

Cecilia Garibaldi.
ORCID: 0000-0002-0894-1679¹

Edward Braidá.
ORCID: 0000-0003-2195-9387²

Alicia Álvarez de León.
ORCID: 0000-0002-3219-8256³

Gabriela Pasturino Graña.
ORCID: 0000-0001-7939-9840⁴

¹Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Doctoranda en Antropología Social, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Magíster en Ciencias Humanas, Udelar. Diplomada en Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro, UNSAM.
Contacto: cecilia.garibaldi@fcea.edu.uy

²Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay. Licenciado en Ciencias de la Comunicación, Udelar. Maestrando en Enseñanza Universitaria, Udelar. Diplomado en Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro, UNSAM. Asistente del equipo central de trabajo con EUPL del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá), Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE); asistente en la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Facultad de Información y Comunicación (FIC).
Contacto: edward.braidá@cse.udelar.edu.

³Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay. Licenciado en Psicología, Udelar. Magíster en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona. Doctora en Psicología, Udelar. Docente en el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá), Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE).
Contacto: alicia.alvarez@cse.udelar.edu

⁴Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Udelar. Magíster en Comunicación y DD. HH., Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Doctoranda en Comunicación, UNLP. Coordinadora del Equipo Central de Trabajo con EUPL del Progresá, CSE.
Contacto: gabriela.pasturino@cse.udelar

Recibido: 24/06/2024
Aceptado: 21/8/2025

Trayectorias educativas de estudiantes de la Udelar en cárceles¹

Educational trajectories of students from the University of the Republic (Udelar) in prisons

Trajetoárias educacionais de estudantes da Universidade da República (Udelar) em presídios

Resumen

Este artículo da cuenta de los resultados más relevantes de un estudio sobre las trayectorias de estudiantes de la Universidad de la República (Udelar) en privación de libertad, que se ejecutó en el periodo comprendido entre los años 2021 y 2023. Con el objetivo de conocer estas trayectorias para contribuir a la mejora de la política pública a partir de la evidencia, se desarrolló este estudio exploratorio de método mixto que incluye técnicas cualitativas (entrevistas y talleres participativos) y cuantitativas (cuestionario). Estas fueron aplicadas a estudiantes de unidades penitenciarias de Montevideo y la zona metropolitana. Los resultados se presentan aquí en torno a cinco ejes: 1) características sociodemográficas generales, 2) trayectorias educativas previas, 3) principales hitos y cambios que la población asocia a su ingreso a la universidad, 4) valoraciones sobre la enseñanza universitaria en cárceles y 5) condiciones de estudio, según el tipo de unidad en la que se encuentran cursando.

Palabras clave: educación superior, cárceles, trayectoria educativa.

Abstract

This article reports the most relevant results of a study on the trajectories of students of the University of the Republic (Udelar) in deprivation of liberty, which was carried out in the period between 2021 and 2023. With the aim of learning about these trajectories in order to contribute to the improvement of public policy based on evidence, this exploratory mixed-method study was developed, including qualitative (interviews and participatory workshops) and quantitative (questionnaire) techniques. These were applied to students from penitentiary units in Montevideo and the metropolitan area. The results are presented here along five axes: 1) general sociodemographic characteristics, 2) previous educational trajectories, 3) main milestones and changes that the population associates with their entry to university, 4) evaluations of university education in prisons and 5) study conditions, according to the type of unit in which they are studying.

Keywords: higher education, prisons, educational trajectory.

Resumo

Este artigo relata os resultados mais relevantes de um estudo sobre as trajetórias de estudantes da Universidade da República (Udelar) em privação de liberdade, que foi executado entre os anos 2021 e 2023. Com o objetivo de conhecer essas trajetórias a fim de contribuir para a melhoria da política pública baseada em evidências, este estudo exploratório foi desenvolvido pelo método misto, que inclui técnicas qualitativas (entrevistas e oficinas participativas) e quantitativas (questionário). Estas foram aplicadas a estudantes de unidades penitenciárias de Montevideu e da região metropolitana. Os resultados são apresentados em cinco eixos: 1) características sociodemográficas gerais, 2) trajetórias educacionais anteriores, 3) principais marcos e mudanças que a população associa à sua entrada na universidade, 4) avaliações da educação universitária nas prisões y 5) condições de estudo, de acordo com o tipo de unidade em que estudam.

Palavras-chave: ensino superior, prisões, trajetória educacional.

Introducción

El vínculo entre la Universidad de la República (Udelar) y la cárcel tiene ya algunas décadas, con un fuerte énfasis en el desarrollo de las funciones de investigación y extensión (Álvarez et al., 2022). En el marco de su compromiso con la democratización de la educación superior (ES), la Udelar emprendió en 2016 el proceso de facilitar el ingreso y permanencia de personas privadas de libertad a diferentes carreras de grado, dando paso hacia la inclusión de la función de enseñanza en cárceles. Esta decisión colocó a la institución ante nuevos desafíos que requirieron, entre otros, la aplicación de estrategias para respaldar las trayectorias educativas de estudiantes de la universidad en privación de libertad (EUPL), así como un despliegue territorial y de articulaciones inter e intrainstitucionales. Este mismo año, se firma un primer acuerdo entre el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) y la Udelar (Udelar e INR, 2016).

En el año 2020 se firmó el segundo convenio específico entre el INR y la Udelar, que promovió acuerdos sobre las condiciones de trabajo y estudio que garanticen el acceso a la ES en unidades penitenciarias (Udelar e INR, 2020). Allí se creó un circuito universitario, compuesto por algunas unidades del INR que podrían variar con el acuerdo entre las partes.

Hasta hoy, los avances en las carreras de grado de quienes estudian en

privación de libertad se dan a través de cursadas virtuales, preparación de exámenes libres o adecuaciones pedagógicas para el cursado regular con o sin asistencia a clase. Los apoyos para ello son las tutorías entre pares (TEP), entornos virtuales de aprendizaje y el intercambio con docentes curriculares o docentes referentes (tanto de los servicios como del equipo central). Todas estas posibilidades dependen de la propuesta que realiza cada servicio, que se acompañan desde el equipo central anclado en el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progres), principalmente con sus referentes territoriales y tutores/as pares.

