

Proyecto URU/14/01/URU - Programa Justicia e Inclusión

Consultoría para la facilitación del proceso de diálogo hacia una estrategia nacional de educación para personas en conflicto con la ley penal

Informe final

Proceso de diálogo hacia una *estrategia nacional de educación para personas en conflicto con la ley penal* (2015 y 2016)

Nilia Viscardi

Introducción	2
Instituciones participantes en las mesas de diálogo	4
Acerca del presente informe.....	6
Las bases del cambio.....	7
Interinstitucionalidad, educación e inclusión social.....	13
La sustentabilidad para la expansión de la experiencia en curso	17
Las prácticas educativas y sus desafíos en la privación de libertad	22
Educación-trabajo-comunidad	24
Certezas y dudas.....	29
Vulnerabilidad, privación de libertad e integración al mundo del trabajo	31
Una nueva hegemonía	34
La educación y la ley.....	36
Superar la cultura custodial para abrir paso a la educación en las UIPPL	39
Bibliografía	42
ANEXO 1 - Participantes en las mesas de diálogo	44
ANEXO 2 - Pautas de discusión e instancias de encuentro	47

Introducción

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

Este informe se basa en el estudio de los elementos volcados en las instancias de diálogo generadas entre diferentes actores que desarrollan en Uruguay tareas vinculadas a la educación de personas privadas de libertad (PPL) o de personas con medidas alternativas a la privación de libertad. Dichas instancias fueron apoyadas por el Programa de Justicia e Inclusión, a través de la OIT¹ y organizadas conjuntamente con la Coordinación de Educación y Cultura (CEC) del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR-CEC) y con el Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA). El desarrollo de las tres instancias de diálogo se organizó a través de dos grupos de intercambio –adultos y adolescentes- como forma de asegurar el enfoque específico².

Asimismo, para concluir el trabajo, proponemos una reflexión respecto de la relación entre interinstitucionalidad, educación y nuevas políticas de inclusión, en el entendido que el debate sobre educación para personas privadas de libertad se incluye en esta línea de discusión y construcción. La posible generación de una mesa interinstitucional supone una reflexión sobre la inclusión educativa en general y en particular. En general, porque las personas privadas de libertad en Uruguay usualmente expresan los problemas de inclusión educativa del país. En particular, en términos del diseño necesario para que se concrete esta práctica.

¹ El Programa de Justicia e Inclusión abarca las acciones delegadas, mediante la modalidad de subvenciones, en la Corporación Nacional para el Desarrollo (CND) como solicitante principal de la subvención, y en la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y la Organización Panamericana de la Salud (OPS). Hacen parte en calidad de asociados, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Sistema Penitenciario Catalán. OIT tiene bajo su responsabilidad la ejecución de los sectores 2 (Resultado 2.1), 4 (Resultado 4.1) y 5 (Resultado 5.1).

² El Programa trabajó por separado la realidad de los adolescentes y de los adultos. Por este motivo, se establecieron dos mesas de diálogo diferenciadas. Una de ellas en torno al Instituto Nacional de Rehabilitación (adultos) y la otra en torno al Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente.

El objetivo general del Programa Justicia e Inclusión consiste en contribuir a la mejora de la cohesión social en Uruguay a través de la consecución de un sistema de justicia penal eficiente y respetuoso con la protección de los Derechos Humanos. Son sus objetivos específicos:

- apoyar la reforma integral de la política de justicia penal con especial hincapié en la implementación de una nueva legislación en el ámbito penal y reforzar la instrumentación de penas alternativas así como el reforzamiento del funcionamiento institucional del sistema carcelario, con especial atención a la capacitación del personal desde una perspectiva de Derechos Humanos;
- apoyar el respeto y cumplimiento de los Derechos Humanos en los centros de internación de privados de libertad de Uruguay, apoyando la mejora de las condiciones de vida de los presos, con especial atención a las cuestiones de salud y educación, promoviendo la reinserción social y profesional de los presos, con especial atención en los menores infractores y mujeres presas con hijos a cargo.

Específicamente, en el caso de la OIT, se le ha encomendado, entre otras acciones, impulsar la educación en centros de privación de libertad, buscando consolidar *una estrategia nacional de educación en cárceles en los niveles de educación primaria, secundaria y técnica*. Es con este objetivo que se han generado acciones tales como las mesas de diálogo cuyo resultado mostramos en este informe.

Estas instancias de diálogo tuvieron lugar los días 27 de abril, 4 y 11 de mayo del presente año. Para cada reunión de trabajo se elaboró una agenda de discusión y fue convocado un conjunto importante de actores, según se detalla a continuación. A seguir, damos cuenta del proceso de trabajo que se desarrolló de forma conjunta entre los representantes de la CEC-INR, del INISA, de OIT/Cinterfor y los consultores responsables de facilitar los diálogos.

