

La educación pública uruguaya en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad. Programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) 2010-2017

Uruguayan public education in young women and adults deprived of liberty.

Education in the Context of Confinement Program (ECE) 2010-2017

CANTARELLI, Andrea ¹

Cantarelli, A. (2019). La educación pública uruguaya en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad. Programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) 2010-2017. *RELAPAE*, (11), pp. 56-70.

Resumen

El presente trabajo 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 de mujeres privadas de libertad, política pública educativa, derecho humano fundamental, Uruguay.

Abstract

The present work was carried out with the purpose of analyzing the implementation of the program Education in Context of Confinement (ECE) in young women and adults deprived of liberty, during the period 2010-2017, in Uruguay. This programme constitutes a public education policy within the sphere of the National Public Education Administration (ANEP) in the Secondary Education Council (CES). The ECE programme works within the 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 women and adults studying in deprivation of liberty? The methodology used was of a qualitative nature 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 UIPPLs, one from the capital and the other from

¹ Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay) / aacantarelli@gmail.com

the interior of the country. Among the results obtained, it is worth noting 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. Likewise, 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 gathered in the investigation.

Keywords: Education of women deprived of liberty, educational public 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 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 referentes territoriales, y por otro, el INR a través de los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura (DGEC) integrados por coordinadores en cada UIPPL que trabajan con operadores 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 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 ofensor. 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.

Diseño y metodología

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.

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)² 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.

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

² 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.

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 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.
- una entrevista grupal 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, otra, a siete responsables del INR dependientes de la CEC en la unidad de capital
- una entrevista a informante calificado responsable del programa ECE
-

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. 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* (*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: 56) 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”.

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.

Discusión de resultados

El capítulo de discusión de resultados analiza 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. 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: 1. percepciones docentes sobre el programa ECE del cual forman parte; 2. las percepciones docentes sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas en el encierro; 3. las percepciones que poseen las mujeres que estudian; y 4. pretende observar cómo es la educación pública como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE.

1. Con respecto a la primera, programa ECE funciona adaptándose a la lógica del sistema penitenciario donde sus actores/as tienen lógicas diferentes a la de los 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 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.

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 E3³ dice: “las lógicas del disciplinamiento entre ambos sistemas son parecidas, si te pones a hilar fino tienen algunas cosas en común, pero son diferentes”. E1 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:

³ Para el/la lector/a la siglas E corresponden a entrevistas; T 1 y T2 a talleres realizados con docentes; GF *focus group* realizados con las mujeres.

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, aun 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, la percepción de los 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 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.

2. 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 docentes en el encierro. En este marco, surgen percepciones encontradas porque hay quienes explicitan afeción en el trabajo por haber vivido determinados acontecimientos —no previsible— en la cárcel mientras que otros 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 afeción frente a un acontecimiento es asumida y sentida de forma diferente entre los/as actores/as de ambas instituciones (CES e INR). Esta afeción 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 docente no realiza estas acciones, puede terminar renunciando.

E5 y E1 muestran dos formas de afectación del cuerpo del 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 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”.

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 trabajar en contexto de encierro con mujeres y cómo trabajar con ellas. En los siguientes testimonios se observan las potencias alegres de los docentes que se refuerzan desde el cómo enseñar, es decir desde la didáctica en contexto de encierro.

La mayoría aduce 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 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 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 docentes perciben que el derecho a la educación de los 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 docente, la otra, en tensión con la anterior, es que dicha función se percibe como un trueque por redención de pena⁴. El testimonio muestra la tensión pedagógica y didáctica en contexto de encierro, entre la adaptación del 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 docente 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.

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.

⁴ Se denomina redención de pena a la concesión de días determinadas por el Juez, tanto por estudio como por trabajo a todos/as los/as privadas de libertad.

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”.

Los testimonios evidencian cómo trabajan los 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:

Elas 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 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 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

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.

3. 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.

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 que no es con el operador, ni con la policía, sino que es con un 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”.

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.

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 otros 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.

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.

4. 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 cuáles 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 (...).

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.

Se muestra que el Estado está vulnerando el derecho que otorga, aspecto señalado por el Comisionado Parlamentario Penitenciario (2016), por los testimonios de los 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.

Conclusiones

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. 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. Esta, entre otras, son debilidades que presenta el programa como, por ejemplo, disfunciones interinstitucionales e intrainstitucionales, tensiones en y durante el acto educativo, la falta de monitoreo y evaluación de indicadores para poder mejorarla, así como ausencia de marco teórico que fundamente la educación más allá de concebirla como un derecho humano fundamental. Se puede concluir que este programa se encuentra permeado por el discurso de la rehabilitación heredado del sistema penitenciario uruguayo. La filosofía del castigo que impera en el sistema penitenciario, permea el educativo desde las teorías re (habilitación, socialización), cuyo auge durante el siglo XX aún pervive en el XXI. Allen (1959) plantea que para rehabilitar se deben conocer los antecedentes del ofensor para aplicar las medidas terapéuticas adecuadas y así modificar su comportamiento, no existe límite temporal que determine cuánto va a demorar dicha terapia, la paradoja es que bajo esta ilusión, la rehabilitación continúa vigente como posibilidad al castigo del encierro.

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.

- 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.
- 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.
- Comisionado Parlamentario Penitenciario. Informe Anual 2017. Parlamento del Uruguay. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/cpp/documentos/informes-al-parlamento/89470>
- 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.
- 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.
- 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.
- 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 em Sociología.
- 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.
- 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.

Fecha de recepción: 8-4-2019

Fecha de aceptación: 23-8-2019