Luego de algunos años de trabajo en el tema, resulta clave estudiar las trayectorias educativas de los EUPL y sus experiencias de aprendizaje en la cárcel en pos de aportar al fortalecimiento de la política universitaria en la materia. Algunas cuestiones que se plantearon fueron: ¿Qué características sociodemográficas y de perfil educativo presentan? ¿Cómo valoran las estrategias de enseñanza y aprendizaje experimentadas en la Udelar? ¿Qué fortalezas y debilidades identifican? ¿Qué sentidos les otorgan a sus trayectorias universitarias? ¿Qué efectos ha tenido a nivel personal y en sus entornos? Bajo estas interrogantes el artículo busca disponibilizar los principales resultados de la investigación realizada, con énfasis en aquellos que puedan resultar útiles para pensar en la implementación y proyección de políticas de enseñanza universitaria

de la Udelar en cárceles. Si bien aún restan posibles análisis, se comparten aquí las primeras conclusiones de este proyecto a partir de los objetivos planteados.

2. Metodología

Esta investigación se desarrolló utilizando un método mixto como aproximación metodológica (Creswell, 2013; Teddlie y Tashakkori, 2010), contemplando estrategias cualitativas y cuantitativas de construcción de la información. Estas herramientas fueron aplicadas a una población compuesta por 59 estudiantes de la Udelar en privación de libertad en unidades del INR del circuito universitario y que comenzaron la universidad antes del 2021, cuando se realizó la mayor parte del trabajo de campo.

En la primera etapa se realizaron talleres abiertos a toda esta población universitaria, luego se aplicó un cuestionario semiabierto y finalmente se realizaron entrevistas en profundidad. Los talleres implicaron una planificación única a implementar en todos los grupos de estudiantes de centros universitarios, llevados adelante por un/a investigador/a que dinamizó y otro/a que registró en una pauta de observación realizada previamente.

En el caso de los cuestionarios cerrados, fueron aplicados a estudiantes activos, es decir, con alguna actividad en los últimos dos años en la Udelar, contabilizados en un total de 67

estudiantes, de los que 59 participaron del llenado del cuestionario. En la Tabla 1 se puede visualizar la cantidad de respuestas.

Tabla 1: Cantidad y porcentaje de respuestas distribuidas por unidad².

Unidad	Cantidad de estudiantes activos al momento de la encuesta	Cantidad de estudiantes que cumplen con los criterios	Cantidad de respuestas	% de respuestas sobre las personas que cumplen el criterio
3	19	11	10	90.9 %
4	31	15	13	86.7 %
5	29	12	11	91.7 %
6	48	26	22	84.6 %
10	7	3	3	100 %
Total	134	67	59	88 %

Por último, se realizaron 15 entrevistas en profundidad a estudiantes que fueron seleccionados en base a una distribución proporcional por área de la Udelar, unidad de reclusión e ingreso a la Udelar anterior o posterior a la pandemia.

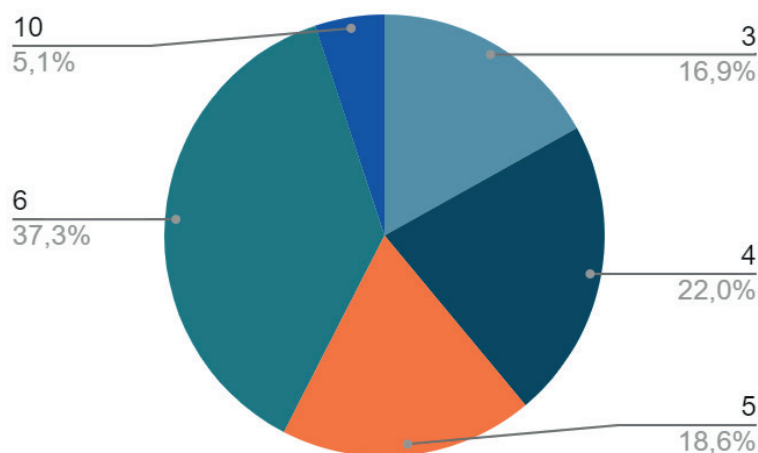
Es relevante resaltar que el equipo de Progresar que trabaja en este tema es el mismo equipo investigador. Se tomaron recaudos metodológicos a los efectos de que esto no fuera un obstáculo y sí una potencia para el desarrollo de la investigación.

3. Resultados

3.1. Características sociodemográficas generales

Para comenzar, se describirán algunas características sociodemográficas de este estudiantado en relación con su distribución por unidad de reclusión, edad, género y ascendencia autopercebida.

Figura 1: Estudiantes de la Udelar en privación de libertad distribuidos por unidad del INR.



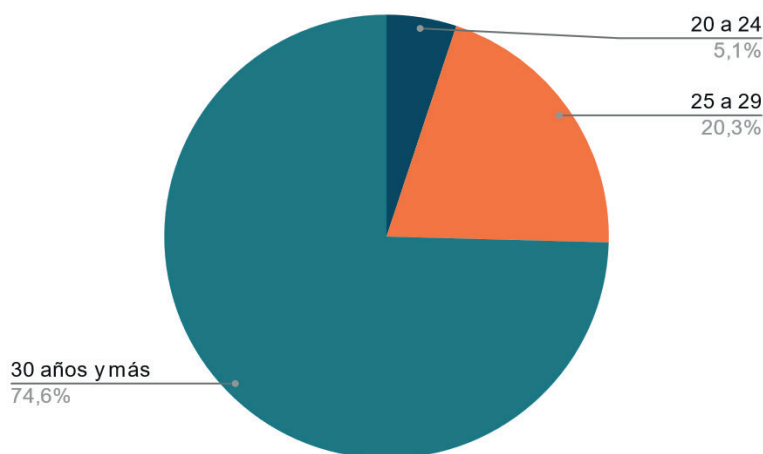
² La información presentada en las tablas surge de la sistematización de los datos y del análisis de los resultados de este estudio, realizados por el equipo.