Instituciones participantes en las mesas de diálogo

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP)

Consejo Directivo Central (CODICEN): Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos con condicionamiento

Consejo de Educación Secundaria (CES): Educación en Contextos de Encierro

Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP): Dirección de Capacitación y Acreditación de saberes de UTU

Consejo de Formación en Educación (CFE): Coordinación Nacional de Educación Social

INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO Y FORMACIÓN PROFESIONAL (INEFOP): Supervisión de cursos de capacitación

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (MIDES): INJU, Jóvenes en Red

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC): Programa Aprender Siempre; Área de Educación NO Formal; Dirección Nacional de Cultura; Espacio de articulación interinstitucional

MINISTERIO DEL INTERIOR (MIN) – Instituto Nacional de Rehabilitación: Subdirección Nacional Técnica, Coordinación Nacional de Educación; Subdirección Nacional Técnica, Coordinación Nacional de Deportes; Dirección de la Unidad de Internación para Personas Privadas de Libertad N°3, N°13 (Las Rosas); Unidad de Planeamiento y Gestión Educativa, CEFOPEN; Coordinación Académica, CEFOPEN; CEPLA; INACRI.

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (MTSS): Dirección Nacional de Empleo (DINAE)

PODER EJECUTIVO - OFICINA DE PLANEAMIENTO Y PRESUPUESTO

(OPP): Programa de Justicia e Inclusión CINTERFOR – OIT; Piloto educativo – laboral Unidad N° 13 CINTERFOR – OIT; Programa Uruguay Estudia

PODER JUDICIAL: Defensoría Pública Penal

PODER LEGISLATIVO - Parlamento del Uruguay: Comisionado Parlamentario para el Sistema Penitenciario

SOCIEDAD CIVIL: ONG “El abrojo”, EMPRETEC

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR): Programa Integral Metropolitano – Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Espacio de Formación Integral, Unidad N° 6 Punta de Rieles; Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social.

Acerca del presente informe

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

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

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

Las bases del cambio

Es aparentemente sencillo pensar en “articular”: conjugar las acciones llevadas adelante en Uruguay a nivel de enseñanza primaria, media, universitaria y no formal, perfeccionarlas y lograr que lleguen propuestas a las personas de privadas de libertad. No obstante, si analizamos las confluencias a lograr y mapeamos lo expresado en las mesas de diálogo observaremos un conjunto de potencialidades y límites, distinciones teóricas y prácticas que no parece fácil de articular.

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

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

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

Así, el panorama actual supone asumir las dinámicas de la integralidad y la intersectorialidad en materia de Seguridad a la vez que perfeccionar las acciones educativas en curso.

- la necesidad de cuestionar tradiciones y prácticas educativas que se reproducen al interior de las UIPPL
- la voluntad institucional de continuar con las acciones en curso por parte de la ANEP (CES, Programa de Educación en Contextos de Encierro; CETP, División de Capacitación y Acreditación de Saberes; CODICEN, Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos), de la Universidad (Programa Integral Metropolitano de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Facultad de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), del Ministerio de Educación y Cultura (Dirección de Educación, Área de Educación No Formal, Programa Aprender Siempre y Dirección de Cultura, Fábricas de Cultura, Usinas Culturales) en tanto representantes de

actores del Sistema Nacional de Educación que desarrollan acciones educativas en UIPPL;

- la necesidad expresada de articular el conjunto de las acciones mencionadas en el punto anterior en un proyecto pensado para cada UIPPL;
- la importancia de señalar las innovaciones educativas en curso. Concretamente, algunas líneas desarrolladas por los Consejos, Facultades o Ministerios son una continuidad de prácticas existentes, y otras traen a la práctica innovaciones educativas para la educación de jóvenes y adultos que ocurren hoy en la Universidad de la República o la Administración Nacional de Educación Pública.
- la existencia de experiencias positivas que pueden replicarse en las UIPPL;
- la urgencia de continuar impulsando una nueva política de seguridad humana en la línea específica que convoca a los actores para este caso, o sea el fortalecimiento de la relación educación trabajo al interior de las UIPPL.

Todo indica que esta colaboración apunta a la consolidación y expansión de un nuevo modelo educativo que, inspirado en la educación de adultos tal como se formula en la Ley General de Educación y en la experiencia de la Unidad N°13 Las Rosas, Maldonado, permita generar una nueva relación del sujeto consigo mismo y con la comunidad a través de la educación³.

