dos UIPPL en el marco del programa ECE (Anexo 1: Pauta de entrevista a docentes del programa ECE);
- una entrevista grupal (Anexo 2: Pauta de entrevista a Profesor Referente Territorial y operadores/as del INR) con la participación de el/la Profesor/a Referente Territorial y tres operadores/as penitenciarios/as del INR, en la unidad del interior;
- dos entrevistas grupales: una, a tres integrantes de la Coordinación de Educación y Cultura (CEC) del INR (Anexo 3: Pauta de entrevista grupal a los/as integrantes de la Coordinación de Educación y Cultura); otra, a siete responsables del INR dependientes de la CEC en la unidad de capital (Anexo 4: Pauta de entrevista grupal a operadores/as del INR);

- una entrevista a informante calificado responsable del programa ECE (Anexo 5: Pauta de entrevista a informantes calificados).

c) El taller de intercambio operó como una técnica para recoger información, y constituyó un espacio habilitador para fortalecer la confianza entre los/as participantes. (Anexo 6: Talleres de intercambio para docentes en sala de coordinación). El taller provocó la escucha entre ellos/as, a la vez produjo retroalimentación entre pares con relación a las vivencias que poseían sobre la educación de las mujeres en contexto de encierro.

Se llevaron a cabo dos talleres de intercambio en la sala de coordinación en horario y día correspondiente en cada centro de referencia.

En Montevideo, participaron nueve docentes del taller activamente y además asistió un integrante del equipo de coordinación del programa. En el interior, participaron dieciséis personas activamente (docentes, dirección del liceo de referencia y operadores del INR).

En los talleres, dos momentos pautaron el trabajo: el primero se inició con la explicación del trabajo de investigación, seguido de la presentación personal de todos los/as asistentes; el segundo momento estuvo constituido por la instancia de trabajo en equipos, mediada por una consigna que fue llevada a plenario a través de preguntas que guiaron el intercambio.

d) Con relación a la técnica de *focus group* (Anexo 7: *Focus group* con estudiantes privadas de libertad), esta se enmarca en la metodología de investigación socio-cualitativa, como aquella que permite acceder, indagar e interpretar fenómenos poco evidentes. El *focus group* es definido como un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger (1995) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. Para Martínez-Miguel (1999) el *focus group* “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (p. 56).

La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, permitiendo examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los/as participantes a comentar y opinar, aún en aquellos temas que son considerados tabú, lo que genera una gran riqueza de testimonios.

Con la participación de mujeres jóvenes y adultas que estudian en el marco del programa ECE fueron realizados dos *focus group*, uno en cada una de las UIPPL. El primer grupo estuvo constituido por nueve mujeres y el segundo por cuatro mujeres. Ambos *focus group* comenzaron con la presentación de los nombres de las presentes y a continuación se propusieron temas para motivar y distender el ambiente.

Es de señalar que las técnicas antes descriptas fueron sometidas a pretesteo con docentes vinculados al programa ECE: dos entrevistas semiestructuradas a docentes; tres contactos con docentes para revisar la consigna del taller de intercambio, y con relación al *focus group* se trabajó con una docente y una informante calificada para testear las preguntas. Los aportes recogidos definieron los instrumentos de aplicación definitiva, lo que además implicó revisar el problema y los objetivos.

En forma paralela, se continuó con la revisión de información bibliográfica sobre la temática y se avanzó en la conceptualización de las categorías conceptuales: educación en contexto de encierro y educación de mujeres en contexto de encierro.

Una vez finalizado el trabajo de campo fueron desgrabadas las entrevistas, los *focus group* con estudiantes, revisados los papelógrafos recogidos de los talleres con docentes, para proceder a operacionalizar las subdimensiones del análisis. El material recolectado fue sistematizado y codificadas y se encuentra referenciado en la Tabla 1: Referencias del trabajo de campo (Anexo 8).

Los encuentros con los diferentes actores/as fueron realizados en espacios de coordinación de cada centro de referencia de educación media básica y superior al que pertenecen las unidades, en las propias UIPPL y en los lugares de trabajo de los/as informantes calificados/as. Los encuentros con las estudiantes se llevaron a cabo en las UIPPL.

### **2.3.2. Asistencia en eventos.**

Durante el período en que transcurrió el trabajo de campo se asistió a varios eventos relacionados con la temática de investigación, cada uno de los cuales fue habilitante para generar contactos con los/as asistentes. Las participaciones consideradas de interés para la investigación fueron grabadas, entre ellas: la participación de un juez de turno, las intervenciones de los/as integrantes de la mesa interinstitucional, expositores internacionales y nacionales en seminarios y encuentros.

### ***2.3.2.1. Mesa interinstitucional de educación en contexto de encierro.***

Esta mesa trabaja sobre la temática en contexto de encierro y se reúne una vez por mes. Por medio de una solicitud formal que justificara el motivo de interés de la investigación se obtuvo permiso para concurrir a la reunión del mes de octubre de 2017. La mesa está constituida por representantes de la Oficina de Supervisión de Libertad Asistida (OSLA), la Dirección Nacional de Apoyo al Liberado (DINALI), la coordinación del programa ECE, integrantes de la Coordinación de Educación y Cultura dependiente del INR, integrantes del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA), el/la responsable de la División Sectorial de Jóvenes y Adultos del CODICEN y el/la representante del Consejo de Formación en Educación. En dicha oportunidad y a solicitud de la mesa, participó un juez de turno para explicar las modificaciones que introduce el nuevo Código del Proceso Penal al sistema procesal penal de nuestro país.

### ***2.3.2.2. Seminario sobre la cárcel.***

En el mes de noviembre 2017 se asistió al “Seminario sobre la Cárcel” organizado por el Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN) donde participaron invitados internacionales como el Mag. Francisco Scarfó, y expositores nacionales que contribuyeron con la temática, el Dr. Nicolás Trajtenberg y el Ed. Social Diego Silva.

### ***2.3.2.3. Encuentro en el marco del mes de la mujer.***

La Facultad de Psicología en el marco del mes de la mujer organizó un encuentro en el que participaron mujeres privadas de libertad, operadores/as penitenciarios/as. La apertura del encuentro de Facultad de Psicología estuvo a cargo de la Mag. María Ana Folle, celebrando la presencia de mujeres privadas de libertad y operadores/as en el espacio de la facultad. Ellos/as relataron experiencias sobre el trabajo y educación no formal y formal en sus respectivas UIPPL.

## **2.4. Operacionalización de los conceptos**

Las categorías conceptuales seleccionadas para el análisis del funcionamiento del programa ECE, como ya se indicó, fueron: educación en contexto de encierro y educación de mujeres en el encierro. Para cada una de ellas se definieron las siguientes dimensiones y dentro de estas se operacionalizaron conceptos que, a su vez, se interrelacionan:

1. Percepciones docentes sobre el programa ECE.

2. Percepciones docentes sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas en el encierro.
3. Percepciones de las mujeres que estudian.
4. La educación pública como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE.

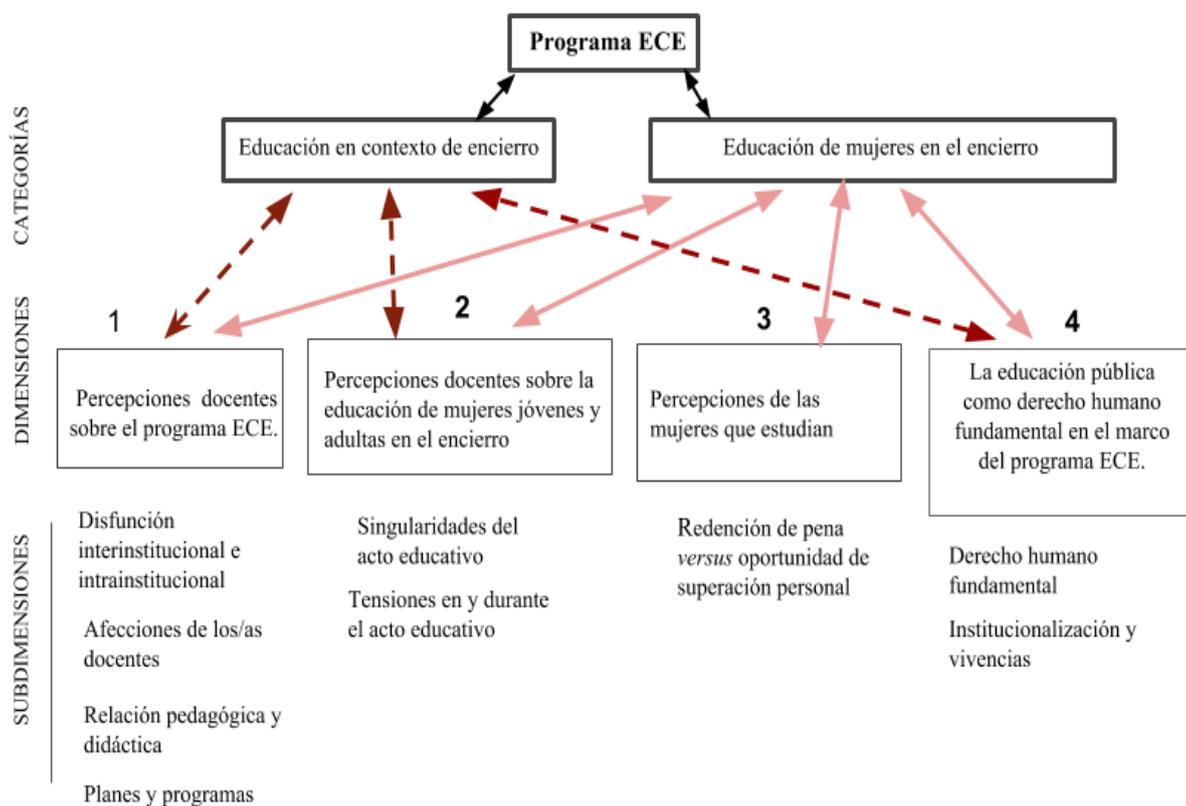
A continuación, el Gráfico 1 muestra la relación entre el caso a investigar, las categorías conceptuales, las dimensiones y las definiciones operacionales. Todas las dimensiones se relacionan teóricamente con el caso a través de las categorías conceptuales.

La primera, segunda y cuarta dimensión se vinculan con ambas categorías conceptuales; la tercera dimensión lo hace con la categoría educación de mujeres en contexto de encierro.

De las dimensiones se recogen definiciones operacionales (subdimensiones) que fueron construidas a partir de las respuestas a las preguntas de los/as docentes, de las estudiantes y de informantes calificados.

Para la dimensión 1, se describen las siguientes subdimensiones: disfunción interinstitucional e intrainstitucional, afecciones de los/as docentes, relación pedagógica y didáctica, planes y programas; para la dimensión 2, la singularidad del acto educativo y las tensiones en y durante el acto educativo; en la dimensión 3, la redención de pena *versus* oportunidad y superación personal de las mujeres; y la dimensión 4 aborda el derecho humano fundamental, la institucionalización y las vivencias.

Gráfico 1: *Relacionamiento entre las categorías conceptuales y las dimensiones y subdimensiones de análisis.*



Fuente: Elaboración propia

En el siguiente capítulo se realiza el análisis de los resultados, a partir del trabajo de campo descrito anteriormente.

### Capítulo III: Análisis de resultados

En este capítulo se analizan los datos recogidos en el trabajo de campo con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de la investigación vinculados con las dos categorías conceptuales: educación en contexto de encierro y educación de mujeres en el encierro. A continuación, se busca dar respuesta a los objetivos específicos a partir de las cuatro dimensiones de análisis proyectadas en el marco metodológico con sus correspondientes definiciones operacionales (subdimensiones).

La primera dimensión refiere a las percepciones docentes sobre el programa ECE del cual forman parte; la segunda recoge las percepciones docentes sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas en el encierro; la tercera releva las percepciones que poseen las mujeres que estudian; y la cuarta pretende observar cómo es la educación pública como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE.

El análisis integra los aportes recibidos de las diferentes vías de recolección de la información: entrevistas a docentes e informantes calificados, talleres de intercambio con docentes y *focus group* con mujeres que están estudiando en el encierro. En base a ello, el análisis elaborado en esta investigación dio lugar a interpretaciones cruzadas entre los diferentes aspectos considerados en las dimensiones.