Esta figura muestra la distribución de estudiantes según la unidad penitenciaria en la que se encuentran, actualizado a mayo de 2024, según la información de datos administrativos y excluyendo a la unidad 10 que ya no pertenece al circuito³. En lo referente a sus rangos etarios, es destacable la diferencia entre el

promedio y mediana de edad del estudiantado de la Udelar en general y de los EUPL. En el caso de la Udelar el promedio de edad es 27 años y la mediana 24 (DGPlan, 2023), mientras que en el caso de EUPL el promedio de edad es 36 y la mediana 35 años, lo cual muestra porcentajes similares a los relevados en el censo de estu-

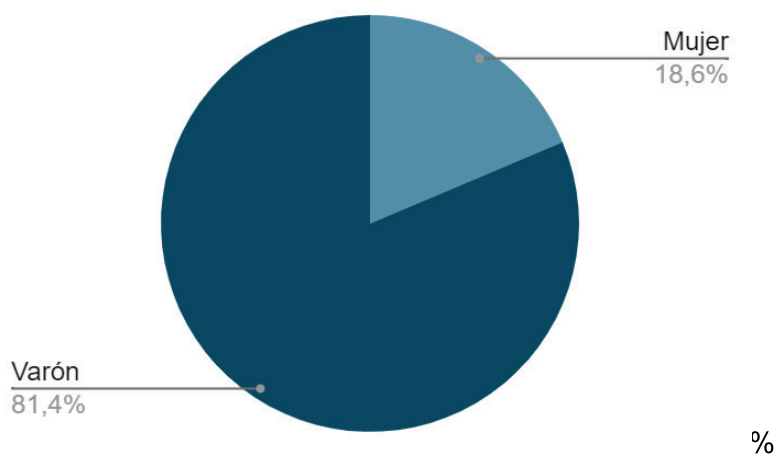
diantes universitarios en privación de libertad del año 2019 (Rivero et al. 2021). La Figura 2 muestra la distribución de los EUPL por tramos de edad. No se registraron respuestas de personas de 22 años o menos.

Figura 2: Estudiantes de la Udelar en privación de libertad distribuidos por tramos de edad.



En el caso del género autoidentificado (Figura 3), ninguna de las personas de la muestra se identificó como trans o no binaria y los resultados de la distribución coinciden mayoritariamente con la distribución dentro del INR, no así con la distribución en la Udelar.

Figura 3: Estudiantes de la Udelar en privación de libertad según su género autoidentificado.



3 Los datos actualizados muestran una distribución similar. La unidad 20 de Salto representa en la actualidad el 6 % de los/as estudiantes del circuito universitario, porcentaje similar al de quienes estaban en unidad 10 en 2021.

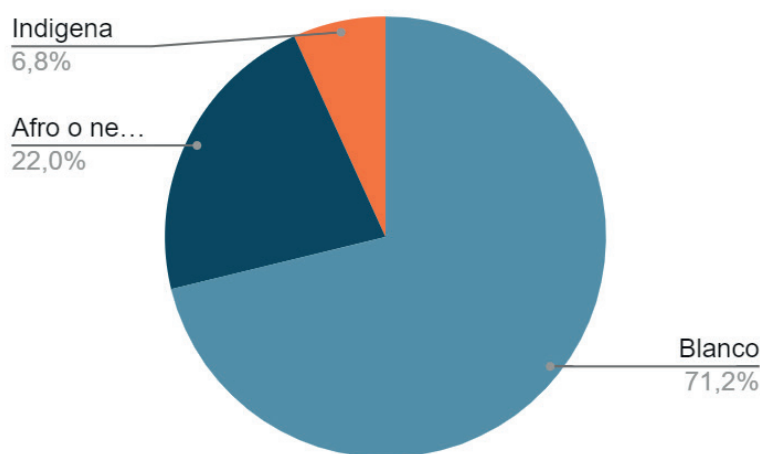
4 Datos recientes muestran un leve aumento en el nivel educativo: mientras que en 2010 el 13 % de las mujeres tenían educación media superior completa o incompleta (Folle y Vigna, 2016) una década más tarde este porcentaje asciende a un 19 % (UCLAEH, Incidem, Nomade y Vida y Educación, 2023). Es de destacar que en 2020 un 60 % de las personas privadas de libertad en la Unidad n.º 5 accedió en al menos una actividad de educación formal, siendo la tercera unidad con mayor porcentaje nacional después de dos unidades de menos de 200 personas (CPP, 2021).

En la Udelar en general, el 34,8 % son estudiantes identificados como varones y el 65,2 % como mujeres (DGPlan, 2023). Sin embargo, en el caso del INR se registra que el total de la población privada de libertad es de 92,7 % de varones, el 7,1 % mujeres y un 0,2 % de personas trans (CPP, 2023). Esto puede incidir en que sea menor el porcentaje de mujeres EUPL que de mujeres en libertad.

En este sentido, si bien en términos absolutos son más los varones que cursan carreras universitarias en la Udelar, en proporción son más las mujeres privadas de libertad quienes estudian respecto a los primeros: las mujeres están sobrerrepresentadas conformando el doble del porcentaje entre estudiantes de la Udelar que en la población general⁴. Con relación a la ascendencia étnico-racial de este estudiantado en com-

paración con los datos de DGPlan (2023) cabe señalar dos hallazgos: en primer lugar, que el porcentaje de los/as estudiantes de la cárcel que se autopercibe no blanco/a es de 28,8 %, en tanto que en la Udelar es de 9,7 %; en segundo lugar, que el porcentaje de estudiantes afro en privación de libertad asciende al 22 %, mientras que para el estudiantado en general es de un 5 % (Figura 4).

Figura 4: Estudiantes de la Udelar en privación de libertad distribuidos según su ascendencia autopercebida.



Si bien no es posible contrastar esta información con la proveniente del censo de reclusos (Folle y Vigna, 2016) ni con el censo de personas privadas de libertad (Rivero et al., 2021) porque no consideraban esa variable, es consistente con los datos recientes del relevamiento de la situación de las mujeres privadas de libertad quienes muestran un 24 % de población afro (UCLAEH, Incidem, Nomade y Vida y Educación, 2023). Por último, la distribución según el lugar de residencia es similar entre EUPL y otros estudiantes de la Udelar (DGPlan, 2023). Aquí puede ser importante considerar que en el momento del trabajo de campo, las unidades del circuito universitario se ubicaban todas dentro del área metropolitana. Actualmente, se incorpo-

ró la unidad 20 (Salto) y se desvinculó la unidad 10 (San José).

3.2. Trayectorias educativas

La perspectiva adoptada es la de personalización del aprendizaje, noción que también remite al reconocimiento de la diversidad y singularidad de las trayectorias personales de aprendizaje; una metáfora que permite visualizar que las personas participan en una diversidad de contextos donde construyen aprendizajes (Lave y Wenger, 1991).

Este concepto no solo resulta útil para comprender recorridos, decisiones y génesis del vínculo del estudiantado con una determinada formación, sino también como categoría para analizar cómo los individuos relatan sus propios recorridos biográficos. Pierre

Bourdieu (2011) enfatiza la necesidad de interpelar el sentido común que permea a quienes investigamos de establecer una cronología secuencial y consistente en los relatos de nuestros/as interlocutores/as, donde persiste la pretensión de objetividad y prevalece el discurso oficial de presentación propia. Es así que pensamos las trayectorias académicas y vitales de estos/as estudiantes a través de la categoría de acontecimientos que plantea el autor, que nos permite comprender el discurso en sus tres niveles y los diálogos posibles: el devenir cronológico, los acontecimientos y las condiciones que definen como sociales o estructurales.