En primer término, la educación de adultos constituye un desafío que el país ha comenzado a explorar a través de la adaptación curricular que la acreditación supone y que la Ley General de Educación habilita, plasmándose en diversas unidades y acciones que están presentes en la educación formal y no formal. No puede hablarse de educación para personas de privadas de libertad fuera de un modelo pedagógico que conceptualice la educación de adultos. Tampoco, por supuesto, es posible pensarlas más allá de las dinámicas y representaciones de los operadores penales a la hora de poner en práctica la legislación. No obstante, la Ley no es un instrumento comprensible fuera de la ideología de los operadores del sistema judicial (Kennedy, 2010), por lo cual es importante que su filosofía quede explícita y que se articule con una concepción social y

³ La necesidad de una transformación del sujeto pensada como nueva concepción de sí mismo se ha planteado como unilateral por parte de diversos actores participantes (representantes de la sociedad civil, de la Universidad y del MEC). Se postula que no existe una transformación de la perspectiva que el sujeto tiene de sí mismo fuera de una revisión de la relación que el mismo tiene con su entorno o “afuera” (la comunidad).

pedagógica clara de la relación existente entre la medida judicial que justifica la privación de libertad y el proceso socio-educativo a impulsar una vez impuesta la sanción penal. Así, la reforma del Código del Proceso Penal que entrará en vigencia en el año 2017, es un elemento clave para pensar las nuevas medidas de educación para personas privadas de libertad.

En segunda instancia, en la Unidad N° 13 Las Rosas del departamento de Maldonado se llevó adelante un modelo educativo concebido en tanto propuesta integral, flexible, pertinente y contextualizada. A través del trabajo coordinado de varias instituciones, esta experiencia aumentó y diversificó la oferta educativa para la población privada de libertad por vía de propuestas adaptadas al contexto de encierro y a las particularidades de su población, diseñadas desde el enfoque de la educación para el trabajo y mediatizadas por las tecnologías de la información y la comunicación.

Las dos dimensiones anteriores, una nueva filosofía educativa que se expresa en acciones concretas que impulsan la educación de adultos por un lado, y una experiencia práctica de creación de un modelo piloto que es positivamente valorado por los actores y expertos que asistieron a las mesas de diálogo por otro, habilitan a pensar que es viable tomar el modelo piloto de la Unidad N°13 Las Rosas de Maldonado y, bajo ciertas condiciones, replicar la experiencia. Esta posibilidad se ratifica por la existencia de tres dinámicas complementarias. Dos de ellas con fuerte anclaje y la tercera aún débil, lo cual se explica por la particular relación Estado-Sociedad del Uruguay en materia de políticas de Seguridad y Educación (Viscardi, Alonso, 2013):

- el proceso de transformación institucional que ha tenido lugar en el INR, entre otras áreas, a través de la Subdirección Nacional Técnica y su Coordinación de Educación y Cultura en tanto expresión de una transformación más global que apunta a una política de seguridad integral.
- la creación del Sistema Nacional de Educación Pública por vía de la Ley general de Educación que reúne a todas las instituciones cuyas acciones son significativas para el trabajo en las UIPPL. Nos referimos aquí a las bases sustentables para la inclusión educativa de personas jóvenes y adultas;
- la incipiente participación de la sociedad civil en tanto expresión de la comunidad, tanto en el proceso de debate para la construcción de una nueva política de justicia y equidad para personas privadas de libertad (Fundación entre todos, 2011) como en el proceso piloto de la Unidad N°13.

Es fundamental detallar la dinámica concreta que se implementó en el piloto educativo-laboral de Las Rosas y las instituciones que participaron del mismo, asumiendo, en su primera etapa, diferentes roles en su construcción y sostén:

- a) a través del Programa de Educación en Contextos de Encierro (ECE) del Consejo de Educación Secundaria en el que se desarrollaron tutorías para la culminación de los ciclos de educación media básica y bachillerato, integrando a personas recluidas en niveles de seguridad más rigurosos, y por ende con posibilidades restringidas de acceso a oportunidades educativas y laborales; el ECE desarrolla además, el proceso de fortalecimiento de las competencias de lectoescritura para estudiantes de la Licenciatura en Turismo de la UdelaR así como la ampliación del acceso a mujeres.
- b) por vía de la División de Capacitación y Acreditación de Saberes del Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU), se capacita en electrotecnia, reparación y colocación de aire acondicionado y formación para el trabajo dependiente e independiente, en coordinación con el ciclo básico abreviado que bajo la metodología de proyectos, brinda el Programa Uruguay Estudia de la Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos del CODICEN;
- c) a través de UTU, también se brindaron capacitaciones específicas y se acreditaron saberes en las áreas de cocina, carpintería y albañilería;
- d) por primera vez en contextos de encierro, el Programa Uruguay Estudia (PUE/DSEJA) implementó un ciclo de educación media básica abreviado en dos semestres y bajo la metodología de proyectos, en articulación con tres trayectos de capacitaciones de UTU (electrotecnia básica, reparación y colocación de aire acondicionado y competencias para el trabajo dependiente e independiente, esta última junto a la Dirección Nacional de Empleo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social);
- e) a través del Plan Ceibal se introdujeron las tecnologías digitales que permitieron el andamiaje de los procesos educativos a distancia (tutorías de educación secundaria y videoconferencias de educación terciaria). Los objetivos específicos del piloto educativo-laboral en la Unidad N° 13 Las Rosas son los siguientes:
 - Vincular los ámbitos socio-educativo y socio-laboral.