#### 3.1. Percepciones docentes sobre el programa ECE

El programa ECE es una política pública educativa que surgió en función a la demanda de la población privada de libertad, cuya necesidad era iniciar o continuar los estudios en educación media básica y superior, que como derecho humano fundamental se hallaba en plena vulneración. En el marco del programa ECE, bajo la órbita del CES, los/as docente eligen horas docentes para trabajar en las Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL). Ellos/as trabajan en dependencia del sistema educativo que se encuentra inmerso en el sistema penitenciario. En consecuencia, el programa ECE funciona adaptándose a la lógica del sistema penitenciario donde sus actores/as tienen lógicas diferentes a la de los/as docentes. El programa ECE funciona a la sombra de lo implícito, de las alegrías, malestares, contradicciones que se manifiestan en la cotidianidad del trabajo docente en y desde el encierro.

Las percepciones docentes sobre el programa ECE se analizan en función de las siguientes definiciones operacionales: disfunción interinstitucional e intrainstitucional, afecciones de los/as docentes, relación pedagógica y didáctica en el encierro, planes y programas del programa ECE.

### **3.1.1. Disfunción interinstitucional e intrainstitucional.**

Las lógicas interinstitucionales del sistema educativo y del sistema penitenciario poseen diferencias y similitudes, ello provoca que las funciones de los/as diferentes actores/as sean disfuncionales en el sentido de que, por ejemplo, la lógica del sistema penitenciario no permita que las funciones que cumplen los/as docentes satisfagan la necesidad de dicho sistema o viceversa. Al respecto E3 dice: “las lógicas del disciplinamiento entre ambos sistemas son parecidas, si te pones a hilar fino tienen algunas cosas en común, pero son diferentes”. El menciona “acá nosotros respondemos a secundaria, pero necesitamos del INR”. Los/as docentes trabajan en las UIPPL, pero respondiendo a la lógica institucional del sistema educativo, en el marco del programa ECE los/as docentes trabajan para una institución (CES) que funciona en otra (el INR). Al respecto E2 plantea que:

Las dos instituciones tienen cosas muy similares, la disciplina, por ejemplo, pero los fines son diferentes, en el espacio educativo se coloca a las mismas personas en lugares diferentes con reglas diferentes y las reglas no son explícitas, no lo son para los docentes ya que las conocemos a medias.

Al igual que E3 el testimonio de E2 reconoce similitudes en ambas instituciones, pero a la vez muestra tensiones en función a reglas no explicitadas. Continúa diciendo:

La entrada a la cárcel es complicada, es decir, a tu lugar de trabajo, a veces podés entrar con celular, a veces no; te piden que te saques cinturón, otras veces no, que firmes, o no; llega un momento en que no sabés cuándo estás haciendo algo bien o mal, te movés, pero sin saber ese marco que nunca es explícito y que, además, varía, por lo menos en esta unidad.

La dificultad radica en que, aún cuando se trate de misma unidad penitenciaria, existen actores/as interinstitucionales con diversidad de funciones que no se encuentran articuladas. Las tensiones con relación a no saber cómo moverse, desconocer reglas en el lugar de trabajo, es sinónimo de disfunción interinstitucional. En este sentido E2 expresa: “Acá cambia la dirección de la cárcel y cambia todo, a nosotros nadie nos dice explícitamente que hubo cambios, pero nos damos cuenta”. El cambio de dirección en la UIPPL incide en la dinámica institucional de quienes trabajan en el programa ECE generando incertidumbre y depreciación de la tarea docente en su lugar de trabajo.

E3 dice: “Hay mucha desorganización interna acá adentro [cárcel] y vos eso lo ves todos los días”. La dinámica de la cárcel permea el espacio educativo del programa ECE, la percepción de los/as docentes de disfunción se explicita en el Taller de intercambio 1 (T1) cuando manifiestan: “(...) yo tengo en lista cuarenta estudiantes, pero no vienen y nadie me dice por qué”; “(...) a veces vienen cuatro estudiantes, otras veces uno, suponemos por qué es, pero no se habla”.

El testimonio profundiza en las tensiones relacionadas con las dificultades en la comunicación de la información que interesa a los/as docentes porque influye en su trabajo: cambio de dirección de la cárcel, cantidad de estudiantes que asisten, seguimiento de las estudiantes que no asisten. Estas dificultades emergen en forma reiterada en los testimonios de ambas unidades.

Por otro lado, se observa en los/as docentes una percepción de disfunción intrainstitucional, en la interna de la cárcel, y se relaciona con la forma en que cotidianamente viven las mujeres el castigo del encierro asociada a las instalaciones edilicias inadecuadas, al hacinamiento, al desgano, a la medicalización. E5 dice: “ellas a veces vienen muy medicadas, a veces no se puede trabajar (...), viven muchas mujeres en la misma celda”.

El informe del Comisionado Parlamentario Penitenciario (2016) señala que:

La prisión, cualquiera sea su modelo y características, implica siempre la violencia de la privación de libertad y ruptura con el mundo exterior, con consecuencias también violentas sobre el privado de libertad y su entorno, en particular allegados más cercanos, familia e hijos (separación, empobrecimiento, abandono, trauma). Una alta prisionización es también una inyección de violencia a la sociedad, retroalimentando el proceso: a más población presa, peores procesos de socialización e integración social. (p. 11).

Estas condiciones traspasan las paredes y llegan al aula, la noción sobre la prisión de la cita anterior ilustra el castigo que ofrece el sistema penitenciario a quienes por diferentes razones han cometido algún delito y define el modelo social y económico que lo determina.

El espacio educativo desde el programa ECE y desde las percepciones de los/as docentes y de las estudiantes, que se analizan más adelante, evidencian las tensiones de trabajar y de estudiar en un sistema con estas características.

Otra percepción de disfunción intrainstitucional, a la interna del programa ECE, lo expresa E2 de la siguiente forma: “Acá trabajamos muy disgregados, porque yo sé dónde ir a reclamar cuando estoy en el liceo, me dirijo a la dirección y al sindicato, acá esas figuras quedan desvirtuadas”.

La disgregación y la ausencia de claridad en las figuras directivas del programa ECE pueden entenderse por dos razones, una para mantener el *statu quo* del sistema educativo y otra para conservar la *zona de confort* de algunos/as actores/as en contexto de encierro.

Con relación a la gestión del programa ECE, se observan diferencias según la presencia o ausencia de la figura a cargo del programa, el Profesor Referente Territorial (PRT). Por un lado, E2 menciona: “no hay PRT, renunció, no pudo con el trabajo “(...) nos organizamos como podemos, pero falta la presencia de alguien del CES que entienda nuestro trabajo, acá la cabeza de los/as operadores es diferente a la nuestra”.

En la unidad donde la gestión del PRT es clave EG6 dicen: “Acá el equipo de trabajo somos los operadores y los docentes, no somos por separado. Nosotros aprendemos todos los días, nos equivocamos muchas veces, pero nos ayudamos y seguimos”; con esta misma idea E5 dice: “Acá funciona porque xxx trabaja con nosotros codo a codo”.

La percepción de desorganización e incertidumbre se vincula además a la gestión del propio programa. E9 al respecto dice:

(...) falta que el CES genere los cargos de gestión presupuestados para que haya confianza en la educación en contexto de encierro, esto es un obstáculo, porque si bien existe un programa responsable de toda la educación en contexto de encierro, estos son pases en funciones de los cargos de docencia efectivos, por lo tanto, el cargo de coordinación del programa no existe.

La falta de confianza en la educación en contexto de encierro mencionado en el testimonio se vincula con las decisiones políticas de las autoridades del CES quienes han delegado, para cumplir funciones, cargos de coordinadores/as a docentes efectivos con antigüedad en la docencia. El CES eleva cada año una resolución para autorizar el pase en funciones del cargo docente a coordinador/a del programa ECE. De esta manera y desde su implementación a la fecha (2017) no existe un cargo formal que legitime al programa ECE. Este ejemplo que parece menor, define el lugar que le otorgan las autoridades a dicho programa —así como otras políticas educativas— ya que señala la intención de paliar una situación problemática que sigue sin resolverse.

### **3.1.2. Afecciones de los/as docentes.**

El programa ECE se erige como una política pública educativa focalizada, cuya lógica se aproxima a la adaptación de las situaciones cotidianas que viven los/as docentes en el encierro. En este marco, surgen percepciones encontradas porque hay quienes explicitan afección en el trabajo por haber vivido determinados acontecimientos —no previsibles— en

la cárcel mientras que otros/as han logrado adaptarse al contexto normalizando dichos acontecimientos.

En tal sentido E5 plantea:

Este año pasé mal, me afectó mucho el hecho de que un estudiante se haya ahorcado. Cada vez que tenía que venir se me complicaba porque pensaba en él, y porque acá todo sigue igual, fue lo mismo, fue como cambiar un vidrio. Acá no se hablaba del tema, escuchamos que algunas personas decían y bueno uno menos, no eran docentes.

Se observa que la forma de afección frente a un acontecimiento es asumida y sentida de forma diferente entre los/as actores/as de ambas instituciones (CES e INR). Esta afección avanza y va erosionando, de tal forma, en algunos/as docentes que puede comprometer el trabajo cotidiano o puede ocasionar la adaptación.

E1 dice:

Vos acá o te adaptás, o te vas, vos ves cuando un docente viene y se siente mal, sabés que ese termina renunciando (...) quien viene pensando que trabajar acá es igual que en la calle [liceo] la pasa mal, termina renunciando. Y si vienen para acumular horas, o sea por lo económico lo sufren, te das cuenta enseguida.

Este testimonio remite a la necesidad de aceptación y adaptación al contexto de encierro y también a la educación en contexto de encierro, la realidad es que si el/la docente no realiza estas acciones, puede terminar renunciando.

E5 y E1 muestran dos formas de afectación del cuerpo del/la docente en términos spinozianos, se recuerda que cuerpo para Spinoza es la multiplicidad de relaciones organizadas que no se circunscribe a un límite biológico, en este caso el cuerpo de los/as docentes, sino que son muchas relaciones sociales, culturales, económicas, políticas que suceden en la cárcel, que no pasan solo por el cuerpo biológico, sino que están determinadas por la potencia y por los afectos. La potencia no es lo que uno quiere, sino lo que un cuerpo tiene o puede y lo hace: E1 se adapta “se le complica” y E5 sufre “la pasa mal”.

Del Taller de intercambio con docentes (T2) surge lo siguiente: “Nosotros acá tenemos un lugar para hablar de lo que sentimos, nos escuchamos, hay un lugar para hablar de lo que pasa en la cárcel”. Sin embargo, en la entrevista E2 expresa:

(...) la coordinación no está bien aprovechada, no hay ningún lineamiento, nadie dirige ni organiza ese espacio, por eso creo que debería haber un espacio acá adentro, más allá de la coordinación, que nos nuclea y que nos permita movilizar incomodidades que ocurren en lo cotidiano, quizá sea más fácil de transitar si tuviéramos otras vías que no sea hacer catarsis en la coordinación.

El planteo de los testimonios de T2 y E2 expresan que es clave el encuentro entre los/as docentes en el encierro, estos tienen la facultad de aumentar la potencia del trabajo cotidiano. En una de las unidades este encuentro sucede en coordinación, en la otra unidad la coordinación se encuentra desdibujada. T1 señala, “necesitaríamos trabajar mejor en coordinación, a veces venimos y no hacemos nada, entonces terminas dejando de asistir (...) necesitaríamos lineamientos claros, no mensajes por WhatsApp del día anterior sobre qué trabajar (...) la verdad se aprovecha poco y nada la coordinación”.

Los/as docentes de ambas UIPPL conviven con las afecciones spinozianas denominadas pasiones tristes y alegres en el encierro, las alegres son las capaces de vitalizar y las tristes las de descomponer el cuerpo de los/as docentes.

Si bien las entrevistas y talleres de intercambio con docentes evidencian interés, comodidad e incomodidad por momentos en el trabajo, la adaptación mencionada por el testimonio mimetiza las pasiones tristes debido a que el/la docente que no se adapta termina renunciando o enfermándose, justamente estas son las pasiones que relata E5 que hacen que la potencia del acto de enseñanza disminuya o se apague.

### **3.1.3. Relación pedagógica y didáctica en el encierro.**

Los afectos y la potencia antes mencionados se relacionan con la pregunta: por qué elegir trabajar en contexto de encierro con mujeres. Al respecto E4 expresa: “Empezó siendo un desafío y me encantó, el trato es más humano, el compromiso que demuestran los y las estudiantes es muy alto”; idea que E1 señala cuando dice: “Te digo que me gusta trabajar más acá que en secundaria, tenés trabajos más individualizados, son adultas y hay menos, es un desafío para mí”. Asimismo, E2 menciona: “A mí me encanta, tenés posibilidades de hacer cosas distintas con ellas, el programa [curricular] no te ciñe, nosotras construimos en función a lo que nos parece más relevante”.

