

# Artículos teóricos



# Educación en cárceles en Uruguay: innovación educativa, Derechos Humanos e inclusión

Nilia Viscardi Etchart\*

Recibido: 17/07/2019

Aceptado: 17/10/2019



## Resumen

Este trabajo se basa en el estudio de los elementos volcados en las instancias de diálogo generadas entre diferentes actores que desarrollan, en Uruguay, tareas vinculadas a la educación de personas privadas de libertad (PPL) o con medidas alternativas a la privación de libertad. Dichas instancias fueron apoyadas por el Programa de Justicia e Inclusión y organizadas conjuntamente con la Coordinación de Educación y Cultura (CEC), el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) y el Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA). El desarrollo de estas iniciativas de diálogo se organizó a través de dos grupos diferenciados —adultos y adolescentes— como una forma de asegurar un enfoque específico en cada uno de ellos. A partir de las voces recogidas en estos grupos se propone una reflexión respecto de la relación entre interinstitucionalidad, educación y nuevas políticas de inclusión educativa, en el entendido que el debate sobre educación para personas privadas de libertad, se incluye en esta línea de discusión y construcción.

## Palabras clave

Educación penitenciaria, privación de libertad, políticas de inclusión, innovación educativa.

## Education in Jails in Uruguay: Educational Innovation, Human Rights and Inclusion

### Abstract

This work is based on the study of elements poured in dialog instances generated by the different actors, who develop, in Uruguay, tasks linked to the education of persons deprived of liberty (PDL) or with alternative measures to depriving of liberty. The already mentioned instances were backed by the Program of Justice and Inclusion, organized together with the Coordination of Education and Culture (CEC), the Institute National Rehabilitation (INR), the National Institute of Social Adolescent Inclusion (NISAI). The development of these initiatives of dialog was organized with two differentiated groups —adults and adolescents— as a way of ensuring a specific approach in each of them. Starting from the voices collected in these groups we propose a reflection on the relationship between the institutional education and the new policies of educational inclusion, understanding that the debate about education for persons deprived of liberty is included in this line of discussion and construction.

### Key Words

Penitentiary education, deprivation of liberty, policies of inclusion, educational innovation.

\* Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: nilia.viscardi@gmail.com

## 1) Introducción

Existen diversas confluencias que habilitan a pensar en la posibilidad de implementar un nuevo modelo de educación en cárceles en Uruguay. Nos referimos a elementos legales, institucionales y a prácticas que se expresan en la vida cotidiana de las Unidades de Internación para personas privadas de libertad (UIPPL) y en diferentes acciones institucionales, normativas y legales que se han generado para impulsar estas tendencias.

En esa línea, el objetivo general del Programa Justicia e Inclusión, en nuestro país, consiste en contribuir a la mejora de la cohesión social, a través de la consecución de un sistema de justicia penal eficiente y respetuoso con la protección de los Derechos Humanos. Específicamente, en el caso de la oIT, se le ha encomendado, entre otras acciones, impulsar la educación en centros de privación de libertad, buscando consolidar una estrategia nacional de educación en cárceles en los niveles de Educación Primaria, Secundaria y Técnica.

Este programa abarca las acciones delegadas, mediante la modalidad de subvenciones, en la Corporación Nacional para el Desarrollo (CND) como solicitante principal de la subvención, y en la Organización Internacional del Trabajo (oIT), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y la Organización Panamericana de la Salud (oPS). Hacen parte en calidad de asociados, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y el Sistema Penitenciario Catalán.

Sobre la base de dicho objetivo se generaron acciones tales como las Mesas de Diálogo que tuvieron lugar los días 27 de abril, 4 y 11 de mayo de 2016, instancia en la que se trabajó diferenciadamente la realidad de los adolescentes y de los adultos. Por este motivo, se establecieron dos Mesas de Diálogo: una de ellas en torno al Instituto Nacional de Rehabilitación (adultos) y la otra en torno al Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente.

La generación de una Mesa de Diálogo con estas características supone una reflexión seria sobre la inclusión educativa, en general y en particular. En general, porque las personas privadas de libertad, en Uruguay, expresan usualmente los problemas de inclusión educativa del país y; en particular, en términos del diseño necesario para que se concrete esta práctica.

## 2. La situación de la población privada de libertad en Uruguay

El panorama educativo a inicios del 2010 en las cárceles de Uruguay estaba signado por la cantidad de reclusos, cuyo aumento no registraba interrupciones desde el año 2006. Al finalizar junio de 2009 el número de personas privadas de libertad era de 8.403, distribuidas en 29 establecimientos, de los cuales 16 registraban hacinamiento considerado crítico (120%). La nueva estructura del INR ubicó, de manera transitoria, las competencias educativas en el nuevo Patronato y, desde la Coordinación Nacional de Desarrollo Penitenciario, se diseñaron proyectos de política en el área educativa, proponiendo desarrollar un sistema integral de educación y capacitación profesional en los centros de reclusión en todo el país (Juanche, 2012).

Al respecto han existido esfuerzos importantes, en los últimos años, para colocar el tema de la educación en las cárceles (junto con el del trabajo) en los distintos ámbitos de discusión nacional. En este sentido resulta claro que aún hablamos de una experiencia:

con características de fragmentación, ya que se trata de una frontera en la que conviven sistemas y lógicas distintas, como son la educativa y la penitenciaria más tradicional, así como concepciones diferentes de la educación y su finalidad en estos contextos. La coordinación de este tipo de experiencias aparece como una tentativa que requeriría mayor sustento institucional. (Ordóñez & Techera, 2011, p. 15)

No obstante, también deben señalarse los crecientes avances en la materia: la CEC ha realizado esfuerzos en meta-gestión importantes con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y otras instituciones y programas que resulta fundamental sostener. Un avance significativo a la hora de respaldar institucionalmente las intervenciones educativo-culturales, ha sido la creación de los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura (DGE) de las Unidades de Internación (2014), a nivel nacional.

Debemos acentuar que el trabajo en los diferentes espacios de la educación en cárceles supone, en primera instancia, una mirada más profunda a la realidad educativa de cada Unidad. En este sentido, la multiplicidad de la experiencia educativa en cárceles nos lleva a la necesidad de seguir generando conocimiento para determinar si la convivencia en el sistema penitenciario de distintas concepciones de educación obstaculiza la tarea. Algunas preguntas son claves para guiar la construcción de acciones futuras: ¿es posible que las diversas propuestas se elaboren desde un horizonte compartido?, ¿se pueden construir horizontes compartidos desde la diversidad de metodologías, concepciones y encuadres institucionales?, ¿cómo ha de plasmarse ello en la gestión de los programas?

### 3. Horizontes de la educación formal en el sistema penitenciario

Promover la educación, en el ámbito institucional carcelario, implica el intento de fortalecer transformaciones vinculadas a la convivencia con otros a quienes reconocer y por quienes ser reconocido. Se trata de educar en la alteridad y asegurar los procesos de subjetivación y afiliación de las personas, ligados a los procesos de inclusión social. Ello obliga a transformar la prisión en un lugar educativo, a diferencia de la idea de que los detenidos son receptores de secuencias educativas (Coordinación de Educación y Cultura-INR, 2014).