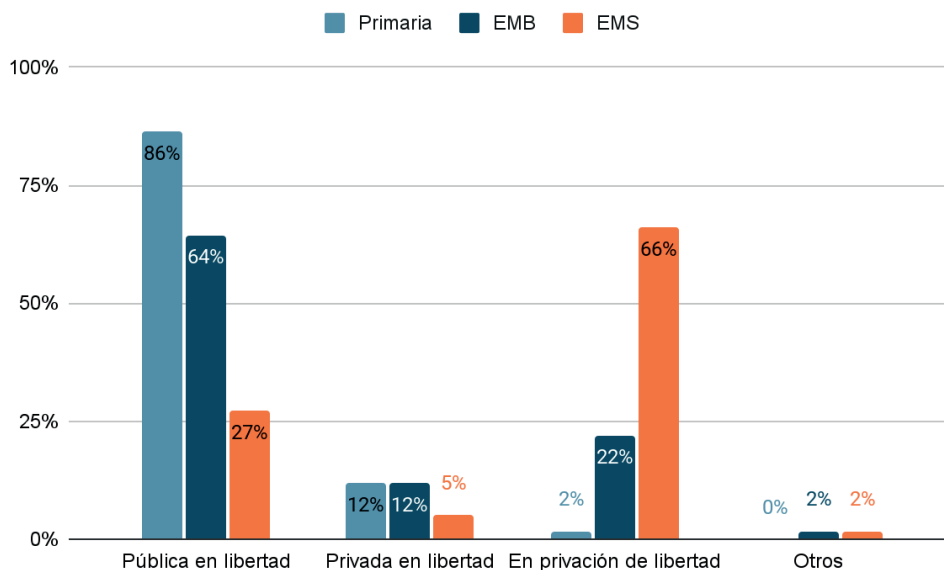
3.2.1. Egreso de enseñanza media

Según los datos surgidos del cuestionario aplicado, esta población mayormente culminó la enseñanza media superior (EMS) en propuestas dic-

tadas dentro de cárceles (66,1 %). La cantidad de personas que culminaron en libertad fue un poco mayor (32 %) que lo relevado en el censo previo, en el cual solo el 20 % culminó EMS

fuera de la privación de libertad (Rivero et al., 2021). La mayoría culminó primaria y EMB en libertad (98 % y 76 % respectivamente) como puede apreciarse en la Figura 5.

Figura 5: Perfil educativo de las personas privadas de libertad que estudian en la Udelar.



Por otro lado, estas personas superan ampliamente a su madre y padre en cuanto a su nivel educativo (81 % y 78 %). Un 75 % es primera generación universitaria, porcentaje mayor al 52 % de primera generación en la Udelar en general (DGPlan, 2023). Este aspecto es relevante en cuanto al proceso de democratización universitaria mencionado anteriormente. Asimismo, en las entrevistas se refieren a la universidad como una institución lejana, que no estaba presente en la mayoría de las proyecciones que hacían las personas antes de encontrarse en privación de libertad. En otros casos minoritarios, se refieren a que la universidad era un anhelo, que la privación de libertad vino a contribuir a su efectivización.

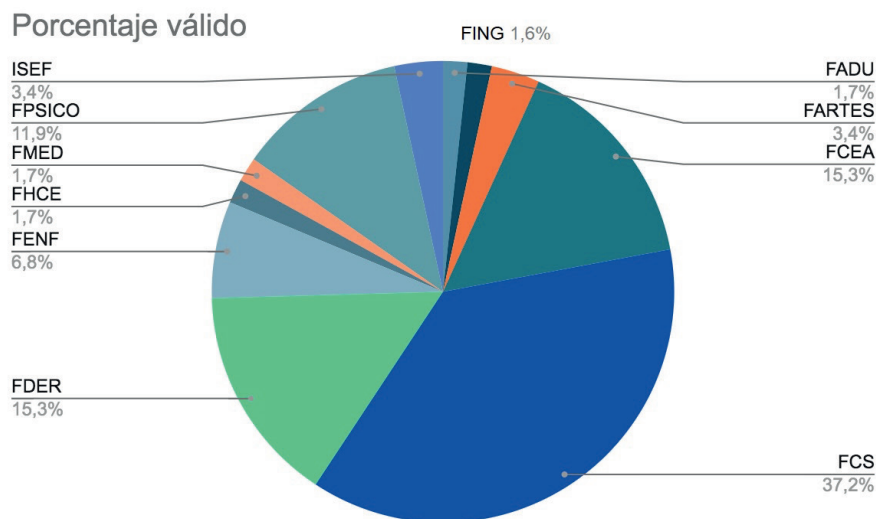
3.2.2. Ingreso a la Udelar

En lo que respecta al ingreso a la universidad, el 80 % lo hace en privación de libertad, por lo que es posible reconocer que buena parte de esta población no alcanzaría este nivel educativo si la institución no facilitara la inscripción, en el sentido de lo planteado previamente como resultado de las entrevistas en profundidad. Este dato se corresponde exactamente con los resultados del censo realizado en el año 2019 (Rivero et al., 2021). En algunos casos en los que las personas se inscribieron en libertad, la presencia de la universidad en las unidades opera como motivación para retomar sus estudios terciarios.

Según lo relevado en los cuestionarios, la orientación que reciben por parte de la institución para la inscripción es insuficiente. Solo un 26 % respondió que la obtuvo mediante el docente referente territorial del equipo central que trabaja con estudiantes en privación de libertad, y un 26 % contestó que no obtuvo ninguna orientación previa al ingreso.

Por otro lado, los mayores obstáculos que se perciben al comenzar la universidad son las dificultades en la lectoescritura, la ausencia de técnicas de estudio adecuadas para el nivel y el insuficiente uso y conocimiento de herramientas virtuales.

Figura 6: Estudiantes de la Udelar en privación de libertad distribuidos por servicio universitario con mayor cantidad de créditos aprobados.



A partir de la distribución de la población por servicios que se muestra en la Figura 6, los porcentajes de EUPL se diferencian de los de la universidad en general, con una mayor concentración de estudiantes del Área Social y Artística —ASA— (FHCE, FDER, FARTES, FCEA y FCS), con un total de 73 % de la muestra; mientras que el Área de Salud —AS— (ISEF, FPSICO, FMED, FENF) presenta un 23,7 % de estudiantes, frente a un 36,5 % en la Udelar; y el Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (FADU y FING) solo un 3,3 % frente a un 18,7 % según los datos relevados del formulario estadístico (FormA) de la Udelar (DGPlan, 2023).