Los afectos y la potencia se relacionan también con la elección de los/as docentes de trabajar en contexto de encierro con mujeres y con el cómo trabajar con ellas. En los siguientes testimonios se observan las potencias alegres de los/as docentes que se refuerzan desde el cómo enseñar, es decir desde la didáctica en contexto de encierro.

La mayoría de los/as docentes aducen que el trabajo es desafiante, hay en ellos pasiones alegres que se materializan en el “hacer cosas”, cosas diferentes que permiten desarrollar su creatividad; encuentran sus pasiones alegres enseñando a partir de la construcción de temas que consideran relevantes en cada caso. Los/as docentes entienden la educación en contexto

de encierro como el territorio donde los afectos encuentran la potencia en la búsqueda para mejorar dicho territorio, por lo tanto, este no es cerrado es un vector que provoca movimientos de desterritorialización y reterritorialización. En contextos de encierro, si bien existe un territorio limitado, este puede moverse aún en esas condiciones porque los/as docentes logran “hacer cosas”, lo que estaría significando construir territorio entre las llaves y las rejas.

En este marco E5 señala: “Yo adecúo el programa, según tiempos, niveles, porque acá todo cambia” y E2 sostiene: “El año pasado planteamos un proyecto para trabajar juntos con Historia, Literatura y Biología los temas encierro y libertad en el siglo XX y XXI, estuvo muy bueno”.

Otro aporte al tema se vincula con que los/as docentes perciben que el derecho a la educación de los/as estudiantes en el encierro no es transformador si solo se limita a repetir modelos que no fueron pensados para este contexto. En este sentido E3 plantea:

Nuestro trabajo tiene que ver con ampliar las expectativas y experiencias, dar herramientas, que aprendan a tolerarse y tolerar los fracasos. Y muchas veces sentimos que nuestro trabajo se convierte en un trueque por redención de pena. Tenemos que lograr que ese tema se desarme.

De lo señalado surgen dos ideas claves, una de ellas concierne al significado de la función pedagógica y didáctica del/la docente, la otra, en tensión con la anterior, es que dicha función se percibe como un trueque por redención de pena. El testimonio muestra la tensión pedagógica y didáctica en contexto de encierro, entre la adaptación del/la docente a la situación educativa con la necesidad de potenciar la creación de alternativas diferentes a la realidad. Se evidencia que la relación pedagógica y didáctica que ofrece el/la docente como alternativa se convierte en un trueque por redención de pena, por lo cual ello podría despotenciar la posibilidad a que la educación se adopte como alternativa al castigo del propio encierro.

En cuanto a cómo trabajar con las mujeres en el encierro, E1 dice: “Acá te adaptás, varía todo, siempre tenés que buscar cómo motivar, no tenés nada agarrado”. A su vez, E4 señala:

Yo las convengo de que ellas pueden, así como yo puedo enseñar ellas pueden aprender (...) ellas me dicen que la droga les quemó todas las neuronas, que no pueden, esto es reiterado, no puedo, no puedo, y yo les digo sí, sí pueden porque ustedes saben muchas cosas que yo no sé y ahí arranco la clase.

La relación pedagógica y didáctica es singular en el encierro, deben fortalecer la autoestima de las estudiantes para poder enseñar, de lo contrario esta relación desaparece. E5 y la mayoría expresan: “(...) me siento mejor acá que en secundaria, acá realmente me siento

útil, me siento escuchada, por eso también elijo nocturno”, sentimiento con la que comparten varios testimonios.

El sentirse útil y escuchado/a en contexto de encierro soslaya la necesidad de reconocimiento social personal y profesional, porque sentirse útil responde a la posibilidad de ayudar a las mujeres en el encierro, lo cual refuerza la potencia y las pasiones alegres en ambos/as actores/as. En consecuencia, la educación parece responder a la lógica utilitarista benthamiana del castigo, es decir, la educación en el encierro sería un medio para lograr un fin que, en este caso, se relaciona con la ayuda de los/as docentes hacia las mujeres.

Lo expresado con relación a por qué eligen y cómo trabajan con las mujeres en el encierro, vinculada a la relación pedagógica y didáctica que se establece, muestra una de las tres acciones mencionadas por Deleuze y Guattari (1988). La acción de borrarse pone el territorio en movimiento, es decir, a la educación en contexto de encierro, funde a los/as docentes abandonando por momentos el universal de la identidad (docente, presa, mujer, madre) para salir de las limitantes territoriales que impone el propio lugar. Asimismo, esta acción demanda esfuerzo emocional tanto para los/as docentes como para las mujeres, E5 dice “el esfuerzo que hacen para hablar una segunda lengua es increíble, ellas se ríen mucho de ellas mismas, eso me hace feliz (...)”.

Otra acción, la experimentación consiste en probar sin juzgar, en sentir si conviene o no, si aportan fuerzas vitales que ampliarían la potencia o, por el contrario, si llevan a la miseria y a la pobreza. En este sentido: “Acá nosotras trabajamos en dupla, nos ayudamos pila, planificamos juntas” (E3); “Yo soy dupla con una compañera de Idioma Español, estamos pintando ese mural, pasamos bien con ellas” (E5). Las pasiones tristes o alegres que experimentan los/as docentes en la relación pedagógica y didáctica en el encierro deja en evidencia que el programa ECE posee fortalezas, es una máquina abierta que se abre a otras para visualizar los ensambles y son los/as docentes del programa quienes hacen que la máquina funcione.

La tercera acción, la acción de rizoma, multiplica en función a las relaciones con otros/as, crecen y se amplían por la potencia con la que los/as docentes son capaces —en cada momento— de ocupar el espacio. Esta acción varía en las unidades investigadas, en una de ellas EG6 plantea: “Acá el equipo de trabajo somos los operadores y los docentes, no somos por separado. Nosotros aprendemos todos los días, nos equivocamos muchas veces, pero nos ayudamos y seguimos”. Este testimonio muestra que en la acción rizomática no son

ni las partes ni por separado, por lo tanto, el todo constituye los engranajes del CES-INR que se articulan para ampliar su potencia. Sin embargo, en la otra unidad esta acción se encuentra desdibujada porque no tiene una gestión adecuada.

Las relaciones que se establecen en el territorio entrañan movimientos, modificaciones singulares, únicas que acontecen en las unidades donde funciona el programa ECE. Y allí, aquello que comienza siendo un desafío personal y profesional se transforma, crece el sentimiento del gusto de trabajar en contexto de encierro. El trabajo docente va aconteciendo desde las acciones de Deleuze (1988) y se va conformando la naturaleza del cuerpo docente en la relación pedagógica y didáctica del encierro.

#### **3.1.4. Planes y programas de programa ECE.**

A continuación, se describen los planes y programas sobre los que funciona el programa ECE y sus características, los cambios sugeridos por los/as docentes en relación a estos.

En el programa ECE los/as docentes trabajan con los planes y programas del CES los cuales son: Plan 93 Ciclo Básico orientado a adultos y extraedad (EE) y Plan 94 “Marta Averborg” para Segundo Ciclo. Este último comprende:

Cursos diurnos o nocturnos a los que concurren alumnos para los cuales se apliquen disposiciones de excepcionalidad en razón de atender a circunstancias especiales tales como extraedad o trabajo, que limiten o impidan su asistencia a los liceos regidos por las disposiciones generales. (CES, 2016 a)

El plan se adapta al régimen de evaluación de las estudiantes en el encierro, las mujeres cursan siempre en régimen de asistencia libre, nunca reglamentadas. Si bien no se descuida la asistencia a clase, aquellas que asisten regularmente rinden un examen diferenciado, aunque en el acta figure como estudiante libre. Al respecto T1: “Esta forma de evaluación, fue acordada y formalizada por la sala docente con la intención de valorar el esfuerzo de asistencia”.

Los/as docentes tienen la flexibilidad de adaptar el programa de su asignatura, a la realidad de las estudiantes en el encierro, esta es otra forma de “borrarse” en el territorio para encontrar la potencia con cada mujer joven y adulta, con su conocimiento y por último con cada estudiante. Es decir, en el encierro tanto los/as docentes como las mujeres hacen lo que pueden, ya sea con los programas, con la singularidad del conocimiento, con los espacios o con las carencias afectivas y materiales.

En cuanto a los cambios sugeridos en el T1 manifiestan: “se necesitan planes y programas específicos para contexto de encierro, elaborados por y con los docentes, porque somos nosotros quienes sabemos sobre esta especificidad”. La necesidad de cambios en los planes y programas es un tema recurrente lo que parece ser coherente con las dificultades que viven cotidianamente, pero su modificación no es sencilla. Al respecto E8 plantea:

Desde el formato de educación secundaria no podemos planificar un plan a medida, hemos hecho la adecuación a los planes de adultos, pero tenemos limitaciones por la reglamentación que marca la Ley de Humanización de Cárceles, en el artículo 44, para cursos del CES.

El artículo 44 explicita que los programas son determinados por el CES, reconoce que en caso de exámenes libres se debe contemplar el tiempo de estudio como el equivalente a las horas asignadas en los programas, no restringe al CES a realizar cambios programáticos propuestos por los/as docentes. Según E8: “los planes y los programas están atados a la concepción penitenciaria, solo en Punta de Rieles hay personas penadas”. Estas limitaciones condicionan la posibilidad de realizar cambios programáticos, “secundaria no puede hacer cambios sola necesita de los cambios en el sistema penitenciario” (E8). Este testimonio muestra la normativa y el nivel político al que está sujeto el programa.

Con relación a los programas y a su forma de enseñanza en EG7 señalan: “La educación en contexto de encierro es igual que afuera, porque la educación es arcaica, hay rechazo y deserción porque ellas no le ven practicidad, acá sigue viniendo la cátedra tradicional”. La mirada planteada por EG7 refiere a la educación en sentido de practicidad para las mujeres privadas de libertad. Esta perspectiva posiciona a la educación de las mujeres en cárceles en un lugar instrumentalista, el mismo que tenía hacia fines del siglo XIX y principios del XX. E incluso deslegitima la acción rizomática en el sentido de conectarse con otros/as para enseñar a la vez que refuerza el lugar de la educación vista desde la cátedra tradicional que “desencanta a las estudiantes y las hace desistir”.

Es crucial comprender que el sistema educativo propone los planes y programas y los adapta a la realidad carcelaria, situación que deja en evidencia limitaciones al contexto, y aun cuando los/as docentes pueden adaptarlos a la realidad de las mujeres, hay carencias que no parecen salvarse. Por ejemplo, E4 dice:

Yo no puedo ingresar con ningún material de laboratorio, entonces esta parte del programa no la puedo dar, ellos/as salen solo con la base teórica; quizá haya gente que termine 6.<sup>to</sup>, pero la base no es completa, faltan temas.

### **3.2. Percepciones docentes sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas en el encierro**

Describir las percepciones que poseen los/as docentes sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas en el encierro proporciona información al programa ECE, para su funcionamiento, y se analizan en función de las siguientes subdimensiones: singularidades del acto educativo en el encierro, y tensiones en y durante el acto educativo.

#### **3.2.1. Singularidades del acto educativo en el encierro.**

La existencia de educación formal desde el programa ECE en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad es una batalla ganada por el sistema educativo, existen fortalezas, así como persisten ausencias detectadas y sin resolver.

Las singularidades del acto educativo se asocian a la relación pedagógica y didáctica, donde además se intenta profundizar por qué se acercan a estudiar las mujeres en el encierro. En este sentido E2 manifiesta: “cuando ellas entran al aula se mete todo con ellas, miedos, frustraciones, autoestima, los hijos, el marido, entre otras cosas”. Asimismo, E5 dice: “Nosotros no buscamos conocer sus castigos, no nos interesa, aunque ellas con nosotros no fingen nada, porque no hay nada para fingir, hay respeto en la mirada”.

Los testimonios evidencian que los/as docentes desconocen y tampoco les interesa conocer las causas del encierro de las mujeres porque las ven como estudiantes. Ambos relatos evidencian cómo trabajan los/as docentes con ellas, en este sentido la desposesión aludida por Butler y Athanasiou (2017) es habilitadora de encuentros en el acto educativo en el encierro, ellas no fingen, son mujeres que quieren estudiar.

Por otro lado, con relación a la desposesión, E4 dice: “A ellas las cachean para llegar al aula, ese pasaje es violento y muchas no están dispuestas a pasar, pienso que este es uno de los tantos motivos por los que muy pocas estudian en esta unidad”. El testimonio muestra además cómo la desposesión expone a las mujeres que estudian en el encierro a la violencia normativa, que se materializa en el “cacheo” al que se someten cuando tienen que pasar al sector masculino donde están ubicadas las aulas. Ello sucede en la cárcel del interior porque las aulas están en la zona del sector masculino por razones de cantidad de estudiantes y de infraestructura.