- Integrar las propuestas educativas formales y no formales.
- Facilitar el acceso y la continuidad educativa y laboral.
- Integrar a la familia y a la comunidad en el proceso.
- Propiciar espacios y mecanismos de integración entre educadores formales y no formales y funcionarios ⁴

En una segunda etapa se integró el Ministerio de Educación y Cultura a través de del Programa Aprender Siempre (PAS) a través de una propuesta para fortalecer los ejes de convivencia y comunicación.

También se integró (la Universidad de la República a través del CURE, con la Licenciatura en Turismo, posibilitando así la continuidad educativa en nivel terciario.

Se ha firmado y entrará en vigencia un convenio con el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP) cuyo objetivo es el de llevar adelante la implementación de cursos de formación profesional para las personas privadas de libertad y el ciclo básico abreviado que resulta de la articulación de PUE y UTU.

Asimismo, en esta etapa, se ha fortalecido el trabajo con las redes de la comunidad y particularmente con la Cámara Empresarial de Maldonado, lo que ha dado lugar a diversas acciones de formación y desarrollo productivo.

Asimismo, la propuesta acompaña y fortalece el proceso de la banda musical de la Unidad N° 13, integrando así la dimensión cultural a la experiencia piloto. Se podría arriesgar las siguientes valoraciones:

- La interinstitucionalidad en materia de política educativa y de inclusión se ha concretado, aunque su sustentabilidad dependió del apoyo recibido por el Programa de Inclusión y Justicia.
- Es posible generar propuestas que vinculan educación y trabajo bajo la modalidad de proyectos diseñados para las Unidades y para las personas privadas de libertad. La metodología para su desarrollo supone la capacidad de articular proyectos que den cuenta de los intereses de los actores, suponga funcionarios capacitados y formados en educación para personas jóvenes y adultas y de apoyos institucionales sostenidos en el tiempo;

⁴http://www.oitcinterfor.org/livedrupal/sites/default/files/esquema_piloto_lasrosas.pdf

- Esta estrategia metodológica de trabajo por “proyecto” parece ser adecuada como modalidad de trabajo para la educación de adultos y dar cuenta de las necesidades educativas de las personas privadas de libertad; ya que habilita también la interrelación de contenidos desde un abordaje más integral.
- La educación con modalidad de proyecto, al tomar en cuenta la voz del sujeto, permite concretar una experiencia educativa en la privación de libertad;
- La articulación entre la educación formal y no formal es clave en la realización de la experiencia. En el caso del modelo las Rosas, la incorporación posterior de la Educación No Formal vinculada sobre todo a la dimensión convivencia puede fortalecer la relación con el saber que la Educación Formal supone al generar marcos de sentido respecto de la relación con el otro que son fundamentales para que cada uno pueda rever de modo sostenido su particular relación con el saber⁵.

⁵ Tomamos de Charlot (1999) la idea de que la relación con el saber supone una relación consigo mismo, con el otro y con el propio saber. En este caso, todo parece indicar que la Educación No Formal amplía espacios en los dos primeros ámbitos que resultan claves para incidir en el primero.

Interinstitucionalidad, educación e inclusión social

El debate nacional sobre políticas sociales y educativas en los últimos tres períodos de gobierno ha tenido como uno de sus ejes primordiales la transformación institucional.

En el marco de la nueva Ley General de Educación N° 18.437, se ha creado el Sistema Nacional de Educación Pública y se han redefinido diversos aspectos que tocan a la gestión de la educación, la evaluación de las políticas educativas y el planeamiento. En lo que refiere a la ANEP, la organización que se desprende de la Ley de Educación actualmente vigente atribuye al Consejo Directivo Central de la ANEP las funciones de planeamiento y a los Consejos Desconcentrados las de ejecución. Paralelamente, se creó un Instituto Nacional de Evaluación, encargado de las funciones de evaluación del sistema no universitario de educación. La enseñanza inicial y primaria está a cargo del Consejo de Educación Inicial y Primaria, la Enseñanza Media Básica y Superior se imparte en el Consejo de Educación Secundaria y la Enseñanza Media Básica Superior de carácter técnico en el Consejo de Educación Técnico Profesional. Finalmente, la formación docente está a cargo del Consejo de Formación Docente.