La definición de un perfil de educador que atravesase el rol de los operadores penitenciarios, asumiendo el aspecto integral de la educación, parece prioritaria en cuanto que:

Atender lo educativo es a su vez atender los aspectos de seguridad, violencia, vinculación con el entorno y con los diversos actores involucrados en el sistema carcelario. No se trata de una yuxtaposición o suma cuantitativa de sus partes sino de una integración e interrelación de las mismas desde la unidad de la persona. (Arias & Morales, 2011, p. 179)

La segunda «presencia» a pensar son las características de la oferta educativa (como propuesta o programa) a llevar a cabo. La educación formal, específicamente, se plantea como meta el logro de aquellas competencias y certificaciones que van habilitando a la persona a la continuidad dentro del sistema educativo, haciéndose parte de él. A todas luces, es claro que se trata de un proceso en el cual también la demanda insatisfecha es muy alta como se muestra en la Tabla 1:

**Tabla 1**

*Cantidad de PPL inscritos en cursos de educación formal 2013-2015*

Oferta educativa	Cantidad de inscriptos 2013	Cantidad de inscriptos 2015
Primaria	713	1284
Secundaria	1667	3066
Talleres de UTU	709	974
Total	3089	5324

*Nota:* Elaboración propia en base a datos del INR y Filgueira (2015)

Es claro el paulatino impacto de las nuevas políticas de promoción de derechos, en la privación de libertad, a nivel educativo en la Educación Formal, en tanto la inscripción se ha ampliado. Lo mismo ocurre en el ámbito de la Educación No Formal del Sistema Nacional de Educación. En el presente existe una nueva institucionalidad como base para el cambio: la creación del INR con el objetivo de establecer un Sistema Penitenciario Nacional. Esto implicó un proceso gradual de incorporación de centros de reclusión para personas adultas a la órbita del INR que culminó el año 2015. En el marco de la reforma se construye y cobra fuerza la transformación e innovación en el ámbito de las intervenciones socioeducativas y su gestión. Además, se vienen consolidando las direcciones y subdirecciones en las UIPPL y se establecen espacios colectivos de toma de decisión tales como lo son las Juntas de Tratamiento. Asimismo, los equipos de dirección abordan aspectos que tienen que ver con la seguridad, la administración y el tratamiento. En particular las subdirecciones técnicas han instalado espacios educativos, culturales, laborales, de deporte y recreación, así como la implementación de programas de salud.

Respecto de los compromisos institucionales del Sistema Nacional de Educación, debe mencionarse el Programa en Contexto de Encierro, del Consejo de Educación Secundaria, que amplió su propuesta teniendo presencia a nivel nacional en el año 2014. La Dirección Sectorial de Educación de Adultos (DSEA) ha trabajado coordinadamente con la CEC para estudiar la posibilidad de destinar horas para un docente nivelador que aborde competencias básicas en Lectoescritura y Matemáticas. El Programa Aprender Siempre (PAS), también del MEC, mantiene su oferta en el 2016 y ha realizado adaptaciones en su contenido y modalidad, articulando el trabajo de gestores y educadores. A ello se suman el Plan Nacional de Lectura (PNL), Ciudadanía Cultural, Fábricas de Cultura, Usinas Culturales y Centros MEC. En otros ámbitos, es preciso aún sostener el crecimiento y diversificar la oferta (situación de la Educación Técnico-Profesional dependiente de la UTU).

A continuación enunciaremos algunos desafíos para pensar la oferta socio-educativa al cruce de diversas tensiones:

- la capacidad existente para dar cuenta de las necesidades de la población privada de libertad, los avances emprendidos y los obstáculos a los mismos en la articulación de los diferentes subsistemas educativos;
- la disponibilidad de recursos humanos para la docencia, la educación, la formación para el trabajo y el trabajo socio-educativo;
- las concepciones y prácticas de la educación en contextos de encierro y la importancia de sostener una nueva concepción de sujeto de derecho y de derecho a la educación;
- en algunos ámbitos, la primacía del castigo como visión preponderante en un conjunto de los operadores aún herederos de antiguas prácticas y concepciones.

Respecto de la educación en cárceles entendemos que debe prestarse atención al choque cultural entre los docentes formados en la Educación Formal (Primaria, Secundaria y Técnica) y el perfil de la población reclusa, tanto para la recuperación y acreditación de saberes, como para la formación laboral. Por ello mismo, es sustantivo sostener la participación de actores externos en el diseño de proyectos para el cambio.

No obstante, más allá de los desafíos que existen, podemos afirmar que, en los últimos años, se han implementado una serie de acciones que han permitido un acceso más igualitario a la educación y la cultura en contextos de privación de libertad, motivo por el cual es necesario consolidar el diálogo entre los actores para afianzar los logros y avances. En la actualidad, los esfuerzos del país en la materia se verifican en la mejora de la oferta educativa, la generación de políticas específicas y la mayor participación de las personas privadas de libertad en los programas ofrecidos.

#### 4. Metodología de trabajo

Este trabajo se estructura a partir del estudio de las intervenciones de los participantes en las diferentes instancias de diálogo y de su reorganización de acuerdo a los diferentes ejes temáticos. Tomando como fuente los elementos vertidos por los participantes en el diálogo, reconstruimos los diferentes ejes de tensión, las oportunidades, los saberes, las dificultades y las potencialidades para la educación destinada a personas en conflicto con la ley en Uruguay.

Para explicar el contexto en que se desarrolla la educación en recintos penitenciarios, por momentos explicitaremos las diferentes orientaciones normativas que allí conviven y configuran un entramado de prácticas que, por veces facilitan o bien obstaculizan, el proceso de ampliación de las experiencias educativas para las personas privadas de libertad. Estos diversos ámbitos y las prácticas a que dan lugar, expresan las diferentes esferas institucionales de que provienen.

La educación en cárceles expresa de modo cabal las nuevas modalidades de política de seguridad: hacen hincapié en el sujeto, buscan integralidad en su articulación y diseño (Viscardi & Fraiman, 2013) y apuestan a la salida de un modelo custodial para conformar un modelo de recomposición de derechos vulnerados en acuerdo con las características sociales de la mayoría de las personas alcanzadas por la Ley Penal. Asimismo, abren paso a políticas de subjetividad que apuestan a generar las condiciones objetivas y subjetivas para permitir que tomen voz a los sujetos con que trabajan (CEC-INR, 2014).

#### 5. Interinstitucionalidad, educación e inclusión social

El debate nacional sobre políticas sociales y educativas, en los últimos tres períodos de gobierno, ha tenido como uno de sus ejes primordiales la transformación institucional. Es así como en el marco de la nueva Ley General de Educación Núm. 18.437, se ha creado el Sistema Nacional de Educación Pública y se han redefinido diversos aspectos que tocan a la gestión de la educación como a la evaluación de las políticas educativas. En lo que refiere a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Ley de Educación actualmente vigente, atribuye a su Consejo Directivo Central (Codicen), las funciones de planeamiento y a los Consejos Desconcentrados las de ejecución (Administración Nacional de Educación Pública–Consejo Directivo Central, 2005; 2010). Paralelamente, se creó un Instituto Nacional de Evaluación, encargado de las funciones de evaluación del sistema no universitario de educación. La Enseñanza Inicial y Primaria está a cargo del Consejo de Educación Inicial y Primaria, la Enseñanza Media Básica y Superior se imparte en el Consejo de Educación Secundaria y la Enseñanza Media Básica Superior, de carácter técnico, en el Consejo de Educación Técnico Profesional. Finalmente, la formación docente está a cargo del Consejo de Formación Docente.

Hasta la década del sesenta, el sistema educativo uruguayo, exhibía niveles de desarrollo referentes a tasas de alfabetización, cobertura educativa, egreso, etc., que ubicaban al país en una posición destacada dentro de la región, incluso en comparación con los países de mayor desarrollo socioeconómico. A pesar de este valioso legado, Uruguay no alcanzó a incluir a toda la población, especialmente a los más vulnerables a nivel económico, cultural y social. Esta dificultad para incluir a todos se sumó a una serie de profundos cambios sociodemográficos que consolidaron la exclusión social.