La violencia normativa repetida en ambas unidades, planteada por E2 coincide con otros relatos:

Ellas sostienen su vida acá —que no es fácil— sumado a todo lo que les pasa afuera. El afuera lo traen permanentemente al aula. Ellas están pendientes del cuidado del hijo/a, primo, hermanos, padre; hay una cuestión que portan como mujeres y es el tener que hacerse cargo de todo. Hay una cosa exaltada por la maternidad del tipo sacrificial.

El ser mujer y estudiar no son dos acciones diferentes en el encierro, la mayoría de los/as docentes en sus testimonios explicitan que el hecho de ser mujeres conlleva la carga de la herencia identitaria del siglo XIX. T1 señala que “ellas tienen mucha carga y responsabilidades impuestas sociales, se hacen cargo de todo adentro y afuera” esa “la maternidad exaltada de tipo sacrificial” que describe el testimonio llega al aula e implica para el/la docente deconstruir estigmas sociales por ello es singular el acto educativo debido a que la relación pedagógica y didáctica que se establece es esencial para facilitar y sostener el trabajo docente.

E4 señala que las mujeres: “se quejan mucho y dicen que necesitan salir para estar con sus hijos, la queja es constante”. Al respecto, los/as docentes plantean que lleva tiempo de clase y esfuerzo emocional sacarlas de la queja y poder concentrarse. E1 expresa que ellas siempre empiezan diciendo: “no puedo, no puedo, la droga me mató todas las neuronas” y E5 dice: “la autoestima de ellas está por el piso, muchas llegan y no hablan por mucho tiempo, muchas de ellas para sostenerse se hermanan con otra”.

Los factores que mencionan los testimonios, queja y baja autoestima en las mujeres, parecen ser excusas para evitar el fracaso. Sin embargo, la deconstrucción que hacen los/as 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. T1 menciona “el hecho de que vengan ya es para nosotros importante” el movimiento que hace que ellas lleguen al espacio es un acto valorado por el colectivo docente “la educación en mujeres es diferente que en los hombres, siempre hay más estudiantes hombres que mujeres, ellos no cargan con todo lo que cargan las mujeres”.

En este mismo sentido en el T2 expresan “repensar la educación de las mujeres nos hizo muy bien, porque ellas pasan desapercibidas”, palabras que muestran las dificultades implícitas que poseen las mujeres para llegar al aula. Sin embargo, cuando logran moverse para asistir, los/as docentes dicen: “Nosotros logramos cosas increíbles trabajando individualmente con ellas e incluso las que están más adelantadas ayudan a las otras”. Es esta singularidad la que modifica los resultados, trabajo personalizado y la ayuda entre ellas en el espacio educativo.

Tal como fue mencionado, las mujeres en el encierro llegan al espacio portando enunciados *performativos* que describe E2 con precisión cuando expresa, “cuando ellas entran al aula entra todo”, el significado de los enunciados grita que quieren estar afuera, el castigo del encierro profundiza el dolor de la mujer de no poder estar donde ella sabe o cree saber que necesita. Pero esos enunciados encubren el pedido de ayuda, según se observa en el T2:

(...) son muy pocas mujeres las que llegan, y nosotros vemos que cuando nos acercamos y trabajamos codo a codo, ellas logran engancharse, ellas están muy solas (...) Hay mucha demanda del sector masculino y nos falta más dedicación para ellas, ellas no logran integrarse en el aula adecuadamente.

Hay varios factores que conspiran en contra de las mujeres a pesar de lo cual ellas rompen la inercia del encierro y consiguen estudiar y, ante la necesidad de resistir, se evidencia la importancia del modelo de pares de Makowski (1997). La enseñanza personalizada es clave para las mujeres porque atiende las necesidades singulares de cada una.

Los testimonios evidencian desafíos y fracasos en el acto de enseñanza, además aportan un aspecto que el sistema penitenciario —en algunos casos— aún no ha resuelto, y es la confianza de los/as docentes en las estudiantes el motor que provoca el movimiento en algunas mujeres. Al respecto, E3 (y la mayoría de los testimonios) mencionan que la razón principal es la redención de pena. E4 comenta: “para ellas es muy difícil sostener la asistencia, no vienen siempre, es más, casi no vienen a clase”. Sin embargo, E5 expresa que “llegado el momento de rendir el examen, nosotros nos enteramos que ellas se desesperan pidiendo fotocopias para leer y dar el examen”. En el T1 se expresa “a veces las mujeres llegan al espacio educativo solo para rendir examen, desesperadas para intentar salvarlo”. Esta desesperación es sinónimo de preocupaciones por el afuera que convive en el espacio educativo y pervive en el aula.

En este sentido, los/as docentes de ambos talleres explican: “nosotros necesitaríamos sensibilizar más el vínculo y la integración con ellas”, “sentimos que hacemos, pero no es suficiente”; “se necesitaría más apoyo personal para ellas”.

Si bien la redención de pena está en el tapete ante la pregunta de por qué vienen las mujeres a estudiar, E1 explica: “Se van engancho, vos les decís que es fácil, que ellas pueden, las motivás sin engañarlas, pero hay que entrarles por lo fácil”. Al respecto sobre el

engaño E5 dice: “Yo a ellas les digo la verdad, cuándo están o no preparadas para dar examen (...) Una vez que logran sostener el trabajo se entusiasman”.

Como fue mencionado, tanto el movimiento de las mujeres de acercarse al espacio educativo como el que realiza el/la docente desde su trabajo implica afección emocional para algunos/as y sensación de que no es suficiente en otros/as.

Los/as docentes en el encierro van construyendo una forma de educar singular que es recibida por las mujeres como una oportunidad. E5 sostiene “si ellas estudian tendrán más herramientas para conseguir trabajo cuando salgan en libertad”. E4 plantea: “si yo no creyera que ellas se van a rehabilitar no estaría dando clase”. Los/as docentes dan cuenta de la necesidad de creer que su trabajo va a redundar en beneficio y oportunidades para las mujeres. A la vez, verbalizan pasiones tristes y alegres en el acto de enseñanza: “Ellas te dan muchas cosas, si bien te demandan mucha energía, verlas haciendo el esfuerzo de hablar inglés, algunas sin dientes, repasando vocabulario, es increíble” (E3).

En la cárcel, la enseñanza ocupa un espacio creíble por parte de los/as docentes que apuestan a modificar aspectos relacionados con las emociones, con la confianza y autoconfianza de las estudiantes.

### **3.2.2. Tensiones en y durante el acto educativo.**

Las tensiones en y durante el acto educativo que relatan los testimonios docentes se refieren principalmente a las carencias de materiales y a la violencia normativa que sufren las mujeres que estudian.

Con respecto a las carencias de materiales los siguientes testimonios son indicativos de esta situación:

E4 plantea: “Les dan muy pocos materiales, cuadernos de 24 hojas, no hay internet, la biblioteca está incompleta, acá solo hay 4 calculadoras y son muchos estudiantes” y E5 menciona que “el acceso a la biblioteca es un gran problema porque está en un sector restringido y además se encuentra cerrada durante mucho tiempo, es decir, durante el tiempo que ellas tienen libre”. De hecho, la biblioteca solo está abierta en el horario que las mujeres tienen clase, lo cual restringe la posibilidad de profundizar en las temáticas liceales, además de constituir una limitación de acceso a la cultura.

Con relación a la violencia normativa, E5 expresa: “Muchos de los materiales de las estudiantes se pierden en las requisas y hay que volver a empezar”. E3 dice: “Yo he visto

requisas donde se tira todo para afuera y es terrible, uno hace de cuenta que no ve, pero todos vemos y ahí ellas pierden cosas, entre ellas los cuadernos de clase”.

Los testimonios aportan elementos que tensionan el acto educativo y dejan entrever la desposesión de las mujeres ante una normativa que se encuentra institucionalizada en el sistema penitenciario: las requisas.

En consecuencia, las carencias de materiales y las requisas dejan en evidencia las fallas del sistema penitenciario y educativo con relación a la importancia de la educación a la que acceden las mujeres que estudian en el encierro. Esto refuerza la idea de que la educación de mujeres en contexto de encierro no estaría garantizando un derecho humano fundamental para esta población.

### **3.3. Las percepciones de las mujeres que estudian**

Los testimonios de las mujeres que estudian muestran la importancia de la educación formal en el encierro en el marco del programa ECE, tanto para redimir pena como oportunidad de superación personal.

#### **3.3.1. La redención de pena *versus* oportunidad de superación personal.**

La redención de pena por estudio y trabajo son las principales motivaciones señaladas por las estudiantes para dar inicio a los estudios formales, lo cual se evidencia en los *focus group* cuando enuncian: “yo estudio para redimir pena” (GF1), “yo estudio para despejar un poco la cabeza de todo, de afuera, también trabajo” (GF2).

Una vez establecido el acercamiento de las mujeres al espacio educativo, luego como estudiantes plantean otras razones, otras miradas que van más allá de la redención de pena, por ejemplo, mencionan que asistir a clase es una oportunidad que ofrece el encierro, es una oportunidad para “despejar la cabeza” estudiar es algo que muchas afuera no hacen, porque les resulta difícil.

Con relación a la redención de pena expresan:

Cuando yo empecé era muy limitado todo, muy fácil, salvabas exámenes sin casi nada, tampoco teníamos a todos los profesores, creo que en tercero rendí materias de primero [continúa diciendo] ahora está mucho más organizado, date cuenta que empecé a estudiar en primero de liceo acá, y ahora estoy en facultad, a esta altura tengo casi seis años menos para estar acá. ¡Si valdrá la pena estudiar! (GF1).

El relato explicita la oportunidad de haber comenzado a estudiar a partir de primer año de ciclo básico y seguir el proceso; muestra el avance en la organización del programa ECE y la cantidad de años de redención de pena. De igual manera en el GF2 señalan: “es una oportunidad para nosotras, para poder superarnos, para no repetir las mismas cosas que hicimos afuera, a mí me gusta estudiar y me gusta que mis hijos sepan que estoy estudiando”. A la vez en el GF1 manifiestan: “me gusta venir acá porque te encontrás con tus compañeras en otro lado, en un lugar diferente”.

En general la educación es vista como un factor positivo, algunas estudiantes han encontrado en el espacio educativo que genera el programa ECE, otras formas de hacer en ese tiempo. Es posible que la palabra “diferente” referida al espacio suponga reconocer el encuentro mediado por otro/a que no es con el/la operador/a, ni con la policía, sino que es con un/a docente que genera la confianza para seguir adelante. El espacio educativo es visto como oportunidad en el encierro, no en el afuera, y de ayuda para salir de un lugar endogámico. En los siguientes relatos las mujeres explicitan su interés por otras actividades, como por ejemplo trabajar y participar en talleres de educación no formal. En el GF2 señalan el tipo de educación que piensan que sería importante recibir:

(...) a mí me gustaría que me enseñaran saberes, y oficios (...) sí te acordás que hicimos cursos de madera, pero nunca recibimos ningún comprobante, ahora de computación (...) yo no voy a computación me parece que los oficios son más útiles para nuestra edad, sí a mí no me interesa el liceo.

Esta idea se refuerza cuando dicen: “yo vengo a acompañar a mis compañeras acá, trabajo en la biblioteca o sacando fotocopias, pero a mi edad no me interesa estudiar”.

Estas expresiones muestran que aprender oficios, principalmente para las mujeres adultas, sería una herramienta útil para el afuera; recuerdan haber realizado un curso en madera. Al respecto en el GF2 comentan: “sí yo hice esos talleres en madera, es cierto no tenemos nada, eso estuvo bueno”, “yo voy a taller de informática”, “yo a costura”.

En cuanto a los talleres, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) ofrece algunas alternativas que a las mujeres les resultan más interesantes que cursar diferentes materias del nivel liceal, pero el problema es que esos talleres no redimen pena y tampoco acreditan educación formal. Aquí es cuando se visualiza la fragmentación del sistema educativo y la existencia de varias ofertas educativas trabajando en simultáneo para otorgarles otras oportunidades a las mujeres en el encierro. Por un lado, existe el programa ECE dependiente del CES y por otro los talleres de educación no formal sin continuidad educativa.

Las mujeres observan que la educación es una oportunidad de superación personal, pero reconocen sus dificultades para sostener el proceso educativo. En el GF2 dicen: “No es fácil ir hasta allá, a veces no podés levantarte, pero sé que es una oportunidad que no tengo afuera”. Este comentario muestra convicción acerca de que la educación es una opción segura en el encierro, pero también visibiliza las dificultades que viven en la interna de la cárcel.