Estos datos indican una tendencia favorable hacia las carreras del ASA, que en 2019 representó un 62 % (Rivero et al., 2021), con un aumento de 11 % en los resultados aquí presentados. Es importante destacar que un distintivo de estas trayectorias en contraposición con otros/as estudiantes de Udelar es que se inscriben y rinden unidades curriculares en diferentes servicios de la Udelar, especialmente del ASA. La movilidad horizontal es una tendencia cada vez mayor en esta

población, que encuentra en esta herramienta una posibilidad de avance. Resta conocer las características de esta movilidad, sus motivaciones relacionadas con la reducción de pena por estudio y las dificultades de avance en ciertos puntos de sus primeras carreras escogidas.

3.3. Principales hitos y cambios que la población asocia a su ingreso a la Universidad

Del análisis de las entrevistas surgen tres elementos, que aparecen en las narrativas de las trayectorias de los/as estudiantes, que pueden ser vistos como hitos o experiencias clave en el proceso de afiliación universitaria. Utilizamos el concepto de hitos en el sentido que Bourdieu (2011) refiere al de acontecimiento en diferencia del hecho empírico. El primero compone las historias de vida que son narradas como un conjunto de acontecimientos significativos, que dependen, en cierta forma, de la posición social del sujeto, el lugar que ocupa en la estructura, estatus, habitus, etc. El acontecimiento, entonces, son hechos que adquieren valor significativo dentro de una narración. Desde esta definición es que adquiere relevancia

los sentidos que los/as estudiantes le otorgan en el relato de su trayectoria. Estos son: 1) primer examen aprobado, 2) primera salida transitoria, 3) cambios en el lenguaje.

El primer examen aprobado se percibe como un ritual de reconocimiento de que están aptos para la vida universitaria, una aprobación de la institución más que de la materia puntual. Ese primer examen aprobado funciona como adhesión al resto del proceso, motiva a continuar la trayectoria, por lo que se torna un hito en el proceso de afiliación (Gomez y Alzate, 2010). Las salidas transitorias por motivos académicos son experiencias significativas, hitos en la trayectoria no solo en el sistema penitenciario o de vida, sino en la educativa, para quienes acceden a este derecho. El acercamiento a la institución, la autonomía al concurrir al centro, el compromiso con su trayectoria educativa y sortear las dificultades que las condiciones del afuera imponen para cursar estudios universitarios son algunas de sus características. Aparece, sin embargo, como una estrategia poco utilizada y con ciertas dificultades de implementación, que suponen también fuertes tensiones para los/as estudiantes. De

todos modos, son situaciones que se presentan como muy particulares representando solo el 8,5 %, lo que equivale a cinco estudiantes de nuestro universo.

El cambio en el lenguaje es una de las transformaciones o puntos de quiebre mencionado en varias instancias. Si bien no es un acontecimiento específico, es un elemento distintivo en su «envejecimiento social» (Bourdieu, 2011) en tanto estudiante. Está asociado a la construcción de una nueva identidad del/a estudiante universitario/a y a los cambios en su forma de vincularse con el entorno. Desde la perspectiva individual se trata de un proceso de adquisición de categorías propias del mundo universitario, que les hace sentirse capaces de adoptar un nuevo sistema comunicativo (Casco, 2010; Gómez y Alzate, 2010) y con ello ser parte. En este contexto adquiere un sentido específico, considerando las ambiciones de las políticas de enseñanza en cárceles para generar un lenguaje común (Parchuc, 2015; Umpiérrez y Sosa, 2023) en estos contextos de aprendizaje.

3.3.1. Cambios personales, relaciones y en el entorno

Se destacan tres transformaciones desde el punto de vista personal: principalmente la adquisición de herramientas críticas y reflexivas y de organización, así como cambios en el lenguaje, ya señalado como hito.

La capacidad reflexiva es un elemento que aparece en varias entrevistas, además, entendida como una habilidad específica adquirida en el ámbito universitario en privación de libertad (Di Próspero, 2021). Estos cambios van también acompañados de habilidades de organización y proyección en su cotidianidad carcelaria: planificar, organizar, jerarquizar, tener una agenda,

etc., son algunos de los elementos señalados en las entrevistas.

Pero el tránsito por la universidad también tiene repercusiones en sus vínculos con el medio. Estas transformaciones se asocian a tres aspectos cotidianos para estos/as estudiantes: 1) la promoción educativa en sus entornos, pares y familiares, 2) la forma de resolución y comprensión de los conflictos interpersonales, 3) el tránsito por la cárcel en tanto institución. Con relación a la promoción educativa destacamos que en la amplia mayoría de las entrevistas aparecen referencias a cómo su ingreso a la universidad motivó a que familiares (hijos/os y parejas, principalmente) retomen y/o continúen su formación educativa. Lo mismo señalan para el caso de otras personas privadas de libertad, allí se identifican como promotores del acceso a este derecho en el contexto carcelario.

La transformación de sus vínculos interpersonales y el diálogo con sus seres queridos se asocia a cambios en la ampliación de la capacidad de expresión y en el desarrollo de habilidades para la interacción social. Lo que se contrapone al «lenguaje somático» en el que se expresan en los cuerpos de varones ante las condiciones de encierro (Cancela, 2017). En las narrativas puede verse cómo estos cambios relacionados con la ampliación del lenguaje promueven otras herramientas de mediación con el mundo y al vínculo con otras personas.

La evidencia que surge del trabajo de campo muestra efectos concretos en la cotidianidad carcelaria. En primer lugar, del mismo modo que lo hace con los pares, agrega capacidad de diálogo en los conflictos con diversos actores del entorno carcelario y personal. Segundo, abre puertas a otras perspectivas y acceso a nuevos dere-

chos (Scarfó, 2002) y mejora las condiciones de reclusión y de sobrellevar las demandas del lenguaje penal⁵. Por último, este cambio genera o potencia relaciones de jerarquía que se cristalizan en el lenguaje, principalmente con operadores/as penitenciarios/as.

3.4. Valoraciones sobre la enseñanza en cárceles

3.4.1. Docentes referentes

El rol docente está constituido por un grupo heterogéneo, distinguimos: 1) los docentes referentes territoriales de Progresá, 2) docentes de unidades curriculares y 3) docentes referentes EUPL del servicio.