La pauperización de la infancia y la segregación residencial, el aumento de los fenómenos de violencia social y el sistemático crecimiento de la población carcelaria, son entre tantos hechos, algunos cuyos impactos sobre el sistema educativo —en particular de la ANEP— resultan insoslayables para cualquier acción de inclusión social. Desde la restauración democrática se han sucedido diversas iniciativas tendientes a dar respuesta a los profundos cambios que se estaban presentando en el país. En particular, en los últimos diez años, la

ANEP ha desplegado un conjunto de políticas que tuvieron por objetivo mejorar la calidad de la educación y asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo. En este marco, la educación para personas privadas de libertad tiene dos objetivos:

- saldar los déficits educativos que enfrenta el Uruguay y que tocan, muy especialmente, a las personas privadas de libertad;
- generar un proyecto sustentable con personas jóvenes y adultas privadas de libertad.

Por otra parte, si bien en los últimos años la ANEP desarrolló algunas políticas y acciones tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes, los resultados alcanzados hasta el momento distan de ser satisfactorios. Entre los principales desafíos para una educación de calidad podemos mencionar la urgencia de mejorar los aprendizajes de la Educación Básica, acortando las diferencias entre los alumnos de distintos estratos socioeconómicos; la importancia de reducir las altas tasas de deserción que presenta el Ciclo Básico de Educación Media; ampliar la oferta educativa a sectores de insuficiente escolaridad y, finalmente, la imperiosa necesidad de transformar sustancialmente la organización y gestión de la ANEP para alcanzar a las poblaciones que quedan fuera del derecho a la educación. Por su parte, a nivel de la Enseñanza Media, el problema del rezago educativo permanece como uno de los más preocupantes.

En lo que hace a la calidad global del sistema, cabe agregar que los comentarios que preceden, refieren solamente a las modalidades formales de la educación, en tanto que franjas muy elevadas de la población, según los últimos censos, no han recibido instrucción alguna, no han completado la Educación Primaria o el tramo obligatorio de la Educación Media. No se puede hablar de equidad educativa mientras el país carezca de servicios variados, abiertos y flexibles de educación de adultos. En este sentido, también la nueva Ley General de Educación ha impulsado mecanismos de acreditación de saberes y ha creado el Consejo de Educación No Formal que tienen por cometido impactar en estas realidades.

Desde la asunción de los gobiernos progresistas en marzo de 2005 se ha trabajado tanto en la redefinición de las líneas de política, como en la instrumentación de acciones que procuran dar cuenta de los principales problemas que el sistema educativo enfrenta. Entre ellos podemos ubicar algunos ejes sistemáticos de actuación:

- a) construcción participativa de las políticas educativas y trabajo con las comunidades locales;
- b) fortalecimiento de una perspectiva de Derechos y Desarrollo Humano;
- c) transformación general del sistema;
- d) fortalecimiento de una estrategia de desarrollo científico y tecnológico;
- e) coordinación interinstitucional de políticas sociales y fortalecimiento de las redes interinstitucionales;
- f) generación de programas de innovación educativa;
- g) implementación de las líneas transversales educativas llevadas a cabo por la nueva Ley General de Educación;
- h) trabajo en conjunto con el Sistema Nacional de Educación (ANEP-MEC-Udelar);
- i) fortalecimiento de la Formación Docente.

## **6. Cohesión social y cambios institucionales para una nueva política educativa**

La interinstitucionalidad que se propone como eje para la atención de diversos problemas sociales requiere de una transformación de las lógicas y concepciones de instituciones tradicionales como la ANEP, el MEC, la Policía o el Poder Judicial. Varias de ellas han sido implementadas desde organismos nuevos, como el Ministerio de Desarrollo Social o a través del Sistema Nacional de Educación Pública, creado por la Ley General de Educación, que promueve la articulación de instancias internas en el sistema educativo público. En Uruguay, entonces, el desafío refiere a problemas de competencia y atribuciones, ya no entre instituciones de gobiernos o municipalidades diferentes, sino al interior de las distintas

reparticiones de la Administración Nacional de Educación Pública (divisiones, direcciones, consejos desconcentrados, etc.) y en las posibilidades de articulación con otros ministerios y organismos del Estado (Viscardi, 2012).

Dicha interinstitucionalidad se ha pensado en clave de desarrollo de una perspectiva de lo social, por oposición a la clausura educativa, para promover la inclusión social y educativa y, el trabajo en las comunidades locales. Esta nueva dinámica enfrenta no obstante diversos obstáculos: la escasez de recursos que se encuentra por detrás de propuestas que buscan sinergias y las concepciones rígidas de los roles institucionales que se observan en los casos en que se busca promover esta interinstitucionalidad. Del mismo modo sucede cuando se promueve la inserción de nuevos agentes en el Estado, tal como ha sido el caso de las profesiones asociadas al trabajo social, a nivel de la educación o del Poder Judicial. Se ha generado así un conjunto de programas institucionales e interinstitucionales en los últimos períodos —Tránsito Educativo, Programa de Universalización del Ciclo Básico (PIU), Aulas Comunitarias, Becas MEC, Compromiso Educativo— que buscan revertir la desafiliación. Es en este contexto que la búsqueda de la cohesión, a través del vínculo con los sujetos, que sin olvidar los problemas de distribución, abre un camino de desafíos nuevos en las políticas interinstitucionales. El panorama podría sintetizarse pensando en el pasaje, de un espacio central en los procesos de clasificación social de mediados del Siglo XX, hacia un ámbito al que se le exige un funcionamiento democrático que incluya a sectores sociales tradicionalmente excluidos de su seno (Martínis, 2011).

Ubicarse en la nueva perspectiva, no necesariamente, implica proponer una oferta homogénea ante situaciones y realidades diversas. Implica concebir la oferta educativa desde una profunda preocupación por el otro, por la satisfacción de sus derechos y por la preocupación de la construcción de un futuro digno. Claramente, pensar la educación en clave de cohesión social, no supone pensar cada nivel educativo por separado, sino pensar la oferta educativa como un conjunto con continuidad lógica. Nuevamente, la centralidad debería ubicarse en el sujeto de la educación y no en estructuras anquilosadas que no propician el desarrollo de experiencias educativas. Por tanto:

La Ley de Educación 18.437 otorga un lugar fundamental a los procesos de coordinación en el marco del sistema educativo. Para ello dispone algunas transformaciones institucionales y acrecienta las posibilidades de participación de los diversos actores de la realidad educativa. El proceso de implementación de los cambios que introduce la Ley podría significar una oportunidad única para avanzar en la construcción de un sistema educativo articulado e integrado. (Martínis, 2011, p. 18)

## 7. Las bases del cambio

Es aparentemente sencillo pensar en «articular»: conjugar las acciones llevadas adelante en Uruguay a nivel de enseñanza Primaria, Media, Universitaria y no formal, perfeccionarlas y lograr que lleguen propuestas a las personas de privadas de libertad; no obstante, si analizamos las confluencias a lograr y mapeamos lo expresado en las Mesas de Diálogo observaremos un conjunto de potencialidades y límites, distinciones teóricas y prácticas que no parece fácil de articular.

Entonces, ¿qué nos aporta el diálogo? Conocer los posibles acuerdos y las perspectivas de los actores vinculados a la construcción de una propuesta integral e intersectorial. La puesta en marcha de una iniciativa tal como la Mesa de Diálogo, basada en la intersectorialidad y la transversalidad, supone afinar la escucha y el mismo proceso de diálogo para potenciar el uso de recursos y determinar objetivos realistas.

Las nuevas políticas de seguridad —tal como la educación en cárceles— toman para sí la idea de integralidad. Por otra parte, la articulación supone una doble complejidad:

- generar una instancia eficiente para conjugar y mejorar las acciones en curso;
- capacitar a los docentes y funcionarios involucrados en las acciones existentes tanto en el Sistema Nacional de Educación Pública como en el contexto del INR.