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

La pauperización de la infancia y la segregación residencial, el aumento de los fenómenos de violencia social y el sistemático crecimiento de la población carcelaria, son entre tantos hechos algunos cuyos impactos sobre el sistema educativo –en particular de la ANEP– resultan insoslayables para cualquier acción de inclusión social. Desde la restauración democrática se han sucedido diversas iniciativas tendientes a dar respuesta a los profundos cambios que la misma vivía. En particular, en los últimos diez años la ANEP ha desplegado un conjunto de políticas que tuvieron por objetivo mejorar la calidad de la educación y asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al

sistema educativo. La educación para personas privadas de libertad tiene así dos objetivos:

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

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

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

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

a) construcción participativa de las políticas educativas y trabajo con las comunidades locales;

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

Cohesión social, educación y cambios institucionales para una nueva política educativa. La interinstitucionalidad que se propone como eje para la atención de diversos problemas sociales requiere de una transformación de las lógicas y concepciones de antiguas instituciones como la ANEP, el MEC, la Policía o el Poder Judicial. Varias de ellas han sido implementadas desde organismos nuevos, como el Ministerio de Desarrollo Social o a través del Sistema Nacional de Educación Pública creado por la Ley General de Educación que promueve la articulación de instancias internas en el sistema educativo público. En Uruguay, entonces, el desafío refiere a problemas de competencia y atribuciones ya no entre instituciones de gobiernos o municipalidades diferentes, sino al interior de las diferentes divisiones de la Administración Nacional de Educación Pública (Divisiones, Direcciones, Consejos Desconcentrados, etc.) y en las posibilidades de articulación con otros ministerios y organismos del Estado.

Dicha interinstitucionalidad se ha pensado en clave de desarrollo de una perspectiva de lo social por oposición a la clausura educativa de ámbito para promover la inclusión social y educativa y el trabajo en las comunidades locales. Esta nueva dinámica enfrenta no obstante diversos obstáculos: la escasez de recursos que se encuentra por detrás de propuestas que buscan sinergias y las concepciones rígidas de los roles institucionales se observan en los casos en que se busca promover esta interinstitucionalidad. Del mismo modo, cuando se promueve la inserción de nuevos agentes en el Estado, tal como ha

sido el caso de las profesiones asociadas al trabajo social a nivel de la educación o del Poder Judicial. Se han generado así un conjunto de programas institucionales e inerinstitucionales en los últimos períodos -Tránsito Educativo, PIU, Aulas Comunitarias, Becas Mec, Compromiso Educativo- que buscan revertir la desafiliación. Es en este contexto que la búsqueda de la cohesión a través del vínculo con los sujetos pero sin olvidar los problemas de distribución abre un camino de desafíos nuevos en las políticas interinstitucionales. El panorama podría sintetizarse pensando en el pasaje de un espacios central en los procesos de clasificación social a mediados del siglo XX, hacia un ámbito al que se le exige un funcionamiento democrático que incluya a sectores sociales tradicionalmente excluidos de su seno (Martinis, 2011).

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

“La Ley de Educación 18.437 otorga un lugar fundamental a los procesos de coordinación en el marco del sistema educativo. Para ello dispone algunas transformaciones institucionales y acrecienta las posibilidades de participación de los diversos actores de la realidad educativa. El proceso de implementación de los cambios que introduce la Ley podría significar una oportunidad única para avanzar en la construcción de un sistema educativo articulado e integrado.” (Martinis, 2011: 13)

La sustentabilidad para la expansión de la experiencia en curso

Las unidades de privación de libertad son un espacio en que es posible realizar acciones educativas. Siguiendo las intervenciones de diversos actores que participaron de la mesa, cuando la cárcel abre sus puertas, se generan mejores condiciones para la tarea educativa. Claro está que “abrir las puertas” no es suficiente para generar una propuesta integral y significativa, es preciso desde la gestión e intervención de la unidad que se vinculen las acciones educativas con el proyecto de centro institucional. A todas luces, es claro que no se observa que la situación de encierro, la cárcel o Unidad de Privación de Libertad, constituya en sí obstáculo para la tarea educativa. Los obstáculos no parecen devenir de la relación pedagógica, sino de las dificultades para que se brinden los recursos y condiciones necesarios para el encuentro educativo.

Desde el CETP se ha planteado que la experiencia educativa en las cárceles por momentos ha causado sorpresa en los docentes cuando son recibidos aún mejor que por los alumnos inscriptos en los cursos ofrecidos en el CETP (FPB, específicamente). Se ha observado que las PPL “van porque quieren” y ello redundante en un mayor aprovechamiento del espacio educativo a pesar de las dificultades estructurales para su traslado. Así, las intervenciones muestran que para los docentes la privación de libertad no es un obstáculo, sino que el interés subjetivo de las personas privadas de libertad amplía el aprovechamiento de la experiencia y ello deviene en un factor de satisfacción en relación con su trabajo.