En este mapeo, los referentes territoriales de Progresá son identificados como los más consultados por diversos temas universitarios (un 62,7 % de los EUPL lo hace siempre o casi siempre y un 22 % lo hace a veces). Quienes consultan con mayor frecuencia a los docentes de los cursos o a otros EUPL son personas avanzadas en su proceso de afiliación a la universidad. Los referentes territoriales de Progresá, además, son asociados a tareas de orientación, realización de trámites, solicitud de información y orientación curricular, en línea con lo que se plantea en la constitución de su rol.

Sin embargo, la percepción generalizada es que el contacto de los equipos docentes de unidades curriculares es muy incipiente y, en algunos casos, nulo; pero en el caso de quienes tuvieron la oportunidad de concurrir a clases presenciales, las experiencias son en todos los casos valoradas positivamente; desde el aprendizaje, el vínculo con la facultad, con los docentes y como desafío personal, entre otros.

5 En este sentido, las investigaciones han identificado a la pobreza lingüística como un elemento central en el tránsito por el sistema penal el cual le quita en la capacidad de responsabilización a la persona penada, imponiendo un «lenguaje mercadológico de la pena» (Segato, 2003).

En algunas oportunidades, la orientación de docentes referentes aparece solo cuando hay uno específico para esta tarea. Cuando no los hay, en las entrevistas y en los talleres surgen demandas constantes a que los referentes de la facultad deberían implicarse más. Es importante señalar que algunos servicios tienen personas con horas asignadas y pagas específicamente para la tarea, mientras que en otros casos, esa persona cumple otra función a la que se suma la referencia para EUPL.

En las entrevistas se pueden apreciar menciones de forma subyacente a las habilidades y prácticas valoradas en la tarea docente en general, lo que transveraliza a los tres roles anteriormen-

te descritos. Valoran especialmente la motivación de los/as docentes, refiriéndose al impulso y reconocimiento de sus capacidades, de sus procesos de aprendizaje, de hacerles saber que les importan sus trayectorias educativas e incluso vitales. Esto aparece tanto en experiencias presenciales como virtuales. El reconocimiento aparece en algunas trayectorias, principalmente vinculada a docentes. Pero también hacen referencia a funcionarios y gestores educativos de las unidades en donde se encuentran.

3.4.2. Tutorías entre pares

Dentro del conjunto de políticas de enseñanza en privación de libertad, la que acapara la mayor proporción de menciones en las entrevistas es la de

Tutorías Entre Pares (a partir de aquí TEP). Este dispositivo, que se utiliza en la Udelar hace más de una década con especial énfasis en el apoyo al ingreso a la universidad (Santiviago, 2018), resultó ser de gran relevancia para el trabajo con EUPL según su propia percepción.

Al momento de la aplicación del cuestionario, un 54 % tenía acceso a tutorías semanales y un 80 % manifestó haberlas tenido en algún momento. En la Tabla 2 se pueden ver los principales temas abordados en las tutorías, en función de cuán de acuerdo están con los aspectos tratados en las tutorías: siendo 1 nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Tabla 2: Temas abordados de las TEP según las medianas (Me) de respuestas.

Temas	Me
Contenidos de los cursos	4
Comprensión de pautas y realización de trabajos-pruebas	4
Organización y técnicas de estudio	4
Uso de EVA, SGAE y e-mail.	4
Temas no relacionados con la Udelar	3
Dudas sobre plan de estudio y orientación de cursado	3
Apoyo en recursos de la Udelar (ej.: becas)	2
Actividades de cogobierno y organización estudiantil	1

De las tres herramientas metodológicas aplicadas (FormA, talleres y entrevistas), surge que las tutorías aportaron a quienes estudian en privación de libertad en una amplia gama de as-

pectos presentes en la literatura sobre el tema (Santiviago, 2018). Consultados específicamente sobre estos aportes, los que recibieron mayores niveles de acuerdo fueron: compañeros/as

y amigos/as (79 %) y motivación y entusiasmo por la carrera (73 %). Sin embargo, todos los aportes consultados superaron el 58 % de acuerdo como se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3: Respuestas sobre los aportes de las tutorías en porcentaje.

	¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? Las tutorías me aportaron...				
	1 (Muy en desacuerdo)	2	3	4	5 (Muy de acuerdo)
Manejo de trámites y gestiones universitarias	17	3,8	17	39,6	22,6
Motivación y entusiasmo por la carrera	9,4	7,5	9,4	35,8	37,7
Desarrollo e incorporación de técnicas de estudio	13,5	5,8	13,5	42,3	25
Compañeros/as y/o amigos/as	7,5	3,8	9,4	47,2	32,1
Autoestima y confianza en mí mismo	15,1	13,2	9,4	41,5	20,8
Nuevas formas de comunicarme de manera oral y/o escrita	18,9	5,7	13,2	24,5	37,7
Conocimiento del campo profesional de mi carrera	9,4	5,7	18,9	35,8	30,2
Contacto con otras redes y/o actores de la universidad	7,5	9,4	17	45,3	20,8
Interés por temas de relevancia social y colectiva	22,6	7,5	11,3	45,3	13,2

En las entrevistas surge con claridad el rol que se otorga a las tutorías en los procesos de afiliación intelectual e institucional, así como en lo que refiere a la motivación y el acompañamiento. Se trata del dispositivo de enseñanza más valorado por los/as estudiantes hasta ese momento y al que le adjudican mayores aportes en sus trayectorias.

3.4.3. Herramientas virtuales de enseñanza/aprendizaje

Hay dos herramientas principales de enseñanza/aprendizaje que tuvieron su auge mientras se realizó el trabajo de campo de esta investigación en pandemia: los Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA) y las clases virtuales, ya sea sincrónicas o grabadas.