Así, el panorama actual supone asumir las dinámicas de la integralidad y la intersectorialidad en materia de seguridad a la vez que perfeccionar las acciones educativas en curso, como por ejemplo:

- la necesidad de cuestionar tradiciones y prácticas educativas que se reproducen al interior de las UIPLL,
- la voluntad institucional de continuar con las acciones en curso por parte de la ANEP (Consejo de Educación Secundaria, Programa de Educación en Contextos de Encierro, Consejo de Educación Técnico Profesional, División de Capacitación y Acreditación de Saberes, Consejo Directivo Central, Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos); de la Universidad (Programa Integral Metropolitano de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Facultad de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), del Ministerio de Educación y Cultura (Dirección de Educación, Área de Educación No Formal, Programa Aprender Siempre y Dirección de Cultura, Fábricas de Cultura, Usinas Culturales) en tanto representantes de actores del Sistema Nacional de Educación que desarrollan acciones educativas en UIPLL;
- la intención expresada de articular el conjunto de las acciones mencionadas en el punto anterior en un proyecto pensado para cada UIPLL;
- la importancia de señalar las innovaciones educativas en curso, para la educación de jóvenes y adultos, que ocurren hoy en la Universidad de la República o en la Administración Nacional de Educación Pública;
- la existencia de experiencias positivas que pueden replicarse en las UIPLL;
- la urgencia de continuar impulsando una nueva política de seguridad humana en la línea específica que convoca a los actores para este caso, o sea el fortalecimiento de la relación educación-trabajo al interior de las UIPLL.

### **8. Las prácticas educativas y sus desafíos en la privación de libertad**

El impulso de nuevas prácticas y su sustentabilidad en Uruguay, es un hecho. Lo interesante es identificar los desafíos que pueden limitar la educación en cárceles y sus procesos creativos, lo que implica cuestionar, entre otros, los siguientes aspectos:

- una cultura custodial centrada en la privación de libertad vista como castigo, no como generación de otra oportunidad, en la gestión del dolor y en el vacío temporal;
- una práctica educativa con fuertes anclajes institucionales que separa lo manual de lo intelectual y divide ámbitos institucionales en la Enseñanza Media reproduciendo esta separación;
- una separación formal de ámbitos institucionales entre los agentes de la educación que es difícil sortear y a la que se suman prácticas arraigadas de trabajo y transmisión de conocimiento que la educación en cárceles interpela cuando se propone trabajar en una metodología de proyectos centrada en el interés de las PPL;
- la división entre Educación Formal y No Formal que la ley ratifica y que, por lo anteriormente mencionado, debería quebrarse;
- la escisión entre la educación como preparación para el trabajo y el trabajo: es preciso pensar la educación como recuperación integral de saberes en relación con el trabajo y la puesta en práctica de esos saberes;
- la tradicional concepción de progreso que sitúa en la Enseñanza Primaria la formación en competencias y valores y atribuye al trabajo con adultos — cuyo proceso de formación en habilidades para la vida — se entiende, ha finalizado, constituye otro límite. Los adultos privados de libertad también, en voz de los diferentes operadores, requieren fortalecer sus habilidades y competencias para la vida en general y el trabajo en particular, de forma paralela y conjunta con la recuperación de saberes. El trabajo puede ser un buen pretexto, por la importancia social que se le atribuye y que se observa en

- la ratificación de su valoración como factor de rehabilitación en la cárcel por encima de la educación.
- la falta de educadores y docentes formados para la alfabetización y la educación de personas adultas.

La propuesta socioeducativa también variará dependiendo del tipo de pena a que se encuentre sujeta cada persona. En primera instancia, podría establecerse que la misma podría diferenciarse entre PPL y personas sujetas a medidas no privativas de libertad. No obstante, tal vez esta división deba operar únicamente en lo relativo a lo judicial y a los espacios en los cuales tiene lugar la propuesta socioeducativa. En lo relativo a la concepción, la calidad y los objetivos, la oferta no debería tener diferencias. Sería complejo dirimir qué tipo de relación se puede establecer a nivel conceptual en términos de diferentes propuestas para la privación de libertad y para las medidas no privativas de libertad.

La experiencia de educación en cárceles, en este sentido, muestra que puede potenciarse un conjunto sustantivo de nuevas prácticas pedagógicas, hoy formalizadas ya en programas que tienen lugar en el sistema de Enseñanza Media o Terciaria, y que son pertinentes cuando pensamos en la educación de adultos. Si bien en la visión de los actores, la idea de enlazar con la universidad, responde al imperativo sustantivo de continuar los ciclos educativos, apuntar a la mejora de la calidad y promover los niveles más altos de titulación, no resulta tan clara en la potencialidad de la Educación Terciaria como fuente de innovación pedagógica para la educación de jóvenes y adultos.

En este sentido, parecería de interés que, de conformarse la nueva mesa interinstitucional, establezca estrategias sostenibles para las diferentes UIPPL y las PPL, de acuerdo a los recursos existentes en ellas y en los diferentes programas de la ANEP, del MEC y de la Udelar. Junto a ello, el relato de experiencias diversas muestra al actual trabajo en educación en cárceles como semillero de innovación pedagógica.

### 9. Educación-trabajo-comunidad

Existen dos niveles en los cuales la relación educación-trabajo debe fortalecerse si tomamos en cuenta las palabras de los actores. Ya se mencionó la necesidad de robustecer posibles asociaciones externas dentro de un modelo educativo de centro, sean ellas en las empresas, en el Estado o en la comunidad. Se trata aquí, según se menciona en la Mesa de Diálogo, de buscar la colaboración de agentes externos a la vez que de fortalecer la interinstitucionalidad en consonancia con una política sostenida, que signifique:

Pensar interinstitucionalmente cómo vamos a abordar integralmente el proceso de la privación de libertad: educación, trabajo, salud, etc. No solo a escala piloto o a voluntad. Si defino que la rehabilitación es una política pública estratégica, tiene que tener recursos de todo orden, que la hagan sostenible. Y luego, en el afuera, cómo se acompaña ese proceso, para construir alternativas. Tiene que haber políticas institucionales para la continuidad de lo trabajado durante el encierro. Coordinar de forma integral, secuencial, progresiva, inclusiva. (MTSS-DINAE)

El segundo nivel tiene que ver con la necesidad de transformar las propuestas de modo de romper la escisión educación-trabajo. El trabajo en las UIPPL se resume en un conjunto de prácticas separadas de las acciones educativas en el espacio, en el tiempo y en la concepción. Se trata de forjar un modelo integral que reúna en el hacer el conocimiento, generando una pedagogía alternativa.

Tal vez, a diferencia de otros, este sea un ámbito en que el sistema educativo pueda revertir la idea de que el currículum educativo debe adaptarse al mundo del trabajo, o «reflejarlo». Esta puede ser la oportunidad de construir en conjunto propuestas que, basadas en la acu-

mulación de saberes, en la originalidad y en las potencialidades de las personas que desean reinsertarse y aprender, generen nuevas opciones a tomar por parte de sistema productivo, superando de este modo la fragmentación (Tiramonti, 2009).