En el GF1 expresan:

No sabés cómo es vivir acá adentro, y no es tan fácil venir a estudiar, yo estuve en el nivel cuatro, ahí nadie estudia porque ellas viven el día en la noche, allá nadie duerme de noche, es demasiado el descontrol, gritan mucho, es demasiado. La verdad no sé, yo ahí no pude estudiar, porque yo de día tenía que cuidar mis cosas porque si no me robaban todo, dormía cuando ellas dormían, de día, a veces ni dormía.

El testimonio muestra la desposesión antes mencionada de las mujeres que quieren estudiar en el encierro y la falla del sistema, en este caso penitenciario, para asegurar el derecho a la educación a las mujeres que realmente quieren estudiar.

Ante esta desposesión normativa, trabajada por Butler y Athanasiou (2017), se erige otra habilitadora de encuentro con otras/os en el espacio educativo que ayuda a las mujeres con intereses comunes. Si bien los conflictos al interior de la cárcel hacen que sea compleja la asistencia al espacio educativo, algunas mujeres lo logran. Ellas siguen mencionando: “es cierto, ¿te acordás de X, te acordás que iba una profesora al nivel cuatro a enseñarle a través de las rejas! Ella ya salió, yo no sé cómo hacía para estudiar (...) y en ese momento creo que no te daban ni lápices” (GF1).

Al respecto las participantes de los GF1 expresan:

(...) tenemos apenas lápices ahora, y cuadernos muy finitos; no hay internet; no tenemos libros; nosotras perdimos todo en una requisa; cuando llega el momento de los exámenes la fotocopidora no da abasto; son muchas fotocopias, sería mejor si pudiéramos tener internet; lo mismo pasa con los materiales para limpiar, no hay guantes y trabajamos con hipoclorito, no nos dan nada (...).

La queja surge nuevamente como enunciado *performativo* en relación a la falta de recursos materiales para estudiar, la vida en la cárcel no es fácil y, en general, se relaciona a pagar las deudas por haber cometido algún delito, todo lleva al encierro como forma de castigo. Se observa (después de varias visitas al campo) que las mujeres que estudian conviven en el mismo piso, es decir, se conocen y conocen sus delitos. Sin embargo, no aceptan delitos de infanticidios porque son madres. En consecuencia, dicen en el GF1:

Me gusta venir acá, porque las que venimos somos iguales, yo a veces veo tomando mate a Z que mató al hijo y antes le pegábamos, no la queríamos ni ver, ahora eso no pasa porque te

comés más encierro vos, ahora la miramos, sabemos quién es, pero nosotras no le hablamos. Y llegan muchas y se van a otros pisos, ahora sé que vino otra, ojalá no la pongan conmigo, somos muchas.

Hay valores que las mujeres sostienen y refuerzan, clasifican, excluyen o incluyen, según el delito cometido. Se repite el aspecto disfuncional que es el hacinamiento, motivo de preocupación a pesar del cual, en el espacio educativo, se genera un ambiente de cordialidad, que se debe a que las mujeres que estudian se admiten como pares, se hermanan en términos de delitos y conviven tanto en el espacio educativo como en otros espacios de la cárcel.

Continuando con la necesidad de superación personal, en el GF2 expresan: “yo no quiero salir y volver a entrar y sé que me va a pasar eso, porque no tengo a dónde ir, sé que estudiar es bueno, pero estoy acá por unos meses y no me engancho”. En el GF1 mencionan: “yo empecé a estudiar, después salí en libertad, estuve meses para conseguir trabajo, y volví a caer”.

La oportunidad de superación personal que ofrece el estudio en el encierro no se acompaña con las oportunidades laborales de las mujeres en el afuera; las situaciones de reincidencia que describen y la imposibilidad de poder estudiar, en este caso por el tiempo de pena, no está siendo considerado ni por el sistema educativo ni por el penitenciario, a lo que se suma el hecho de haber culminado la educación secundaria tampoco asegura la no reincidencia. En el GF1 dicen: “(...) sí, yo cuando salgo de acá para facultad pienso a dónde voy a vivir, de qué voy a trabajar, seguramente limpiando, porque no creo que pueda seguir estudiando”.

La desposesión de las mujeres a la normativa y a la realidad del afuera sigue calando tanto como el castigo, no basta con haber sido castigadas adentro, la sociedad las sigue castigando afuera. De los relatos se desprende que no quieren volver al lugar de donde salieron porque saben que van a reproducir situaciones anteriores. La importancia que tiene la educación para estas mujeres vuelve a aparecer cuando se trata de ocuparse de sus hijos. En el GF1 dicen:

(...) yo ahora no estoy estudiando, pero trabajo mucho acá y llamo a la maestra de mis hijos para saber cómo les va, me preocupo por ellos, ellos no quieren que yo hable con la maestra, y yo les digo yo soy su madre y quiero que la maestra sepa que, aunque estoy acá, yo estoy presente.

Si bien estudiar en el encierro no es obligatorio, de alguna manera se visualiza como oportunidad de superación personal. Desde las teorías de la filosofía del castigo, el encierro

es visto como posibilidad para modificar la conducta, es el ideal del castigo, de ahí que quizá la educación pueda contribuir en dicha aspiración para que las mujeres no reincidan.

Lo mencionado en el GF1 ilustra la importancia que tiene para estas mujeres la escolarización de los hijos y su acompañamiento. Por lo tanto, se puede concluir que para la mayoría de las mujeres la educación es vista, primero, como posibilidad para redimir pena y, en segundo lugar, como oportunidad para la superación personal y justamente más allá de la desposesión normativa que poseen las mujeres, el espacio educativo permite que la desposesión se transforme en encuentro con otro/as.

### **3.4. La educación pública como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE**

Esta dimensión aborda a la educación pública concebida como derecho humano fundamental y la institucionalización y las vivencias de las mujeres jóvenes y adultas que estudian en el programa ECE.

#### **3.4.1. Derecho humano fundamental.**

La educación pública como derecho humano fundamental tiene diferente alcance para los/as actores/as vinculados al programa ECE. Así mientras los/as docentes señalan que la educación de las mujeres en contexto de encierro sirve “para garantizar el derecho a la misma”, los/as integrantes del INR expresan que “sirve para rehabilitar”.

Cabe recordar que en los fundamentos de la creación del programa ECE la educación es considerada como derecho humano fundamental para asegurar la igualdad de oportunidades y su efectiva inclusión social, aspecto que parecería estar ausente como ya fue relatado en 3.3.1. En este sentido, Scarfó y Aued (2013) aducen que:

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos y que tiene como fin el desarrollo integral del sujeto. Que una persona acceda a la educación implica entonces que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad y, en pocas palabras, a la transmisión y recreación de la cultura la transmisión y recreación de la cultura. Es el Estado quien debe garantizar y promover el goce efectivo de éste y de todos los derechos humanos. (p. 91).

La educación en contexto de encierro y la educación de las mujeres en el encierro es un derecho que el programa ECE materializa para los casos en que las personas privadas de libertad quieran iniciar o culminar la educación media básica y superior. No obstante, los

testimonios de las mujeres sobre la educación señalan la distancia que existe en términos de normas del deber ser y la realidad que viven las que estudian en el encierro.

Si bien es innegable que la educación es un derecho humano fundamental y el Estado uruguayo lo garantiza, aparece como un discurso cristalizado en la retórica: no basta con enunciar que la educación garantiza un derecho humano fundamental, hay que demostrarlo.

Petit (2018) dice “se necesita más sistema educativo en las cárceles”, pero por los aspectos que se han venido desarrollando es evidente que antes hay que escuchar y observar las disfunciones intrainstitucionales e incluso la fragmentación en el propio sistema educativo para pensar cuales serían las condiciones que posee el sistema para sostener “más sistema educativo”, ya que las palabras de los/as docentes y de las estudiantes denotan vulneración del derecho a la educación. E4 dice: “ellas en mi materia, aún terminando bachillerato salen con desventajas porque no tenemos prácticos de laboratorio”. En el GF2 explican:

(...) yo estoy cursando psicología, pero voy en desventaja porque acá no tengo ni internet ni los libros que necesito, entonces cuando salgo voy a la biblioteca a buscar información e incluso a trabajar con diccionarios, me pierdo contenidos de clases enteras porque no entiendo de qué hablan, sumado a que no se si voy a terminar, lo hago porque estoy acá, cuando salga iré a limpiar (...). Ojalá encuentres trabajo porque yo salí, busqué y busqué, me camine todo y no conseguí nada, volví a vender droga.

Entonces, por un lado, se garantiza el derecho y por otro se lo vulnera. Scarfó y Aued (2013) plantean que la educación en el encierro “es la transmisión y recreación de la cultura” (p. 91), dado que, para el caso de las mujeres, si bien se reconoce como oportunidad de superación personal reproduce desigualdades de género y vulnera el derecho de inclusión social. Esta vulneración es relevada en los T1 y T2 cuando mencionan los posibles cambios sugeridos hacia el programa:

(...) falta personal especializado que colabore; se debe mejorar la infraestructura donde trabajamos; los recursos materiales son escasos; ellas vienen sin lápices y un cuaderno de veinticuatro hojas (...); se debe realizar mejoras en los planes, deben ser específicos para esta población; se necesita más tiempo de trabajo con ellas (...).

Esta concepción se refuerza en el Seminario Sobre la Cárcel (2017) donde Silva dice:

La educación entendida como un derecho humano fundamental goza de una gran inflación por parte del Estado; qué se quiere decir con que es un derecho, ocupar una silla en un aula o acceder a saberes, a la cultura, a valores patrimoniales.

La cita evidencia que el Estado está vulnerando el derecho que otorga, aspecto señalado por el Comisionado Parlamentario Penitenciario (2016), por los testimonios de los/as docentes y de las estudiantes en esta investigación. La cultura tiene que llegar al espacio

educativo con la educación formal de la misma forma que llegan los talleres de educación no formal de ANEP y del MEC.

De forma similar, E8 dice: “la educación formal sola no puede, y el sistema penitenciario tampoco (...) todos sabemos que hay fallas tremendas, pero nadie sabe cómo resolver el problema, nosotros hacemos lo que podemos”. Las responsabilidades y la incertidumbre de qué y cómo resolver la situación de la educación y la educación de las mujeres en contexto de encierro es compartida por los diferentes actores/as.

Los testimonios recogidos en la investigación muestran la fragmentación en el propio sistema educativo y con el sistema penitenciario. E1 dice al respecto “nosotros acá no nos enteramos de nada, sabemos que algo pasa cuando cambia la dirección de la cárcel porque empiezan con cosas nuevas” y E4 también señala “sabemos que algo pasa cuando los policías o los operadores cambian las rutinas, nunca vemos a la dirección de esta cárcel, ni siquiera sabemos quién es, por lo menos yo no sé”.

#### **3.4.2. Institucionalización y vivencias.**

Lo expresado por los testimonios, con relación al funcionamiento, refuerza la disfunción interinstitucional, debido a la desarticulación entre las diferentes propuestas educativas que llegan a la cárcel, lo cual redundaría en ausencia de proyecciones respecto al sentido de la educación pública en contexto de encierro, no solo para las estudiantes, sino para los/as docentes.

El programa ECE respeta la normativa sobre los planes y programas, E8 dice: “nosotros no podemos modificar los planes, estamos atados al artículo 44 (...) tampoco hay un pienso de cómo podría modificarse en caso de poder, porque estamos condicionados al sistema penitenciario”. Se reconoce “la falta de pienso” para realizar modificaciones aduciendo que no se hace porque la educación está condicionada al funcionamiento del sistema penitenciario.

Cabe aquí considerar la postura de Ansolabehere (2010) sobre la institucionalización, cuando formula la siguiente interrogante: cómo y cuándo los derechos pasan de ser un discurso emancipatorio a cristalizarse en instituciones y normas jurídicas. Esta institucionalización se evidencia cuando E8 describe la cristalización de la normativa y su constreñimiento, el discurso de la educación como derecho humano se funde en la normativa.