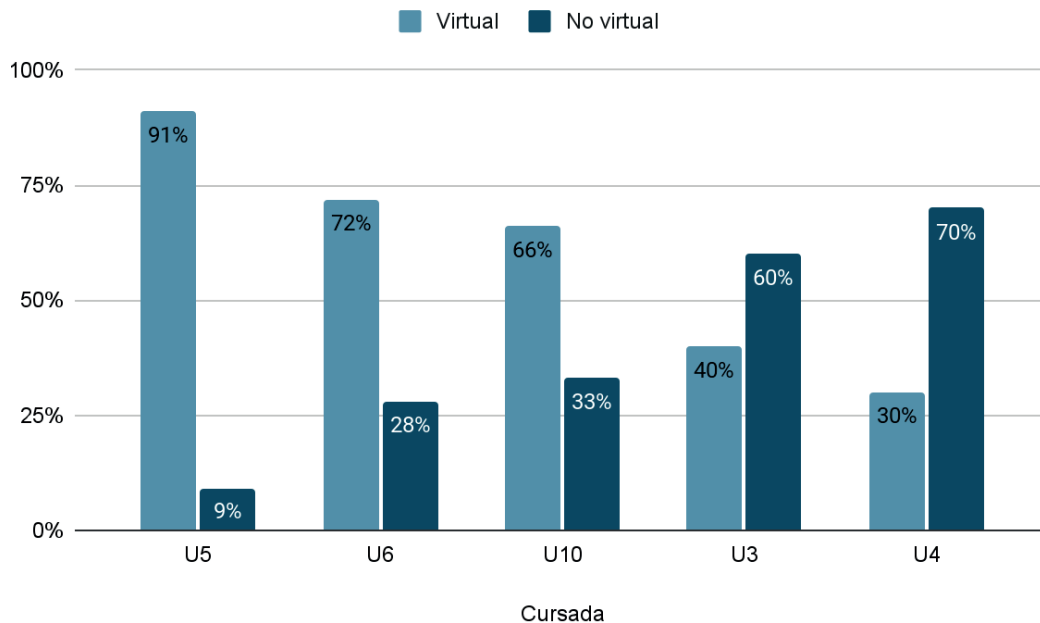
En los instrumentos cualitativos las clases virtuales se entienden como de-

mocratizantes, en tanto los/as iguala con sus compañeros/as en libertad y comienzan a sentirse parte de la vida universitaria como uno/a más. Aquí es clara la diferencia entre las unidades en las que hubo mayor acceso a internet y las que no, en donde las clases virtuales no fueron parte del proceso educativo y se reivindica con mayor énfasis la necesidad de clases grabadas. Asimismo, es notorio que quienes tuvieron experiencias de aulas presenciales no valoran la virtualidad en la misma medida que sus compañeros/as, expresando opiniones más negativas sobre su implementación y adecuación al contexto.

En relación con los EVA, el 68 % de los/as EUPL estuvieron de acuerdo con la expresión «El uso de la plataforma EVA me facilita el aprendizaje», mientras que un 19,5 % estuvo

en desacuerdo. Los/as estudiantes coincidieron en que la pandemia los/as obligó a familiarizarse con la virtualidad, siendo una motivación que aparece con repercusiones positivas en sus trayectorias posteriores.

En lo que refiere a la introducción de las clases virtuales en las trayectorias, el 61 % de las personas participantes de esta investigación tuvo experiencias de cursada virtual, contra un 39 % que declara no haber participado de este tipo de modalidad. En la Figura 7 se puede observar la desagregación de este dato para cada unidad, donde se muestra la cantidad de clases virtuales declaradas en sentido descendente hacia la derecha.

Figura 7: Distribución de respuestas de cursada virtual según unidad.

Tal como se menciona en el inicio, una de las mayores dificultades que percibió esta población en su ingreso a la universidad fue el uso de las herramientas virtuales, sin embargo una vez exploradas y conocidas a través de la colaboración entre pares, resultaron de gran utilidad.

3.4.4. Condiciones de estudio según unidad e implementación de centros universitarios

Con relación al acceso a los espacios educativos, existe una diferencia entre las percepciones según la unidad de reclusión en la que se encuentran los/as estudiantes que se visualiza en las respuestas. Principalmente esto se da sobre el vínculo con el personal, sobre las condiciones de alojamiento y estudio, el acceso a herramientas virtuales y horas de estudio. Cabe destacar que en 2019 solo el 51 % de los estudiantes accedía más de una vez por semana al espacio educativo (Rivero et al., 2021); mientras que, en el marco de este estudio, el 50,8 % de los/as estudiantes que respondieron el cuestionario accedía a 30 horas o más a dichos espacios. No obstante, el restante 49,8 % deja en evidencia

el incumplimiento de las horas de acceso a educación estipuladas por convenio en todas las unidades en ese momento (Udelar e INR, 2020).

La implementación de los espacios universitarios y luego centros universitarios (CU) es visualizada por los/as estudiantes de manera muy positiva. Se establece que es un espacio distinto a otros de la cárcel, con «un papel fundamental», un ambiente «lindo» o «de libertad» en donde «la vibra es otra» y donde prima «el diálogo» y «el respeto». Se trata de un «espacio de encuentro, esa especie de conexión con lo que está afuera». Incluso se los diferencia de otros espacios educativos, aunque solo los separen unos metros y convivan en el mismo edificio.

De la aplicación de los instrumentos utilizados, se puede concluir que es mayor la diferencia planteada por los/as estudiantes entre los CU y la cárcel en aquellas unidades en las que prima el encierro, como es el caso de la U3, U4 y U5. Acerca del funcionamiento de estos espacios y sus procesos colectivos, el estudio exploratorio de Pasturino y Medina Sosa (2023) profundiza en aquellos temas que surgieron

de esta investigación, centrándose en la U4.

4. En síntesis, algunos aspectos a destacar

Las características sociodemográficas de la población estudiantil en cárceles muestran algunas particularidades: un promedio de edad mayor, más masculinizado en comparación al estudiantado general de la Udelar (DGPlan, 2023), pero sobrerrepresentado en doble para el caso de las mujeres privadas de libertad (CPP, 2023). Lo mismo arrojan los datos sobre estudiantes afrodescendientes: supera más de cuatro veces al del estudiantado general (DGPlan, 2023).

Con relación al perfil educativo, destacamos el porcentaje significativo de estudiantes que son primera generación de ingreso a la universidad en sus familias, en comparación con los datos de Udelar. El 66 % culminó enseñanza media en privación de libertad y el 80 % se inscribió a la Udelar en este contexto, en sintonía con el anterior relevamiento (Rivero et al., 2021). Lo anterior deja entrever que

gran parte de la población estudiada no alcanzaría este nivel educativo si no accediera en esta situación.

En cuanto al proceso de ingreso y afiliación a la universidad, se destaca la presencia regular en cárceles de distintos actores del demos universitario (tutores/as, docentes, otros/as EUPL). Pero el rol del/de la docente territorial en el acompañamiento, orientación y motivación en la trayectoria adquiere gran relevancia en los discursos de este estudiantado, al igual que lo muestran las TEP, incluso identificadas como el apoyo más significativo a las trayectorias y como agente de motivación en la continuidad educativa. Esto nos obliga a pensar en la importancia del acompañamiento a través del seguimiento, del hacer presente a la otra persona, preocuparse o estar allí; todo esto coloca la relevancia pedagógica específica de la presencia en estos procesos de aprendizaje (Gomes da Costa, 2019).