Pero si bien falta acumulación y creación, el llamado a enlazar de forma integral propuestas que contemplen el mundo del trabajo y el de la educación en la privación de libertad, resulta de consenso. Por tanto, es preciso llamar desde este consenso para generar una nueva política social. Tal como lo destaca la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), es fructífero salir del concepto de castigo o de seguridad para andar el camino del aprendizaje y la productividad. Se pone de relieve en la Mesa de Diálogo que:

Todas las intervenciones han afirmado que educación y trabajo son un par imprescindible para la rehabilitación. También queda claro que no hay apropiación, que este vínculo de la educación y el trabajo no está en la agenda de las instituciones y mucho menos en la agenda de la seguridad en su sentido integral. El eje de la importancia educativa se desplazó; la discusión sobre seguridad quedó reducida a la instrumentación del Código del Proceso Penal; hay mucho por trabajar en esta red vincular que se teje de esta manera. (UTU-CETP)

Por otra parte, no es posible deslindar el trabajo del regreso a la comunidad, a la *polis*, a la red de relaciones. Los actores encargados de promover políticas de empleo concuerdan en que no se trata de enlazar meramente la formación para el trabajo con el empleo. Se trata de un abordaje integral que analice el modo en que los sujetos articulan su regreso al trabajo con su retorno a la comunidad. A propósito habría que tener en consideración que:

Dentro del sistema penitenciario hay mucho trabajo, pero son formaciones pre-ocupacionales; entiendo que falta el trabajo para la etapa posterior. El abordaje integral con la comunidad, las empresas públicas y privadas. Hay convenios de prácticas laborales, pero desconocemos el impacto de esas experiencias. Me preocupa que en los convenios que van a las formaciones específicas y transversales, se trabaje también el manejo de las frustraciones. En el INEFoP también sucede que esto no está en la agenda de trabajo. Sí hemos definido que la formación se trabaje con un abordaje de tres patas: las competencias generales, las específicas y las transversales. (INEFoP)

Una vez más, este proceso de construcción es práctico y simbólico. Es necesario concretar las acciones que las instituciones habrán de llevar adelante y que los acuerdos, las normativas y las leyes permitan. No obstante, es necesario también trabajar las construcciones de sentido que habiliten a la comprensión de lo que una política integral de seguridad significa, tal como se sugiere en la Mesa de Diálogo. Si es que vale la pena pensarla desde el lugar de la seguridad, claro está. En este sentido:

El vínculo educación y trabajo no está pensado integralmente y para todos. Esto es una omisión y por ende, una urgencia. Me gratifica encontrar tanto nivel de acuerdo y sobre la necesidad de construir una mirada pedagógica sobre el tiempo de encierro, garantizando las condiciones de convivencia básica. Debe colocarse en la agenda de los tomadores de decisiones que este es un grupo de personas sobre las que hay que colocar prioridades. Esto implica desarrollar una línea de trabajo en sensibilización con empresas, medios de comunicación, etc., comiencen a desarrollar una mejor mirada sobre este trabajo. (MEC)

Aunque la realidad coloca la práctica laboral por encima de la educación, la experiencia de los gestores, educadores y operadores del sistema penitenciario demuestra que la posibilidad de sostener un trabajo no depende meramente de las oportunidades de realizarlo, sino también de las capacidades sociales y de los conocimientos puestos en práctica. Así, el debate sobre la relación entre educación y trabajo lleva a la relación entre educación, trabajo y sociedad o, mejor dicho, comunidad, en la privación de libertad (Menese & Trajtenberg, 2015).

La metáfora del «adentro y del afuera»; es decir, de encierro y libertad, puso en juego un conjunto de sentidos que son claves en relación a una política de inclusión social. En primer lugar, apareció el cuestionamiento al modelo pedagógico enciclopédico. Se entiende que las nuevas propuestas deben traer una revisión de la relación que los sujetos tienen con la comunidad y con su realidad cotidiana. Se trata de:

Un modelo educativo que no sólo esté orientado al desarrollo de oficios o al saber enciclopédico, sino a dar funcionalidad a los saberes que voy incorporando. La integralidad no es sólo de áreas y enfoques, sino también de la tensión entre el adentro y el afuera. (oNG El Abrojo)

La tensión entre el «adentro y el afuera» se expresa también en el análisis del tipo de trabajo y su relación con la condición social de los sujetos: trabajar en el adentro para una condición en el afuera. Nuevamente se solicita que las propuestas enlacen con el proyecto de vida del sujeto, potenciando sus capacidades para sostenerse una vez que se integre nuevamente a la sociedad. Para ello se debe tener presente que:

En el encierro, algunas cuestiones básicas están aseguradas; en el afuera eso desaparece y quizás nunca estuvieron. El trabajo sólo con la persona privada de libertad es una restricción para la efectividad de la intervención. Debe considerarse también el trabajo con el núcleo familiar y con la comunidad. Es la línea de poder trabajar la capacidad de construir proyectos de vida, un escenario deseable en el que desarrollar mi vida, mis vínculos, mis afectos, por oposición a llegar donde «se puede». (oNG El Abrojo)

Por ello, los actores convocados a la mesa no conceptualizan la educación en cárceles como mera adaptación de una propuesta educativa, o en tanto ajuste a la relación educación–trabajo, desde una perspectiva técnica. Consideran que se trata de una política de inclusión social en tanto brinda herramientas y soportes (Castel, 1997) a los sujetos a la hora de sostenerse una vez que los muros de la cárcel —si no deterioran— ya no los contengan. Es así que, *“Más allá de las iniciativas muy valiosas, debemos centrar la reflexión en que quizás falte una articulación, una coordinación de lo que es una política pública de inclusión social, que integre el adentro y el afuera.”* (MTSS–DINAE).

Esta idea de inclusión se forja al observar el impulso de prácticas de educación y trabajo en la privación de libertad como posible espacio para superar las barreras que la vulnerabilidad instala. La necesidad de capacidades y habilidades para el trabajo —como soportes que se «introyectan»— no se sostiene para «cambiar» el sentido del paso del tiempo en la privación de libertad y hacerlo «productivo». Se sostiene en aras de una política que apunta a los derechos de las personas privadas de libertad, derechos muchas veces vulnerados con anterioridad.

El círculo vicioso, entre el estigma que supone la privación de libertad y la falta de soportes sociales para los sectores más vulnerables de la sociedad, no debe potenciarse sino que debe quebrarse en la privación de libertad a efectos de romper con las dinámicas de reproducción social de la actividad delictiva, que tanto la temprana inserción en el mundo del delito como el fenómeno de la reincidencia denuncian en tanto hechos que confluyen en la producción y reproducción del delito en Uruguay. Este círculo vicioso se alimenta de la exclusión social del sistema de enseñanza que se verifica en los sectores más pobres y vulnerables a la exclusión social.

La exclusión del derecho a la educación, cuando se suma a la exclusión de otros derechos tales como salud, identidad, trabajo, vivienda, políticas sociales, refuerza los procesos que llevan a muchos hombres y mujeres a la realización de actividades delictivas (Centro de Estudios Legales y Sociales [CELS], 2011). La sanción penal que recae profundiza en las ac-

tuales condiciones de reclusión, la distancia con el mundo de la educación y del trabajo. Esto es, profundiza la vulnerabilidad social.

### 10. Vulnerabilidad, privación de libertad e integración al mundo del trabajo

La certeza que un programa institucional tiene respecto de la posibilidad de sostener acciones que cumplen objetivos claros es, a nuestro juicio, un elemento fundamental. La certeza transmitida por los actores que participan del programa Las Rosas contrasta con los aportes que los diferentes agentes vinculados al mundo del trabajo traen. Esta evidencia se observa en los aportes del representante de INEFoP que daba cuenta de la voluntad de acumular experiencia.

Los aportes de quienes participaron de la Mesa de Diálogo por parte de la Dirección Nacional de Empleo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (Dinae), transmiten el mismo concepto: escasa experiencia, pocos antecedentes. Sobre todo, una historia débil que se corresponde con una sociedad que ve con recelo la apertura de oportunidades para las personas privadas de libertad. Ello opera como una traba más para quienes desean desarrollar una actividad productiva y necesitan obtener una remuneración regular, además de un contrato de trabajo por dicha actividad que actúe como reaseguro frente a la imprevisibilidad, que supone el regreso a la libertad y a las circunstancias que determinaron la realización de un delito. Esta visión se potencia con la sanción penal y dificulta el regreso a la sociedad para la PPL en tanto es difícil obtener un puesto cuando se cometió un delito.