Se trata, en síntesis, de instalar el espacio. Dar importancia, destinar tiempo y abrir las puertas. La falta de espacio físico para la tarea educativa sí se constituye en una restricción, más que la propia privación de libertad. Desde el ECE (CES) se ha mencionado que existe una dificultad para que la educación media tenga un espacio físico y simbólico en la cotidianeidad de la privación de libertad. Es un obstáculo aun, sobre todo en el interior del país. Hoy el programa ECE está en el 100% de las unidades de reclusión, pero en el interior recién desde 2009. Por ende la organización de la rutina con una mirada inclusiva a la educación, aun no es la regla. Esta estructuración, también observamos, organizada y accesible, le permite a la PPL una “diferencia” sustantiva en la producción de su vida.

Asimismo, es viable hacer propuestas que vinculen educación y trabajo, tal como se desprende no solamente del Piloto de las Rosas sino de experiencias tales como la de la

Punta de Rieles. El hecho de traer a escena el mercado de trabajo (la cámara de comercio para el caso del piloto “Las Rosas”) llevó a focalizar la propuesta educativa pensada en la UTU para la oferta laboral propuesta. Esto se percibe como una mejora de la propuesta educativa. En referencia a la red interinstitucional implementada en el modelo “Las Rosas” permitiendo que otros actores entre en juego tales como la Cámara de Comercio. Se ha planteado desde el CETP que ello habilita la experiencia del trabajo antes del egreso con propuestas concretas de inserción. Desde el punto de vista de la propuesta educativa, se abre un nuevo desafío: el de adecuar su oferta y su propuesta al servicio del vínculo “adentro-afuera”.

Entra en juego también la alfabetización de adultos en tanto proceso pedagógico propio, que tal vez no tiene una especificidad en tanto “educación en cárceles”, sino en tanto “educación de adultos”. La necesidad de incluir biografías e intereses para sustentar el proceso educativo en la educación de adultos aparece al mencionarse el trabajo desde una metodología por “proyectos”. Esto es, el sujeto con sus intereses y posibilidades desarrollando un plan de acción a efectos de alcanzar un objetivo. Ello revierte la concepción que prima en la enseñanza primaria, media y universitaria, en que el trayecto educativo se encuentra predefinido, bastando la elección de la carrera final o profesión al inicio de los trayectos que suponen opciones entre diferentes destinos laborales o profesionales.

Asimismo, es posible dar voz y abrir paso a la participación con nuevas políticas y proyectos y en la privación de libertad. Efectivamente, otro elemento sustantivo que la noción de proyecto pone en juego es la de participación, contenida en la Ley General de Educación Las PPL toman voz y son parte de las elecciones relativas a su orientación educativa y laboral. Es preciso también articular la noción de proyecto individual con la flexibilidad para que las personas privadas de libertad tengan una vida con proyectos desde el encierro y al egreso. Por otra parte, la participación y la construcción de proyectos diferenciados da cuenta de otra necesidad: la de no repetir. La replicabilidad de los modelos educativos es cuestionable en tanto la realidad de las diversas unidades es diversa. Es preciso insistir en la “... *necesidad de diversidad de propuestas, y no en una única. Las Unidades son diversas.*” (ECE-CES)

La existencia del piloto Las Rosas muestra que se pueden implementar en las UIPPL modelos alternativos e integrados. La CEC del INR ha creado una estructura de gestión que, potenciada, permite sostener un modelo alternativo. Existen, en suma, un conjunto

de factores permiten pensar en la sostenibilidad de las acciones educativas en la privación de libertad.

El desarrollo de innovaciones educativas en diversos ámbitos confluye en experiencias de educación en cárceles que resultan de interés: duplas pedagógicas, tutorías en celda, andamiaje de procesos entre pares, metodología de proyectos, entre otras. Aunque los ámbitos más resistentes a la innovación educativa son los más tradicionales, fundamentalmente la educación primaria y secundaria, varios elementos muestran, tal vez, que la situación de privación de libertad sea un espacio que requiera de innovaciones pedagógicas que interpelen algunos formatos tradicionales: la autoridad del “adulto-docente” contra el no-saber del “alumno-niño”, la separación intelectual-manual (educación-trabajo), la propuesta curricular nominativa y ostensiva, realizada centralmente sin dar voz a los alumnos, la negación de la experiencia de vida, la idea de ciclos progresivos acumulativos que es preciso “recrear” (la acreditación de saberes formaliza el reconocimiento legal de la caducidad de este proceso).

También es preciso romper en la educación de personas privadas de libertad el círculo vicioso de “fortalecimiento de los fortalecidos” que suele operar en la enseñanza formal. Este es un proceso por el cual los docentes con mayor experiencia y formación trabajan en los centros educativos que mejores condiciones sociales e institucionales tienen. Por este motivo, es fundamental que en la educación en general y por supuesto en aquella que tiene lugar en las cárceles en particular todos los docentes y educadores estén titulados, formados y capacitados (INEEd, 2015).