La institucionalización tiene poder porque en y desde las experiencias cotidianas todo pasa por la normativa jurídica, aunque en la práctica no se refleje. Para ejemplificar, hay reglamentaciones que establecen determinadas normativas solidificadas en los discursos, pero diluidas en las acciones cotidianas, es decir, se cumple la normativa más allá de las consecuencias. En este sentido, lo que refiere a las requisas son parte de la lógica institucional del sistema penitenciario, existe una normativa que las establece, se hacen visibles en la sociedad, en particular, a nivel de prensa cuando hay confiscación de drogas u objetos que no pueden poseer los reclusos. Con relación a la afección de los/as docentes (no visible socialmente) respecto a la violencia normativa de las requisas puede ocurrir sufrimiento o normalización de la acción (“se adaptan o se van”). Al respecto no surgen alternativas a ser consideradas como podría ser hablar con la dirección de cárceles para que no tiren cuadernos o material de estudio; en el mejor de los casos el PRT avisa al colectivo docente la suspensión de clases cuando se avizoran requisas.

Se reconoce la existencia de carencias materiales, así como la brecha de comunicación entre ambos sistemas cuando el sistema educativo necesita del penitenciario y viceversa. Cada sistema tiene sus fortalezas y debilidades y resulta evidente que el desconocimiento de las internas institucionales perjudica el desarrollo de la política educativa que ambos llevan adelante, por ende, ello va perfilando cómo se concibe la educación pública entendida como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE.

Vinculada a la institucionalización, la otra dimensión mencionada por Ansolabehere (2010) refiere a las vivencias: de qué manera se apropian los/as actores/as del programa ECE, de la educación pública en contexto de encierro como derecho humano fundamental para encauzar sus demandas, sean propias o vinculadas con las estudiantes.

Las vivencias de la educación de las mujeres en el encierro enunciadas en el T1 refieren a que: “la educación de mujeres es diferente —a la de hombres— ellas reciben menos comida, son menos visitadas y son las que están pendientes de todo, de la casa, de los, hijos”; en el T2 expresan: “ellas quieren controlar todo y no pueden estar en dos lugares a la vez; ellas están bastante solas”. En consecuencia, “ellas vienen, pero necesitan más apoyo” (E5); “(...) vienen muy pocas y muy espaciado y casi ni hablan” (E4).

De ahí que teniendo en cuenta lo planteado por Ansolabehere (2010) se retoma la pregunta de cómo trabajar desde la educación pública para canalizar esas demandas.

Las vivencias relatadas por las mujeres que estudian en el encierro refuerzan la idea de que “estudiar posiciona a las mujeres en un lugar donde ellas se visualizan como estudiantes; las ayuda a recuperar la confianza en ellas mismas, las desafía a rendir, y existe un reconocimiento en la igualdad de género”. A pesar de ello, el formato de la educación de mujeres en contexto de encierro que ofrece el programa ECE, amparado en el paraguas del derecho humano fundamental, reproduce el formato de educación secundaria disciplinar, y los/as docentes y las propias estudiantes reconocen que las condiciones de egreso son diferentes y muchas veces en desventaja. Esta situación muestra que la educación que reciben las mujeres en el encierro no es la misma en términos de contenidos y conocimientos, en principio, porque las condiciones de las cuales parte la educación de mujeres en contexto de encierro es disímil, en consecuencia, la educación como derecho humano fundamental queda cristalizada en el discurso de la normativa, pero la realidad es otra, si bien los/as docentes lo viven como desafío personal y profesional reconocen las limitaciones.

En el Seminario sobre la Cárcel (2017) Trajtenberg plantea:

Está demostrado que ciertas temáticas en cárceles trabajadas mediante programas específicos (violencia doméstica, abuso sexual) han tenido éxito, pero para ello se necesitan recursos humanos, monitoreo, evaluación de indicadores. Son programas centrados en políticas de reinserción centrados en los ofensores basados y vinculados con el afuera que acompañen al individuo.

En este sentido, el programa ECE podría aproximarse a identificar los principales indicadores para descubrir las determinaciones singulares de este caso, es decir, descubrir qué es lo que funciona o no para contribuir a su mejora. Para ello, este programa podría ser pensado como política para la reinserción, los testimonios de las mujeres demandan preocupación por la vivienda, por el trabajo, mucha incertidumbre. Estas preocupaciones no se mencionan cuando E8 expresa: “nosotros hacemos lo que podemos porque estamos atados al sistema penitenciario” lo cual evidencia desconexión en la proyección de este programa como una política educativa que contribuya a la reinserción.

Los siguientes testimonios dan cuenta de esta situación: E5 dice “acá no hablamos de marcos teóricos de la educación en contexto de encierro, nunca se habló en coordinación ni entre nosotros de eso”; E4 alega “sabemos que estamos en el INR, y ellos hablan de rehabilitación, pero nosotros ni idea” y E1 señala “Acá venimos a lo nuestro, a enseñar”.

Los testimonios dejan entrever la concepción de que la educación es garantía de un derecho humano fundamental, no se observaron —en esta investigación— proyecciones de cómo trascender la idea de pensar la educación desde la institucionalización y las vivencias

mencionadas por Ansolabehere (2010) para lograr mejoras desde ambos sistemas, el educativo y el penitenciario.

El formato con el que fue pensado el programa ECE sigue los marcos legales de los planes y programas del CES, y el sistema penitenciario parece vincular la educación a las teorías RE, expuestas en el capítulo sobre las teorías de la filosofía del castigo, tema en el que no se profundizó por exceder los objetivos de este trabajo. De todos modos, se pudo advertir, que el discurso del sector directivo y de los/as operadores/as en educación del INR se apoya en la idea de que la educación en cárceles ayuda a la rehabilitación.

Lo antes expresado por Trajtenberg implica pensar al programa ECE como una política que integre institucionalización y vivencias, de esa forma estaría articulando a los diferentes sistemas y abriría la posibilidad de ampliarlo a otras instituciones que ayuden en el proceso de reinserción social. Esto trae a la memoria lo mencionado en el GF1 “yo empecé a estudiar, después salí en libertad, estuve meses para conseguir trabajo, y volví a caer”.

En suma, lo analizado sobre la educación pública, concebida como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE, muestra las tensiones con relación al significado del concepto utilizado para fundamentarla, a la vez que denota su vulneración a través de los testimonios. Las dimensiones de institucionalización y vivencias usadas por Ansolabehere (2010) desmarcan la concepción de derechos humanos de lo exclusivamente normativo para intentar trascenderlo y posicionarlo en los/as actores/as. El programa tiene fortalezas, siendo una de sus posibilidades el pensar la educación pública en su totalidad, lo que reduciría la fragmentación a la interna de ambos sistemas, además de la existente entre las diferentes propuestas educativas formales y no formales provenientes de ANEP y MEC.

A continuación, se resume el análisis de los resultados vinculados a las cuatro dimensiones y se destaca lo siguiente.

Con respecto a la primera dimensión, percepciones docentes sobre el programa ECE, fueron consideradas como subdimensiones: disfunción interinstitucional e intrainstitucional, afecciones de los/as docentes; la relación pedagógica y didáctica, y los planes y programas.

La disfunción interinstitucional es expresada por los/as docentes como tensiones en la comunicación entre la institución penitenciaria y la institución educativa. Se observa que cuando hay cambios a nivel de la dirección de las UIPPL, “cambia todo”. La disfunción intrainstitucional es enunciada por los/as docentes en términos de que trabajan muy disgregados, no saben cómo moverse, las reglas no son explícitas, pero en la unidad donde

existe el rol de gestión del PRT se sienten más respaldados. Otro aspecto, vinculado con el anterior, es el de las afecciones de los/as docentes al sistema penitenciario: hay docentes que son afectados por determinados acontecimientos en la cárcel y otros que logran adaptarse a las situaciones hasta el punto de normalizarlas. La relación pedagógica y didáctica que los/as docentes establecen con las estudiantes es desafiante en el sentido personal y profesional, intentan trabajar de diferentes formas, en dupla, en proyectos, aspiran a ampliar las expectativas de las estudiantes, pero por momentos sienten que su trabajo termina siendo un trueque por redención de pena, sienten que faltan apoyos institucionales. Ello se debe, en parte, a que hay vacíos o ausencia de marcos teóricos pedagógicos para la educación en contexto de encierro. En relación a los planes y programas, si bien se adecúan al contexto de encierro, se observan tensiones al no ser específicos para dicho contexto. Los/as docentes evidencian desventajas con relación al conocimiento recibido de quienes egresen y quieren continuar estudiando.

Con relación a la segunda dimensión, las percepciones de los/as docentes sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad, se consideraron dos subdimensiones: singularidades del acto educativo y las tensiones en y durante el acto educativo. Las singularidades del acto educativo están vinculadas a la relación pedagógica y didáctica que los/as docentes establecen. En el primer acercamiento, las mujeres llegan al espacio educativo con toda su vida, miedos, baja autoestima, estigmas sociales, la singularidad implica la deconstrucción en el acto educativo, entablando de esta manera relaciones de confianza con ellas. Ello es clave para el funcionamiento del programa ECE porque cuando esto ocurre, se pone en movimiento el trabajo docente: “(...) ellas llegan al aula, entra todo”. En correlación a ello surgen tensiones en el acto educativo, falta de recursos materiales, requisitos.

Para la tercera dimensión, percepciones de las mujeres en el encierro, las subdimensiones fueron: redención de pena versus oportunidad de superación personal.

La principal razón por la que llegan al espacio educativo es la redención de pena, luego expresan que el estudio es una oportunidad de superación personal que tuvieron en el interior de la cárcel y no afuera, el espacio educativo es además el lugar de encuentro entre estudiantes con intereses comunes. Por consiguiente, este espacio reúne a las mujeres que estudian y que además han cometido delitos similares, allí se encuentran para resistir el encierro y visualizar la esperanza del egreso (de la libertad).

Sobre la cuarta dimensión, la educación pública como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE, las subdimensiones trabajadas fueron: derecho humano fundamental, institucionalización y vivencias. En respuesta a la primera existe acuerdo que la educación garantiza el derecho humano fundamental, pero en lo cotidiano este termina cristalizándose en la retórica del discurso. Por ello Ansolabehere (2010) propone como alternativa que la institucionalización sea revisada y que las vivencias sean asumidas, en este caso, por los/as actores/as de la educación en contexto de encierro, es decir, de qué manera estos/as se apropian en el marco del programa de las normativas vinculadas con los derechos, para situar sus demandas, dado que las mujeres que estudian en el encierro siguen en situación de desposesión. Por un lado, se refleja en la exposición a la violencia normativa que se observa en la cárcel y a las carencias materiales con las que estudian en el espacio educativo. Por otro lado, dicho espacio si bien garantiza la oportunidad de educación como derecho humano fundamental, no asegura a las mujeres que, una vez culminada la educación secundaria, puedan acceder a un trabajo digno. Además, ellas saben que por su edad y por sus antecedentes el haber terminado el liceo no les garantiza conseguir trabajo ni continuar estudiando.

En consecuencia, la educación formal en el marco del programa ECE es una política pública educativa que entra a la cárcel sin monitoreo ni evaluación de indicadores. Una alternativa podría ser que el programa ECE sea considerado para su revisión en el marco de una política educativa general en el encierro, que aborde todas las opciones educativas que llegan a la cárcel con el propósito de identificar criterios comunes para mejorar la educación pública.

## Conclusiones

A continuación, se exponen los principales resultados de la investigación en función a los objetivos, categorías y dimensiones de análisis. Este trabajo se propuso explorar el programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) en la órbita del Consejo de Educación Secundaria (CES), para lo cual se describió su funcionamiento a partir de las percepciones docentes y de las percepciones de las estudiantes. Además, se observó la educación pública como un derecho humano fundamental, en el marco del programa ECE.

El programa constituye una política pública educativa en el marco del Consejo de Educación Secundaria (CES) cuyo objetivo es “garantizar el derecho a la educación para todas las personas jóvenes y adultas a lo largo de la vida en situaciones de privación de libertad”. Este programa formaliza su nombre, Educación en Contexto de Encierro, en el año 2010, con la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). La formalización de la política se erige a partir de demandas concretas provenientes de hombres privados de libertad quienes solicitaban rendir exámenes pendientes de educación secundaria. Frente a este emergente, surge en el marco del CES el proyecto Programas Pedagógicos Especiales (PPE) que conformaba tribunales con docentes voluntarios de la asignatura correspondiente y de esta manera los hombres podían rendir exámenes, sin preparación previa. Según los antecedentes relevados, se constata que las mujeres acceden a la educación formal de manera más tardía que los hombres.

Con relación a las percepciones que poseen los/as docentes sobre el programa ECE, se evidencia la existencia de disfunciones interinstitucionales entre el sistema educativo y penitenciario, porque ambos poseen lógicas de funcionamiento diferentes. En este sentido los cambios en la dirección en las unidades penitenciarias (UIPPL) implican cambios en las reglas del funcionamiento interno, acción que no es comunicada explícitamente a los/as docentes, lo cual provoca incertidumbre y desgaste en el trabajo.