Tal como lo plantea Zaffaroni (2015) al establecer sus consideraciones respecto de un posible trato humano reductor de la vulnerabilidad, su base la constituiría un estudio de esta misma vulnerabilidad que abarcaría el grado de ella (probabilidad de una nueva criminalización o de consecuencias más graves, como ser víctima de una ejecución sin proceso) y de sus principales condicionamientos. Entre los mismos son claves las circunstancias externas (aspectos, vecindario, amigos, extranjería, indocumentación, carencia de trabajo «decente») e internas (grado de introyección del estereotipo «criminal» de una sociedad, carga culpógena, deterioro de la personalidad, trastorno de ella, etc.). En este marco, para el autor, la intervención penal aumenta la vulnerabilidad y, por tanto, también el estigma que recae sobre quien desea acceder a un trabajo, elemento fundamental en la inserción social de un adulto.

Diversos actores indican que en la privación de libertad todo indica que el trabajo tiene mayor importancia en la reducción de la pena que el estudio (INR, Poder Judicial, CETP). Por tanto, podemos también señalar que se trata de un componente moralizador superior a la tarea educativa en el sentido de que se espera —desde un punto de vista moral en la sociedad actual— que el adulto trabaje. La etapa de culminación de estudios está asociada a la niñez y la adolescencia. Por eso se piensa que el trabajo «redime» más que el estudio y por esto impulsar la educación en cárceles constituye una reversión de los sentidos establecidos en el imaginario colectivo.

Si analizamos; por ejemplo, el modelo piloto Las Rosas, este es el aspecto sobre el que más debe trabajarse y que más fortalecimiento institucional y político requiere: el horizonte de sentido que en la privación de libertad quita importancia a la tarea educativa. La aceptación del trabajo como vínculo con la sociedad es aquello que se pone a prueba en la cárcel y esto es correcto. Pero sabemos que el deseo de trabajar y la posibilidad de concretarlo en una población vulnerable, como la población privada de libertad, dependen de la recomposición de saberes y de sostenes específicos para alcanzar oportunidades laborales.

Podríamos decir que el mandato es claro si pensamos en la importancia que la tarea laboral tiene en la privación de libertad. Podríamos interpretar que el mismo significa —de modo simplificado—, lo siguiente: *“si aceptas trabajar, indicas que aceptas las normas y reglas sociales y por tanto puedes volver a la sociedad cuyas reglas infringiste”*. Pero esta prueba continúa siendo

apenas moral en tanto se cumple como mandato en la cárcel, pero no se verifica en la aceptación de las personas que han sido penalmente sancionadas en el mundo del trabajo a la hora de recuperar su libertad. Dadas nuestras dinámicas sociales en el mundo del trabajo, todo sugiere que la política a construir debería fortalecer los puentes quebrados entre el mundo del trabajo —sea estatal, sea en el mercado— y la moral del castigo. El imperativo de evitar la reincidencia y disminuir el proceso, de paulatino aumento de población privada de libertad en Uruguay, obliga a una mirada sobre el mundo del trabajo en tanto canal privilegiado de relacionamiento e inserción social y mecanismo de sobrevivencia y provisión.

En las Mesas de Diálogo, el reconocimiento explicitado por parte de los programas estatales vinculados al mundo del trabajo, respecto de su dificultad para estructurar propuestas laborales para las personas privadas de libertad, muestra también la importancia de fortalecer la educación en diálogo con la experiencia laboral. Si es percibida como mera actividad moralizante cuyo rol es el de reducir la pena, la relación con el trabajo continuará separándose de la relación con el saber, sin lograr potenciar este interés por el saber demostrado por las personas privadas de libertad. Asimismo, tal como lo han planteado los actores de la Sociedad Civil (Empretec y ONG El Abrojo) sin formación, el trabajo no es sustentable.

### 11. Una nueva hegemonía

Es preciso dar difusión y legitimidad a las acciones de educación en cárceles a la vez que transformar el horizonte respecto de la relación entre seguridad, cultura, comunidad y ciudadanía. Al respecto destaca Zaffaroni *“Como se puede comprobar empíricamente, el inevitable deterioro carcelario provoca la reproducción del comportamiento o actitudes criminalizables, especialmente en el área de los delitos contra la propiedad, pese a no ser producto de un proceso intencional”* (2015, p. 19) Por ello distintos pensadores y criminólogos han sugerido que es preciso transformar la idea de que la mejor alternativa al delito es la privación de libertad. Siendo que es difícil cuestionar este horizonte —la privación de libertad como castigo— se ha procurado modificar su concepción, en tanto:

en las últimas décadas se ha buscado desarrollar políticas penales que, o bien directamente constituyan alternativas a la privación de libertad, o bien minimicen notoriamente su rol mediante el desarrollo de penas más cortas, sanciones intermedias, o políticas de reingreso comunitario en el final de las penas. (Bardazano, Corti, Duffau & Trajtenberg, 2015, p. 11)

Estos elementos surgieron en las Mesas de Diálogo como se observa en esta intervención: *“Debe ponerse en la agenda pública, cuánto le cuesta al Estado sustentar este escenario de violación de derechos. Porque si la opinión pública sabe cuál es el presupuesto para esto, capaz es más proclive a buscar otras alternativas”* (MEC– Dirección Nacional de Cultura).

Asimismo, se ha propuesto a la educación en cárceles como otra forma para ampliar la línea de trabajo. Así pone de relieve en la Mesa de Diálogo:

La Dirección Nacional de Cultura comenzó hace diez años a trabajar el concepto de ciudadanía cultural, vinculado a su derecho a acceder a bienes y oportunidades culturales, así como también ser parte de la cultura. Y entre los ciudadanos están las PPL; por eso pensamos propuestas que nos permitieran llegar a través de bienes y servicios culturales, y también la posibilidad de crear. (MEC– Dirección Nacional de Cultura)

Estos cambios de sentido se han puesto en práctica en diversas áreas de intervención y programas: las Usinas de Cultura, las fábricas de cultura y los talleres de formación artística.

Bien sabemos que no existe educación sin educadores, ni educación de calidad sin educadores formados. La titulación, la formación, el salario, el reconocimiento son todos factores claves que operan en la conformación de toda práctica educativa a la hora de evaluar sus

logros e impactos. Asimismo, la reflexión sobre la práctica educativa que se lleva adelante en el encierro, sus particularidades y sus desafíos van constituyendo un campo que tiene sus dinámicas epistémicas, filosóficas y pedagógicas.

Uno de los límites más importantes de la acción educativa deviene del peso que tenía el modelo custodial expresado en los llaveros o cuidadores de las cárceles. Hoy en día, la modificación, resignificación y formación propias de la nueva función, cumplen un rol fundamental que permite también auspiciar un modelo sostenible de educación en cárceles. En dicho sentido habría que tener presente que:

Un educador es una referencia de un modo de vida alternativo al que quizá conocen las PPL. El descuido, por oposición no puede escenificar otras alternativas al destino socialmente esperado para una PPL. Esto debe estar colocado a la hora de definir la política pública que nos convoca. (Cefopen–INR)

## 12. La educación y la ley

Existen dos procesos complementarios que pueden tener diferentes resultados. El primero de ellos, refiere a la relación con la ley que se puede tener a través de la educación. Diversos estudios muestran que la formación en ciudadanía y la relación con la ley varían de acuerdo a las instituciones educativas, y que esta variabilidad no es aleatoria, sino que se asocia a los públicos escolares — hoy segmentados — que asisten al sistema educativo. Usualmente, las propuestas educativas que fomentan una relación participativa, crítica y proactiva de la ley, vista como espacio de creación y potencialidad, de respeto al otro y de conocimiento del derecho de cada uno y de los otros, en confluencia con dinámicas dialógicas de generación de acuerdos colectivos y promoción de un sujeto que participa en la *polis* activamente, está asociado sólo a ciertas propuestas escolares.

El Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) y la Ley General de Educación (LGE) promueven estas visiones en la concepción de la ley y a través de las más diversas herramientas. No obstante ello, la relación con la ley que se encuentra en diversos centros educativos se aproxima más a la idea de espacio de restricción y su uso se asemeja a la aplicación del castigo que acontece cuando se ha infringido una norma. La disciplina, la pena, el castigo y la sanción son, en realidad, las facetas de la ley mayormente puestas en práctica y conocidas en el sistema de enseñanza (Núñez & Litichever, 2015). De este modo, en función de las características sociales de la PPL, parecería importante sugerir dos caminos: por un lado, la sustitución de esta imagen de la ley en tanto restricción y pena, acrecentada por la sanción penal y; por otra parte, la puesta en práctica de otra relación con la ley por vía de la educación para, de ese mismo modo, habilitar a nuevas formas de acercamiento a habilidades, vínculos sociales y promoción de la participación.

Ello no es una tarea fácil, en tanto la segunda faceta de la relación entre ley y educación se caracteriza por la negación del proceso educativo en el modelo custodial y para aquellas personas que están privadas de libertad. Es esta práctica y visión que la educación en cárceles intenta reformar. Para ello, es importante que todos los operadores y funcionarios del sistema penitenciario, puedan rever su visión de la relación con la ley; tanto la que tienen, como aquella que ponen en práctica.

De otro modo, el mentado proceso de alejamiento de la ley y del derecho mencionado por Méndez (2002) seguirá configurando una forma central de organización y distribución de las poblaciones. Sumándose a la diferenciación social y económica, la segmentación cultural, los trayectos educativos y la relación con la ley, parecen tener asociaciones que es preciso desandar para generar un nuevo modelo educativo y social que favorezca la inclusión social; entendiendo por inclusión social las dinámicas legales, educativas y culturales, que son tan importantes como el acceso al trabajo y el reaseguro contractual con sus correlativas

consecuencias económicas.

Por ello, destacar la relación educación–trabajo en la privación de libertad, supone transformar los contenidos curriculares de las propuestas y tocar, centralmente, el nudo neurálgico de la exclusión social. Esto es, acercar una oferta que actúe en el plano cultural, educativo y económico a través de los instrumentos que la pedagogía y el hacer permiten estructurar.

En el actual escenario diversos agentes, con miradas confluyentes desde las instituciones que inciden en cada uno de estos ámbitos, están tensionando prácticas y configuraciones de sentido arraigadas en un modelo que podemos denominar «custodial» —de acuerdo a la expresión empleada por Juan Miguel Petit, Comisionado Parlamentario para el Sistema Penitenciario— para ir hacia un modelo «socioeducativo». Estos impulsos son sostenidos desde diferentes actores, amparados y puestos en práctica en algunos ámbitos de privación de libertad.

Aunque cuentan con la voluntad establecida en la Ley General de Educación y en las actuales concepciones de seguridad que se expresan en la nueva institucionalidad que el INR impulsa, la distancia existente entre las prácticas de vigilancia y las prácticas socioeducativas, muestra que es fundamental continuar tensionando la realidad de las UIPPL a efectos de sustituir las primeras por las segundas. Una posibilidad, enunciada en diversos momentos, es la de constituir una mesa interinstitucional de modo de aceptar mecanismos legales, hacer confluir recursos disponibles, corresponsabilizar a los actores y acumular las experiencias enriquecedoras. De hecho, la principal características del Uruguay, en materia de educación en cárceles, no reside tanto en lo novedoso de la misma, sino en la dificultad de ampliar las prácticas existentes y tornarlas generalizables. En esta línea, todo parece indicar que es precisa la generación de un modelo integral para la puesta en práctica de dinámicas socioeducativas contextualizadas y pertinentes. Se torna urgente pensar las dinámicas institucionales y del Estado; por un lado, y las prácticas culturales que rigen y en que anclan estas dinámicas institucionales, por otro.

El ámbito normativo que habilita transformaciones, a la vez que ampara acciones cuyo sentido puede transformar las prácticas de educación y trabajo para personas privadas de libertad, es la Ley General de Educación. Asimismo, es fundamental comprender qué articulaciones pueden pautarse a nivel de la sanción penal en función de la aprobación del nuevo Código del Proceso Penal. El Sistema Nacional de Educación creado por la LGE obliga a una articulación que es fundamental para la transformación de la educación en cárceles.

### **13. Superar la cultura custodial para abrir paso a la educación en las UIPPL**

Existe acuerdo entre los actores de que, en la cultura penitenciaria, la seguridad está primero, la salud en segundo lugar, el trabajo luego y, finalmente, la educación, como se destaca en esta afirmación:

Me preocupan algunas señales desde la institución penitenciaria que estarían diciendo que lo productivo prima sobre lo educativo, dicotomizando: estudiar o trabajar. Veo como retroceso que no existan pasantías para las PPL que salgan a trabajar a organismos públicos que a su egreso conservaron el puesto laboral. Con la creación de la Dirección Nacional de Apoyo al Liberado (DINALI) se visibiliza el divorcio de las etapas de pre–egreso y egreso. (CES–ECE)

Así, el aludido trabajo de transformación en relación con el vínculo educación y trabajo, debe comenzar en las propias UIPPL, en los operadores judiciales y en todos los funcionarios y docentes que trabajan en los centros. Tal vez una oportunidad se configure con la aplicación del nuevo Código del Proceso Penal si el mismo favorece otras formas de penalidad y sanciones.

Pero tampoco las «agendas de trabajo» coinciden: existe un desacople institucional entre educación y la vida cotidiana de las UIPPL. La educación se descompasa, en ritmos y cronogramas, del contexto penitenciario. Es a partir del mes de abril que los docentes ingresan a las UIPPL dado el mecanismo de selección de horas que sigue el calendario escolar. No obstante, en las UIPPL, es necesario y posible tener acciones socioeducativas durante todo el año. Cubrir esta necesidad, que también es una posibilidad, implicaría elevar la oferta de horas y modificar su calendario. Por ello, pensar la educación para personas privadas de libertad supone un trabajo interinstitucional.

Esta «inserción» de la educación en las UIPPL genera desacoples ya que se trata de rutinas diferentes. En este desacople, por otra parte, surge una primacía del orden «carcelario», ya que el modelo se encuentra organizado en función de los niveles de seguridad a que se encuentran sujetas las personas privadas de libertad, y al tamaño de las UIPPL. Existe la idea de que las personas privadas de libertad tienen derechos diferenciales a la educación de acuerdo al tipo de medidas a que se encuentran sujetas: «máxima, media y mínima» seguridad configuran diferentes «derechos» al estudio. Se reproduce el castigo y se asimila a la estructura de seguridad que rige el orden de las UIPPL. A ello se suma el tamaño de las unidades:

En las unidades de mediana y pequeña población se puede hacer otro tipo de trabajo. La reforma penitenciaria estableció tres subdirecciones nacionales en el INR: operativa, administrativa y técnica. Estas tres áreas pretenden asegurar el enfoque integral de la intervención en privación de libertad. El problema del hacinamiento, ComCar, Libertad, Canelones, son más del 50% de la población carcelaria y los programas de intervención son prácticamente inexistentes. (Coordinación de Recreación y Deportes–INR)

Desde el INR se intenta modificar esta realidad. De hecho, se trabaja hoy en la construcción de un modelo que apueste a:

la normalización de la vida en la prisión, atravesada por la educación, el trabajo, la recreación, el deporte. Pero la legislación establece los cupos para trabajadores encarcelados y liberados que es un límite. El INR impulsa una herramienta de trabajo: el Plan Individual de Trabajo. (Coordinación de Recreación y Deportes–INR)

El trabajo en convivencia al interior de las UIPPL es clave: el acto de educar depende de la construcción de vínculos con el otro que se establecen al interior de las UIPPL. Con este cometido, es necesario saber si, en primer lugar, hay condiciones estructurales que habiliten al trabajo con el otro. El hacinamiento, las malas condiciones edilicias, la falta de espacios recreativos, sociales, de deportes, atentan contra esta posibilidad. A ello se suman los códigos propios de una vida cotidiana, en la cual la relación con la ley, se estructura por el seguimiento de rutinas y disciplinas.