Así es que dicha espiral que destina a los centros educativos más vulnerables los docentes menos preparados se alimenta de la selección de los mejores docentes para los mejores centros. Al igual que en el sistema de enseñanza, es preciso evitar que el nuevo modelo a generar incluya dinámicas de elección de las unidades en las cuales los docentes más formados y capacitados eligen trabajar en centros que cuentan con las mejores condiciones de trabajo. *“Un problema que quedó evidente con el piloto es la escasez de docentes, y de adecuada formación profesional. Esto nos llevó a que los mismos docentes intervienen en el piloto en tres modalidades diferentes.”* (CES-ECE). Así, es preciso evitar que los docentes que trabajan en la privación de libertad estén titulados y específicamente formados.

La inserción de la educación universitaria da cuenta del acercamiento de un actor que acostumbra a trabajar con adultos y jóvenes. Es en este sentido prometedora. Por otra

parte, habilita una mirada que supone aumentar la expectativa depositada en los sujetos que reciben educación. Aunque la autoestima debilitada opera desde la infancia como un factor clave de exclusión del sistema educativo, la posibilidad de revertirlo está abierta.

La mayor ventaja del sistema es su mayor debilidad. La escasez de acciones y su carácter particular en algunos centros permite desplegar acciones originales, creativas e innovadoras. No obstante, denuncia también la falta de prácticas institucionales sostenidas y arraigadas de educación en la mayoría de las UIPPL en cárceles. Las acciones puntuales, el diseño de perfiles de trabajo específicos en la UIPPL por vía de los gestores, de conjunto, muestran un panorama que es preciso transformar.

Existe acuerdo en que la generación de una mesa interinstitucional de trabajo puede habilitar a sostener acciones reconstruyendo su sentido y aunando sus objetivos. Asimismo, fortaleciendo los lazos entre aquellos actores a quienes la LGE mandata a trabajar en pro del desarrollo de la educación para personas en conflicto con la ley penal. Finalmente, habilita a consolidar el compromiso de las instituciones para la asignación de recursos a la tarea.

No obstante, se ha señalado que, de crearse, esta mesa interinstitucional deberá recuperar la memoria de lo hecho. Efectivamente, existen antecedentes de coordinación entre actores que es preciso recordar. Asimismo, deberá luchar contra las retracciones institucionales y las asignaciones decrecientes de recursos o su supresión. Esto es, para que la educación se instituya y universalice como práctica para todas las personas privadas de libertad, es preciso que se instituya en tanto razón de Estado y supere el actual estado que la sitúa en Uruguay en tanto acción fragmentaria. Es preciso que la fragmentariedad de estas acciones no redunde en invisibilidad de las mismas, que su particularidad no termine en pérdida de experiencia acumulada produciendo la sensación de “inicio permanente”. Es fundamental que los recursos humanos, institucionales, normativos y sistémicos se acrecienten. Es preciso que se fortalezca la coordinación entre actores y la responsabilización institucional.

Es claro que en Uruguay existe el marco legal, normativo e institucional para desarrollar una práctica sostenida de educación para PPL. No obstante, es claro que no se ha transformado en rutina cotidiana y práctica recurrente y, por este motivo, las acciones difícilmente se expanden y acrecientan, siendo las más innovadoras, creativas y habilitantes las más difíciles de sostener en el conjunto de acciones que, de modo

regular, tienen lugar. Esta regularidad, trátase de acciones tradicionales o innovadoras, es débil en relación con las necesidades de la población objetivo y el número de la población objetivo.

No obstante, es claro que el impulso de una unidad especializada en el INR ha redundado en un mayor acceso a la educación por parte de personas privadas de libertad y en el sostén de acciones destinadas a que las personas privadas de libertad se eduquen, a formar a los operadores y a generar un diseño institucional que fortalezca y habilite el proceso de ampliación de este derecho para PPL. Ello demuestra que la política educativa depende fuertemente del trabajo institucional del organismo del estado del que dependen las UIPPL: el INR del MIN.

Asienta también una debilidad del modelo: la educación se impulsa desde el Ministerio cuyo objetivo es pensar políticas de seguridad, no educativas. Es preciso por tanto fortalecer la participación del conjunto de los agentes del mundo de la educación a través de una coordinación institucional que apunte al trabajo conjunto con PPL. No obstante, cabe preguntarse si la subsunción en un ministerio que se ocupa de políticas de seguridad permite dar cuenta de las innovaciones educativas necesarias y no terminará, por una dinámica de competencias, debilitando los recursos destinados a la educación en el marco de un ministerio con estas competencias.