A la vez, hay disfunción a la interna de cada sistema. En el sistema el educativo, la inexistencia de cargos efectivos para la función de coordinación del programa ECE genera desconfianza en la educación en contexto de encierro. Además, no hay cargo de Profesor/a Referente Territorial (PRT) —en una de las dos UIPPL investigadas— donde se observó que cuando este/a muestra compromiso y entabla buena comunicación entre los/as actores/as, su gestión es clave para el funcionamiento del programa ECE. Esta figura canaliza las

afecciones de quienes trabajan en cárceles y puede potenciar las pasiones alegres en el equipo de trabajo.

En el sistema penitenciario existen múltiples disfunciones vinculadas a las condiciones edilicias y a las situaciones en que viven cotidianamente las mujeres que llegan a estudiar en el encierro, lo cual incide en el funcionamiento del programa ECE generando tensiones no resueltas ni por el equipo de gestión ni por los/as docentes. De este modo, se concluye que el programa ECE se encuentra en relación de dependencia con el sistema penitenciario lo que implica la adaptación de un sistema a otro. Esta relación colabora con la naturalización de situaciones que viven cotidianamente las mujeres en la cárcel lo cual va afectando el cuerpo de los/as docentes. En este sentido, es difícil separar realidades: ser estudiante y ser presa.

En la UIPPL donde el aula es compartida (hombres y mujeres) esta se encuentra ubicada al lado de las celdas y del patio, allí la música, las conversaciones, los gritos y las risas suelen perturbar el desarrollo de la jornada de estudio. En el caso de la UIPPL exclusivamente femenina, los espacios físicos, si bien están diferenciados, la cotidianeidad que viven las mujeres en el encierro se mete en el aula junto con ellas al igual que en el aula compartida.

En ambas UIPPL la relación pedagógica y didáctica que establecen los/as docentes con las mujeres que estudian es singular en el contexto de encierro. Los/as docentes establecen relaciones pedagógicas de confianza con ellas para llevar adelante el trabajo. La didáctica es singular y pasa por deconstruir miedos, frustraciones, estigmas sociales; esta didáctica en el encierro es básicamente emocional y consiste en motivar a las mujeres a estudiar y ser estudiantes, generando autoconfianza en ellas para aprender y sostener procesos de trabajo. La didáctica en la educación en contexto de encierro devuelve a los/as docentes la potencia de enseñar, la mayoría expresa que la elección de trabajar en cárceles pasó de ser un desafío personal y profesional a ser para la mayoría de los/as docentes una decisión tomada desde la convicción.

En esta relación pedagógica y didáctica se generan tensiones concernientes principalmente a la función del/la docente en contexto de encierro. Si bien la mayoría aduce que es un desafío personal y profesional, la función se encuentra asociada al trámite de la redención de pena, lo que se debe en parte a la inexistencia de un perfil docente y de un perfil de egreso para la educación en contexto de encierro.

Aunque los planes y programas habilitados por el CES se adaptan al contexto de encierro, estos siguen siendo disciplinares, lo cual no ayuda a pensar otra forma de educación pública para mujeres en el encierro. La forma asumida por el CES es la que establece la Ley General de Educación que promueve la universalización de la educación pública con perfiles de egreso comunes. Además, desde la normativa jurídica se puede inferir que existiendo un perfil de egreso común las condiciones de enseñanza y de aprendizaje también deberían ser comunes para todos/as. Esta aspiración del sistema educativo dista de la realidad ya que las condiciones de la educación en contexto de encierro son precarias, las carencias no son solo materiales, sino que además faltan recursos humanos para apoyar aspectos emocionales de los/as docentes, de las estudiantes y de los/as operadores penitenciarios.

En función a la percepción de los/as docentes sobre la educación de las mujeres jóvenes y adultas en el encierro, dos fueron los aspectos de interés estudiados, la singularidad del acto educativo y las tensiones en y durante dicho acto en contexto de encierro.

La singularidad del acto educativo funciona como el motor que provoca el movimiento para que las mujeres transiten por el espacio educativo. Ello implica la personalización de la enseñanza con el/la docente o con otra compañera, lo que refleja la necesidad en el espacio educativo de “hermanarse” para resistir y continuar estudiando. Es justamente la desposesión de las mujeres en términos de Butler y Athanasiou (2017) que provoca la pasión para moverse hacia el encuentro con otros/as y el espacio educativo como lugar que habilita ese encuentro. Cuando ellas llegan por primera vez a dicho espacio, primero se protegen mediante enunciados *performativos* (queja constante, baja autoestima) hasta que el/la docente logra separarlas de ese lugar común para situarlas en el lugar de estudiantes, constituyendo así un acto educativo singular en el encierro.

Las tensiones en y durante el acto educativo están vinculadas con carencias de recursos materiales y exposición a la normativa de requisas. La demanda de las estudiantes por materiales de estudio: lápices, cuadernos, libros, que muchas veces terminan perdiéndose en las requisas, forma parte de su ser cotidiano en el encierro, lo que a veces se transforma en una excusa para dejar de estudiar o para cuidarse de otro fracaso. A pesar de ello, la falta de recursos materiales no es causa de abandono, parafraseando a las estudiantes, ya que estudiar no pasa por tener o no lápices, pasa por querer hacerlo, por el deseo de salir y disfrutar la libertad.

La falta de tiempo de clase con las estudiantes es un reclamo expresado por los/as docentes, no logran dar los contenidos que estipula el programa. No obstante, cada uno/a puede adecuar los contenidos como prefiera e incluso puede trabajar en dupla, en proyectos con compañeros/as para apoyarse y potenciarse. Sin embargo, la solución no es contar con más tiempo de clase, sino intentar cambiar la forma de trabajo y articular con otras propuestas educativas que llegan a la cárcel. De hecho, más tiempo de clase no modificaría la realidad instalada en la cárcel donde el programa ECE se desarrolla. Al respecto, aunque los/as docentes tenían conocimiento de la existencia de otras propuestas educativas no estaban interiorizados de sus contenidos. A su vez, se observó falta de coordinación entre las propuestas educativas que llegan a las UIPPL desde ANEP y desde el MEC, las cuales descienden de manera separada, lo cual no ocurre por casualidad, sino porque provienen de lugares diferentes, incluso dentro de la ANEP.

La sugerencia para acercar una posible solución podría ser articular las diversas propuestas educativas a fin de regularizar los criterios de implementación de las diferentes políticas educativas en contexto de encierro. Esto facilitaría desarrollar un sistema de indicadores para el seguimiento y evaluación de las propuestas provenientes del sistema formal y no formal. De esta forma estas propuestas podrían integrarse y potenciarse para que las estudiantes puedan acceder a la cultura pensando en el egreso, en el afuera, y no en la reincidencia.

En cuanto a las percepciones de las mujeres sobre la educación que reciben en el marco del programa ECE, estas son reiterativas en el sentido de que cuando llegan al espacio educativo su principal intención es la redención de pena para acelerar el egreso. En segundo lugar, consideran a la educación como una oportunidad de superación personal que no tuvieron en el afuera. Es significativo que ninguna de las mujeres que estudian en el encierro expresaron que este podría ser la solución para conseguir trabajo o para no reincidir. Es decir, la redención de pena es de hecho la atracción más importante que visualizan para aminorar el castigo.

Si bien este aspecto es central para comenzar a estudiar no es el único motivo, ya que ellas deberían poder asistir, rendir y salvar los exámenes, porque redimen en función a exámenes salvados. Se observó que la redención de pena, además de ser una atracción, termina siendo en parte una excusa para posicionarse en la cárcel como estudiantes. Las mujeres que logran asistir y participar del espacio educativo son aquellas que tienen afinidad de intereses o de aspiraciones, es decir, aquellas que poseen antecedentes de delitos comunes,

los cuales puede unirlos o separarlos. Los/as docentes no conocen el motivo por el cual están siendo castigadas, porque allí no existe discriminación por delito, las estudiantes seleccionan con quién estar y en qué lugares estar en el interior de la cárcel y uno de esos lugares comunes es el espacio educativo. Este aspecto fue mayormente visible en la cárcel exclusivamente femenina donde el espacio educativo se encuentra separado de los sectores carcelarios, no siendo tan evidente en la unidad que posee aula compartida (hombres y mujeres), ya que las estudiantes no tienen la posibilidad de habitar un lugar diseñado solo para estudiar. Esto muestra la relevancia de un espacio físico donde vivir la educación formal de manera parecida al afuera y con docentes con quienes pueden cruzarse en los pasillos.

De todas maneras, en la unidad que posee aula compartida se observa hermandad entre las estudiantes, se ayudan en los estudios, la que está más adelantada apoya a la otra, esta hermandad está vinculada en ambas unidades a las historias de vida y por ende a los delitos. El espacio educativo en las UIPPL constituye un refugio, es decir un canal conductor donde las mujeres aprenden a resistir el castigo del encierro.

Con respecto a cómo es la educación pública como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE, fueron inferidas las siguientes consideraciones.

La normativa jurídica establece que la educación en contexto de encierro y la educación de mujeres en contexto de encierro es un derecho humano fundamental y asegura la igualdad de oportunidades y su efectiva inclusión social. Tal como fue mencionado, el objetivo del programa ECE es garantizar la educación para todos/as como derecho humano fundamental. En este sentido se observa que si bien el discurso de que la educación es un derecho humano fundamental es innegable que se ha cristalizado en la retórica de las instituciones del CES y del INR habiendo dejado de ser un discurso emancipatorio.

Asimismo, en la investigación se relevaron testimonios que evidencian la vulneración de este derecho, las vivencias de las estudiantes son ejemplo de ello, así como los relatos de los/as docentes que muestran enunciados *performativos* vinculados a la vulneración de la educación pública que reciben las mujeres en el encierro. No obstante, ningún actor/a ha logrado canalizar estas demandas, es decir, nadie consigue apropiarse de alguna iniciativa para emprender posibles cambios.

La claridad de los testimonios de las mujeres que estudian, referidos a no saber dónde vivir cuando egresen o dónde trabajar y la preocupación por la no reincidencia, es un

determinante singular y concreto que manifiesta la vulneración de derechos humanos fundamentales por parte del Estado, de la educación pública y del sistema penitenciario.

En síntesis, la educación de mujeres en contexto de encierro en el marco del programa tiene fortalezas tales como las relaciones pedagógicas y didácticas que se establecen en el encierro, la singularidad del acto educativo; y a la vez presenta debilidades, como por ejemplo las disfunciones interinstitucionales e intrainstitucionales, las tensiones en y durante el acto, así como la falta de monitoreo y evaluación de indicadores para poder mejorarla.

La propuesta de esta investigación es pensar la educación pública en contexto de encierro, en el marco de una única política pública educativa, que aborde todas las ofertas que llegan a la cárcel con el propósito de identificar criterios comunes para articularlas y fortalecerlas. Ello implicaría reforzar la comunicación interna entre ANEP y las propuestas de educación no formal del MEC, lo cual redundaría en que las mujeres realmente pudieran acceder y apropiarse de la cultura desde la educación pública uruguaya en contexto de encierro. De lo contrario, el programa ECE termina siendo una máquina que excluye a quienes no pueden acceder a la educación formal dentro de la propia cárcel, en el entendido que esta es una forma alternativa al castigo en el encierro.