Al problema de la convivencia en la vida cotidiana, se suma el peso estructural de las prácticas del campo judicial:

El recurso de la reincidencia, fuertemente debatido académicamente, sigue siendo el utilizado para dirimir las libertades o la prisión. Esto está directamente relacionado con la posibilidad de la inclusión. Si no se resuelve el proyecto de vida, la reincidencia es un eslabón seguro. Redención de pena es el «primer anzuelo» para estimular el deseo de trabajar y estudiar. ¿Cómo hacer que la justicia se verifique en la inclusión de más gente en procesos educativos o laborales? ¿Cómo encender el deseo del estudio y el trabajo en la privación de libertad? Parece que la motivación económica, junto con la posibilidad de redimir la pena, son los elementos que determinan que las PPL tengan el deseo de trabajar. (Poder Judicial–Defensoría Pública Penal)

El propio sistema penal desestimula al estudio y al trabajo, en tanto establece que durante los primeros 90 días de reclusión, la persona atraviesa un período de observación y diagnóstico que le inhabilita para trabajar y/o estudiar. Estas prácticas se suman al impacto que la privación de libertad tiene:

Igualmente debemos discutir sobre la historia laboral, los derechos de seguridad social, que la persona no tiene, se suspenden, durante el encierro. Un concepto que va asociado a la construcción de educación y trabajo como diada, va también atravesado de la construcción de ciudadanía. La oferta de acercamiento a un espacio formal, es un aporte. Falta la intermediación para el trabajo; quizás el Projoven [personas jóvenes sin experiencias o con escasas experiencias de trabajo formal], los préstamos y cómo sostener el trabajo autónomo. Todo esto en un Estado ausente con políticas de trabajo, aún más difícil en la privación de libertad. (oIT-Piloto Educativo-Laboral)

En tal sentido puede sostenerse que una cultura de derechos supone reconocer que las diversas las oportunidades son, en sí mismas, una herramienta para la valorización de las personas, en una perspectiva en que la noción de «trato humano» se impone como una idea fuerza que permita reducir la vulnerabilidad los criminalizados (Zaffaroni, 2015).

Este principio también se hace presente en algunas de las Intervenciones de la Mesa de Diálogo:

El trato humano es tratar y comprender a las personas desde su estatus de persona. La cultura de la organización educa en su integralidad; vale la pena considerar también qué y cómo educa recibir a las visitas, las familias y los niños en condiciones vinculares y de infraestructura poco dignas. La falta de recursos técnicos podría suplirse a través de convenios también con la sociedad civil, y esto debiera planificarse. Cómo el vínculo con el afuera también construye en posibilidades de relacionarse de forma diferente al egreso. (Udelar)

Superar la cultura carcelaria y custodial supone que la idea de «trato humano» de la vulnerabilidad debería expresar un cambio en la filosofía de tratamiento, que antecedente a la promoción de cualquier iniciativa, en la privación de libertad. Se trata de luchar contra el efecto deteriorante de la prisionización que *“tiende a la reproducción del delito por introyección de los roles vinculados a los estereotipos que rigen la selección criminalizante”* (Zaffaroni, 2015, p. 35).

**Referencias bibliográficas**

- Administración Nacional de Educación Pública–Consejo Directivo Central. (2005). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2005–2009*. Montevideo: ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública–Consejo Directivo Central. (2010). *Proyecto de Presupuesto 2010–2014*. Montevideo: ANEP.
- Arias, A. & Morales, M. (2011). Aportes para el diseño de una matriz socioeducativa integral no formal en el sistema carcelario uruguayo. En Servicio Paz y Justicia, *Derechos Humanos en el Uruguay: Informe 2011* (pp. 176–179). Montevideo: Serpaj.
- Centro de Estudios Legales y Sociales. (2011). *Mujeres en prisión: los alcances del castigo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bardazano, G., Corti, A., Duffau, N. & Trajtenberg, N. (2015). Introducción. En G. Bardazano, A. Corti, N. Duffau & N. Trajtenberg (Comps.), *Discutir la cárcel, pensar la sociedad: contra el sentido común punitivo* (pp. 7–12). Montevideo: Trilce–CSIC.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Coordinación de Educación y Cultura–INR. (2014). *Sujetos al cambio: ensayos sobre la intervención y gestión educativo-cultural en contexto de encierro*. Montevideo: Tradinco.
- Filgueira, F. (Coord.). (2015). *Educación para la población privada de libertad: diagnóstico y propuesta estratégica 2015–2025*. Montevideo: oIT–Cinterfor. Recuperado de [https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/OIT\\_4\\_1\\_1\\_0.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/OIT_4_1_1_0.pdf)
- Juanche, A. (2012). Un breve contexto de la situación de privación de libertad en Uruguay. En A. Juanche & J. Palummo (Coords.), *Hacia una política de Estado en privación de libertad: diálogo, recomendaciones y propuestas* (pp. 11–29). Montevideo: Serpaj–oSJ.
- Ley General de Educación Núm. 18.437, de 12 de diciembre de 2008, *Diario Oficial*, de 16 de enero de 2009.
- Martinis, P. (marzo, 2011). *Los procesos educativos y la cohesión social en Uruguay*. Trabajo presentado en el Seminario Cohesión social en Uruguay: balance y perspectivas, ClaeH, Montevideo, Uruguay.
- Méndez, J. (2002). Reforma institucional. El acceso a la justicia: una introducción. En J. Méndez, G. O'Donnell & P. Pinheiro (Comps.), *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina* (pp. 223–227). Buenos Aires: Paidós.
- Menese, P. & Trajtenberg, N. (2015). Educación, trabajo, ingresos y retorno del capital humano en las instituciones penitenciarias del Uruguay. En M. Folle & A. Vigna (Comps.), *Cárceles en Uruguay en el Siglo xxκ* (pp. 53–76). Montevideo: Ediciones Universitarias–CSIC.
- Núñez, P. & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Ordóñez, F. & Techera, J. (2011). *Educación Formal en cárceles: diálogos técnico-políticos*. (Documento de trabajo, Proyecto L: Apoyo a la reforma de las instituciones para personas privadas de libertad). Montevideo: PNUD–INR.

- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino: especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti & N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25–38). Buenos Aires: Manantial–Flacso.
- Viscardi, N. (2012). El gobierno de la educación en Uruguay: autonomía e interinstitucionalidad en debate. En A. Coria & A. Reguera (Comps.), *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VEIKPE)* (pp. 269–277). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba–Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- Viscardi, N. & Fraiman, R. (2013). Educación policial en Uruguay: transformaciones para la consolidación de un modelo de protección integral. En C. Barreira, J. V. Tavares dos Santos, J. Zuluaga, R. González & F. González (Coords.), *Conflictos sociales, luchas sociales y políticas de seguridad ciudadana* (pp. 281–310). México, DF: Universidad Autónoma del Estado de México–Instituto Latinoamericano de Estudios Avanzados de la Universidad de Río Grande del Sol–Clasco.
- Zaffaroni, E. (2015). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. En G. Bardazano, A. Corti, N. Duffau & N. Trajtenberg (Comps.), *Discutir la cárcel, pensar la sociedad: contra el sentido común punitivo* (pp. 15–36). Montevideo: Trilce–CSIC.