Los obstáculos principales que se perciben al ingreso a la Udelar son las dificultades en la lectoescritura, la ausencia de técnicas de estudio adecuadas para el nivel y el insuficiente uso y conocimiento de herramientas virtuales. Un desafío en este contexto es que, aunque las herramientas virtuales potencian el aprendizaje, el 88% de los estudiantes ha completado la secundaria en privación de libertad sin

acceso a tecnologías (o con poco acceso). Esto podría agrandar la brecha en habilidades digitales con respecto a sus coetáneos en libertad.

El primer examen aprobado se percibe como un hito de su afiliación a la institución y para quienes accedieron a ese beneficio, la primera salida transitoria también lo fue. Pero el cambio y punto de quiebre más señalado es el cambio en el lenguaje, el cual pone de manifiesto los efectos de la trayectoria universitaria en el individuo y su ámbito relacional, identificado ya en estudios recientes (Di Próspero, 2021; Umpiérrez y Sosa, 2023). Resta profundizar en los alcances de estos cambios en el lenguaje en sus entornos, en particular en cómo operan en la persona, en lo afectivo y en los mecanismos de resolución de conflictos, en especial dentro de la cárcel.

Al mismo tiempo, la identificación de estudiantes de la universidad como agentes de promoción educativa en su medio deja en evidencia la porosidad de la cárcel con sus entornos familiares en lo que al acceso a derechos refiere y a las posibilidades de sus proyecciones vitales, donde aparece la educación como derecho llave (Scarfó, 2002). Esta permeabilidad alcanza a sus pares detenidos/as por lo que la convivencia con estudiantes de otros niveles educativos resulta clave para esta socialización.

Las fortalezas de las políticas de enseñanza de los servicios son en relación al acceso a clases virtuales y evaluaciones durante la pandemia —que en algunos casos continúan—, pero con dificultades de acompañamiento en el proceso de aprendizaje, y con grandes diferencias entre los diferentes servicios. Las clases virtuales se entienden como democratizantes, fruto del encuentro y el compartir espacios educativos con sus pares que no se encuentran en la cárcel.

Finalmente, es clara la diferencia de percepciones según la unidad de reclusión en la que se encuentran los/as estudiantes.

Si bien aún restan análisis posibles a partir de estos datos y su vínculo con otras investigaciones nacionales y regionales, hasta aquí llegan los primeros resultados analizados. El equipo de investigación trabajó en este proyecto con la convicción de que es posible elaborar una política pública de educación en cárceles basada en evidencia, con una evaluación continua que desafíe a la institución y a sus actores a mejorar las prácticas cotidianas que tengan el centro en nuestros/as estudiantes, y que contribuya a la construcción de una educación pública de calidad para todas las personas y a lo largo de toda la vida.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A., Braida, E., Garibaldi, C., Brückner, V., Márquez, K., y Pasturino, G. (2022). Enseñanza universitaria en cárceles: Breve historia del proceso de construcción de la política (2016–2020). *Revista Fermentario*, 15(2), 8–27.
- Bourdieu, P. (2011, 18 de octubre). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 1(56), 121–128. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29460>
- Cancela, G. (2017). *Masculinidad y privación de libertad. Un estudio sobre trayectorias delictivas* [Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/17297>
- Casco, M. (2010). *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual*. [Ponencia]. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Comisionado Parlamentario Penitenciario [CPP]. (2021) *Informe Versión final 2022*. https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/informe_2020_para_web_0.pdf
- Comisionado Parlamentario Penitenciario [CPP]. (2023). *Algunos números... (al 30 de abril de 2023)*. <https://parlamento.gub.uy/cpp/>
- Creswell, J. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). Sage.
- DGPlan [Dirección General de Planeamiento] (2023). *FormA Estudiantes. Perfil de estudiantes de grado Universidad de la República 2022*. https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2023/05/Infografia-FORMA-ESTUDIANTES-2022_29_05_2023.pdf
- Di Prospero, C. (2021). Se amplió mi mirada. Gestión de alternativas de estudiantes en contexto de encierro. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(30), 142–153. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/165702/CONICET_Digital_Nro.9ac54cf3-2030-4188-9c64-bf8b3123f9fd_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Folle, A. M. y Vigna, A. (Comps.). (2016). *Cárceles en el Uruguay en el siglo XXI*. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.
- Gómez, M. A. y Alzate, M. V. (2010). El oficio de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad. *Revista Pedagogía y saberes*, (33), 84–97. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá.
- Gomes da Costa, A. (2019). *Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. Losada.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Parchuc, J. P. (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes de extensión*, (1), 18–36.
- Pasturino, G., y Medina Sosa, M. (2023). Organización de los centros universitarios en las cárceles uruguayas. El caso de la Unidad 4 (ex COMCAR). Prisiones: *Revista Digital del Centro de Estudios de Ejecución Penal*, 2(3), 207. Universidad de Buenos Aires.
- Rivero, A., Paleo, C., Reyes, A., y Vigna, A. (2021). Educación universitaria en prisiones uruguayas. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 8(1), 96–109. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262021000100090&script=sci_arttext
- Santiviago, C. (Comp.). (2018). *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del Programa de Respaldo al Aprendizaje*. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Scarfo, F. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, 36, 291–324.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.
- Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. En: A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp. 1–41). Sage.
- UCLAEH, Incidem, Nómada y Vida y Educación. (2023). *Diagnóstico sobre la situación actual, las principales problemáticas y necesidades de las mujeres privadas de libertad en Uruguay*. <https://universidad.claeh.edu.uy/blog/mujeres-privadas-de-libertad-proyecto-crisalidas-presento-cifras-y-diagnostico/>
- Udelar e INR. (2016). Convenio Específico de la Universidad de la República y el INR. Cooperación académica e intercambio científico-técnico. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/11325/1/5496%20-%20Instituto%20Nacional%20de%20Rehabilitacion%20%28INR%29.pdf>
- Udelar e INR. (2020). Convenio Específico del Instituto Nacional de Rehabilitación y la Universidad de la República para el Acceso a la Educación Superior de Estudiantes Privado/as de Libertad. <https://fcea.udelar.edu.uy/campanas/epl/docs/Convenio%20Udelar%20INR%204%20de%20diciembre.pdf>
- Umpierrez, A., y Sosa, R. (2023). Alcances de la presencia de la universidad en la cárcel. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1515. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-010)