### Referencias bibliográficas

- Allen, F. A. (1959). Criminal justice, legal values and the rehabilitative ideal. *J. Crim. L. & Criminology*, 50, p. 226-232.
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. M. (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 225-240.
- Álvarez Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección de estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Ansolabehere, K. (2010). Los derechos humanos en los estudios sociojurídicos. En ESTÉVEZ, A. y VÁZQUEZ, D. (Coords.). *Los derechos humanos en las ciencias sociales una perspectiva multidisciplinaria*. México: CISAN, Flacso.
- Antonelli, M. S. (2013). Vitalismo y desubjetivación: La ética de la prudencia en Gilles Deleuze. *Signos filosóficos*, 15(30), pp. 89-117.
- Bentham, J. (1834). *Principios de legislación y codificación*. Tomo I. Madrid: Imprenta de D. Tomas Jordan.
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. París: Dunot Bordas.
- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, pp. 53-60.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Caride, J. A. y Gradaílle Pernas, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias Educating in Prisons: New Challenges for Social Education. *Revista de Educación*, 360, pp. 36-47.
- Christie, N. (1977). Conflicts as property. *The British Journal of Criminology*, 17(1), pp. 1-15.
- Comisión Interpartidaria de Seguridad Pública (2010). Documento de Consenso. Ministerio del Interior. Disponible en: [https://www.minterior.gub.uy/images/stories/documento\\_de\\_consenso.pdf](https://www.minterior.gub.uy/images/stories/documento_de_consenso.pdf)
- Comisionado Parlamentario Penitenciario. Informe Anual 2016. Parlamento del Uruguay. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/Informe%20Anual%202016.pdf>

- Comisionado Parlamentario Penitenciario. Informe Anual 2017. Parlamento del Uruguay. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/cpp/documentos/informes-al-parlamento/89470>
- Consejo de Educación Secundaria. (s/f). Propuesta educativa. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/plan-1994>
- Consejo de Educación Secundaria (2007). Proyecto Marco de Programas Educativos Especiales. Disponible en: [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/urg-programas\\_educativos\\_especiales\\_del\\_consejo\\_de\\_educacion\\_secundaria.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/urg-programas_educativos_especiales_del_consejo_de_educacion_secundaria.pdf)
- Consejo de Educación Secundaria. (2016a). Programa Educación en Contexto de Encierro. Disponible en: [https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15084:educacion-en-contextos-de-encierro2016&catid=2&Itemid=60](https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=15084:educacion-en-contextos-de-encierro2016&catid=2&Itemid=60)
- Consejo de Educación Secundaria. (2016b). Estadística, análisis de resultados del programa ECE (inédito).
- Consejo Directivo Central (Codicen), Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE). (2016). Relevamiento de iniciativas de políticas y proyectos educativos. Disponible en: <http://pcentrales.anep.edu.uy/phocadownload/2016/Informe2016.pdf>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. México: McGraw-Hill. Accediendo el 20 de julio, 2015, desde <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/metodologic3ada-y-tc3a9cnicas-de-investigacic3b3n-social-piergiorgio-corbetta.pdf>
- Decreto N.º 225/006. *Reglamento de la redención de la pena por trabajo y estudio*. Ministerio del Interior, Ministerio de Educación y Cultura y Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Disponible en: <http://www.elderechodigital.com/acceso1/legisla/decretos/d0600225.html>
- Decreto N.º 93/011. *Policía. Políticas públicas carcelarias. Asignación de funciones*. Ministerio de Defensa Nacional. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2011>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1998). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, traducción de Francisco Monge. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). *Mille Plateaux. Capitalisme et Schizophrénie 2*. París: Minuit.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Duff, A. (2015). *Sobre el castigo. Por una justicia penal que hable el lenguaje de la comunidad*. Buenos Aires: Siglo xxi.

- Estévez, A., y Vázquez, D. (Eds.). (2010). *Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria*. México: CISAN-UNAM, Flacso.
- Forni, F. et al. (1993). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- González, V., Rojido, E. y Trajtenberg, N. (2015). Sistema penitenciario de Uruguay (1985-2014): cambios, continuidades y desafíos. En Bardazano, G., Corti, A., Dufau, N. y Trajtenberg, N. (Comps.). *Discutir la cárcel, pensar en sociedad. Contra el sentido común punitivo*. Montevideo: Trilce, CSIC.
- Kant, I. ([1797] 1989). *La metafísica de las costumbres*. Trad. Adela Cortina Ors y Jesús Conill Sancho. Madrid: Tecnos.
- Kitzinger J. (1995). Qualitative Research: introducing focus group. *BMJ* 311, pp. 299-302.
- Larrauri, M. (2015). *El deseo según Gilles Deleuze*. Valencia: Tándem.
- Ley N.º 17.897 (2005). *Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario. Libertad Provisional y Anticipada*. Poder Legislativo. Montevideo: República Oriental del Uruguay. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9336500.htm>
- Ley N.º 18.437 (2008). *Ley General de Educación*. Poder Legislativo. Montevideo: República Oriental del Uruguay. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3865921.htm>
- Makowski, S. (1997). Formas de resistencia y acción colectiva en cárceles de mujeres. *Fermentum: Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 19(7), pp. 68-77.
- Martínez-Miguel, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Massera, E. J. (1984). *Ideología e currículo: o método indutivo no ensino de História. Estudo de caso de Diretrizes Curriculares para Estudos Sociais*. Porto Alegre: Universidad Federal Rio Grande do Sur (UFRGS), Tesis de Maestría en Sociología.
- Melossi, D. y Pavarini, M. (1985). *Cárcel y fábrica: los orígenes del sistema penitenciario (siglos XVI-XIX)*. Siglo XXI.
- Nowak, M. (2010). *Informe del relator especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*. Montevideo: PNUD.
- Petit, J. M. (2018). Pico a pico con Juan Miguel Petit. En: Alonso, A.; Ávila, G.; Celestino, J.; Colman, R.; Costabel, N.; Fernández, C.; Gallarza, A.; González, M. y Monsalvo, S. (2018). *Sala de Redacción*. Disponible en: <http://sdr.liccom.edu.uy/2018/05/25/comisionado/>
- Sapriza, G. y Folle, M. (Comp.) (2016). *El tiempo quieto. Mujeres privadas de libertad y DDHH en Uruguay*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Sapriza, G (2016). La redención moral. Prisión femenina en Uruguay (1900-1970). En Sapriza, G., Folle, M. *El tiempo quieto. Mujeres privadas de libertad y DDHH en Uruguay*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Sautu, R. y Wainerman, C. (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Scarfó, F. J. y Aued, V. (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*, 7(1), pp. 88-98.
- Spinoza, B. (1980). *Ética*. Traducción de Vidal Peña. Madrid: Ediciones Orbis S. A.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Von Hirsch, A. (1985). *Past or future crimes. Deservedness and Dangerousness in the Sentencing of Criminals*. New Jersey: New Brunswick.

## Anexos

### Anexo 1. Pauta de entrevista a docentes del programa ECE

Presentación ante el equipo de trabajo, explicación de la propuesta de investigación y agradecimiento correspondiente.

1. ¿Cómo accedió al cargo de docente en la Unidad X?
2. ¿Por qué el interés de trabajar con la población privada de libertad?
3. ¿Cuánto tiempo hace que trabaja acá?
4. ¿Cómo se siente trabajando con mujeres privadas de libertad?
5. ¿Con qué planes y programas trabaja? ¿El tiempo de clase de cuántos minutos es?
6. ¿Ha modificado su forma de dictar su materia?
7. ¿Cómo es su forma de trabajo? ¿Trabaja solo?
8. ¿Tienen espacios de coordinación con sus colegas? ¿De qué tiempo y cada cuánto?
9. ¿Considera que la forma en que se implementan las políticas educativas en privación de libertad son las adecuadas? Sí, ¿por qué? No, ¿por qué?

(Repreguntar sobre fortalezas u obstáculos.)

## **Anexo 2. Pauta de entrevista a Profesor Referente Territorial y operadores/as del INR**

Presentación ante el equipo de trabajo, explicación de la propuesta de investigación y agradecimiento correspondiente.

### **Docentes**

1. ¿Cómo se siente trabajando con mujeres privadas de libertad?
2. ¿Cómo accedió al cargo de docente en la Unidad X?
3. ¿Por qué el interés de trabajar como Profesor Referente Territorial en el programa ECE?
4. ¿Cuánto tiempo hace que trabaja acá?
5. ¿Tienen espacios de coordinación con sus colegas? ¿De qué tiempo y cada cuánto?
6. ¿Considera que la forma en que se implementa el programa ECE (como política educativa) en privación de libertad es la adecuada? Sí, ¿por qué? No, ¿por qué?

(Repreguntar sobre fortalezas u obstáculos.)

### **Operadores**

1. ¿Cómo se siente trabajando con mujeres privadas de libertad?
2. ¿Cómo accedió al cargo de operador en la Unidad X?
3. ¿Cuánto tiempo hace que trabaja acá?
4. ¿Tienen espacios de coordinación con sus colegas? ¿De qué tiempo y cada cuánto?
5. ¿Considera que la forma en que se implementa el programa ECE (como política educativa) en privación de libertad es la adecuada? Sí, ¿por qué? No, ¿por qué?

(Repreguntar sobre fortalezas u obstáculos.)

### **Anexo 3. Pauta de entrevista grupal a los/as integrantes de la Coordinación de Educación y Cultura**

La Coordinación de Educación y Cultura se creó con carácter formal en el 2013 (por Resolución del INR, N.º 019/13), es una dependencia de la Subdirección Nacional Técnica, que articula con diversas instituciones educativo-culturales, así como orienta y establece lineamientos a los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura de las distintas Unidades Penitenciarias del país.

Presentación ante el equipo de trabajo, explicación de la propuesta de investigación y agradecimiento correspondiente.

1. ¿Quiénes trabajan en el equipo de la Coordinación de Educación y Cultura?
2. ¿Qué función poseen los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura de las Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad? ¿Quiénes trabajan allí?
3. ¿Cómo articulan las actividades educativas a nivel formal y no formal?
4. ¿Esta coordinación (ligada a la Ley de Humanización de Cárceles N.º 17.897, setiembre de 2005) cómo concibe (o entiende) el proceso de rehabilitación desde la educación y la cultura?
5. ¿Qué obstáculos han identificado en la implementación de las diferentes políticas públicas educativas en cárceles femeninas?
6. ¿Qué estrategias sugieren (o han pensado) como equipo para superar dichos obstáculos?

#### **Anexo 4. Pauta de entrevista grupal a los/as operadores/as del INR**

Presentación ante el equipo de trabajo, explicación de la propuesta de investigación y agradecimiento correspondiente.

1. ¿Cómo se organiza su trabajo con mujeres privadas de libertad?
2. ¿Qué función poseen todos los actores?
3. ¿Cómo es su vínculo con el programa ECE?
4. ¿Existe articulación entre las actividades educativas a nivel formal y no formal?
5. ¿Qué obstáculos y fortalezas han identificado en relación a la educación que ofrece el programa ECE?

### **Anexo 5. Pauta de entrevista a informantes calificados**

Presentación ante el equipo de trabajo, explicación de la propuesta de investigación y agradecimiento correspondiente.

1. ¿Quiénes trabajan en la coordinación del programa?
2. ¿Qué función poseen todos los actores?
3. ¿Cuál es su vínculo con el INR?
4. ¿Existe articulación entre las actividades educativas a nivel formal y no formal?
5. ¿Qué obstáculos han identificado en la implementación de las políticas públicas educativas en cárceles femeninas?
6. ¿Qué estrategias sugieren (o han pensado) como equipo para superar dichos obstáculos?

## **Anexo 6. Talleres de intercambio para docentes en sala de coordinación**

Presentación ante el equipo de trabajo, explicación de la propuesta de investigación y agradecimiento correspondiente.

1. ¿Qué tensiones observo en relación al programa ECE?
2. ¿Qué tensiones observo en relación a la educación de mujeres privadas de libertad?
3. ¿Qué fortalezas o puntos de encuentro observo?
4. ¿Cuáles son los cambios posibles o los necesarios?

### **Anexo 7. Focus group con estudiantes privadas de libertad**

Presentación ante el equipo de trabajo, explicación de la propuesta de investigación y agradecimiento correspondiente.

1. ¿Para qué les sirve la educación que reciben (secundaria)? (Lluvia de ideas en una pizarra o papelógrafo y a partir de ahí reflexionar en conjunto; las respuestas esperadas tendrían que ver con la posibilidad de continuar estudiando, estar más formadas para conseguir un trabajo al salir, etc.)
2. ¿Qué tipo de educación piensan que sería mejor recibir? ¿Por qué?
3. ¿Qué cambios les parece que se podrían proponer? (Cambios en general, a nivel de programas de enseñanza, de temas tratados, del enfoque de los temas, de forma de trabajo de los/as docentes, de la organización, del lugar en que se dan los cursos, etc.)

Pregunta para las que no estudian: ¿Por qué decidieron no estudiar?

**Anexo 8. Tabla 1. Referencias del trabajo de campo**

<b>Docentes entrevistados</b>	<b>Entrevistas grupales</b>	<b>Entrevista a calificados</b>	<b>Talleres de intercambio con docentes</b>	<b><i>Focus-group</i></b>
E1 Geografía	EG6, un Profesor Referente Territorial (CES) y tres operadores del INR	E8, un Coordinador del programa ECE	T1, nueve docentes reunidos en sala de coordinación	GF1, nueve mujeres jóvenes y adultas ppl
E2 Biología	EG7, siete integrantes del equipo del INR en la unidad femenina		T2, trece participantes, docentes y operadores/as del INR en sala de coordinación	GF2, siete mujeres jóvenes y adultas ppl
E3 Inglés	EG9 CEC-INR, tres participantes			
E4 Química y Física				
E5 Inglés				