Las prácticas educativas y sus desafíos en la privación de libertad

El impulso de nuevas prácticas y su sustentabilidad en Uruguay, es un hecho. Lo interesante es identificar los desafíos que pueden limitar la educación en cárceles y sus procesos creativos.

- Una cultura custodial centrada en la privación de libertad vista como castigo, no como generación de otra oportunidad, en la gestión del dolor y en el vacío temporal
- Una cultura educativa con fuertes anclajes institucionales que separa lo manual de lo intelectual y divide ámbitos institucionales en la enseñanza media reproduciendo esta separación.
- Una separación formal de ámbitos institucionales entre los agentes de la educación que es difícil sortear y a la que se suman prácticas arraigadas de trabajo y transmisión de conocimiento que la educación en cárceles interpela cuando se propone trabajar en una metodología de proyectos centrada en el interés de las PPL
- La separación entre educación formal y no formal que la ley ratifica y que, por lo anteriormente mencionado, debería quebrarse.
- La separación entre la educación como preparación para el trabajo y el trabajo: es preciso pensar la educación como recuperación integral de saberes (INEED curriculum ¿?) en relación con el trabajo y la puesta en práctica de esos saberes.
- La tradicional concepción de progreso que sitúa en la enseñanza primaria la formación en competencias y valores y atribuye al trabajo con adultos –cuyo proceso de formación en habilidades para la vida, se entiende, ha finalizado, constituye otro límite. Los adultos privados de libertad también, en voz de los diferentes operadores, requieren fortalecer sus habilidades y competencias para y la vida en general y el trabajo en particular, de forma paralela y conjunta con la recuperación de saberes. El trabajo puede ser un buen pretexto, por la importancia social que se le atribuye y que se observa en la ratificación de su valoración como factor de rehabilitación en la cárcel por encima de la educación.
- La falta de educadores y docentes formados para la alfabetización de adultos y la educación de adultos

“En los talleres productivos, también sucede que quienes los vehiculizan, tienen escaso conocimiento sobre la privación de libertad. Talleres como joyería, cerámica, desde mi punto de vista, tienen escaso valor para el proyecto de vida al egreso” (Coordinación de Deportes, INR).

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

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

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

Educación-trabajo-comunidad

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

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

El segundo nivel tiene que ver con la necesidad de transformar las propuestas de modo de romper la escisión educación-trabajo. El trabajo en las UIPPL se resume a un conjunto de prácticas separadas de las acciones educativas en el espacio, en el tiempo y en la concepción. Se trata de forjar un modelo integral, tal vez inspirado en el espíritu de Figari, que reúna en el hacer el conocimiento, generando una pedagogía alternativa. *“Considero que los espacios educativo y laboral tienen que tener un fin; que si es la rehabilitación, se planifique y se llene de contenidos. Esto en la práctica de la Unidad no es un problema; es más, cuando se superpone trabajo y educación, aunque no es lo ideal, se jerarquiza la educación. En relación con la oferta educativa, no se está llegando a todos. Los cursos o talleres aislados no aportan al abordaje integral.”* (Unidad N° 13 – INR)

Tal vez, a diferencia de otros, este sea un ámbito en que el sistema educativo pueda revertir la idea de que el curriculum educativo debe adaptarse al mundo del trabajo, o “reflejarlo”. Esta puede ser la oportunidad de construir en conjunto propuestas que, basadas en la acumulación de saberes, en la originalidad y en las potencialidades de las personas que desean reinsertarse y aprender, generen nuevas opciones a tomar por parte de sistema productivo. *“Al MTSS le faltan lineamientos institucionales concretos y*

recursos para adaptarlos al contexto de encierro y a cada Unidad en particular. Rescato a este espacio como productor de insumos para comenzar a pensar superando la fragmentación.” (DINAE-MTSS)

Pero si bien falta acumulación y creación, el llamado a enlazar de forma integral propuestas que contemplen el mundo del trabajo y el de la educación en la privación de libertad, resulta de consenso. Por tanto, es preciso llamar desde este consenso para generar una nueva política social. Tal como lo destaca UTU, es fructífero salir del concepto de castigo o de seguridad para andar el camino del aprendizaje y la productividad. *“Todas las intervenciones han afirmado que educación y trabajo son un par imprescindible para la rehabilitación. También queda claro que no hay apropiación, que este vínculo de la educación y el trabajo no está en la agenda de las instituciones y mucho menos en la agenda de la seguridad en su sentido integral. El eje de la importancia educativa se desplazó; la discusión sobre seguridad quedó reducida a la instrumentación del Código del Proceso Penal; hay mucho por trabajar en esta red vincular que se teje de esta manera.” (UTU - CETP)*

Por otra parte, no es posible deslindar el trabajo del regreso a la comunidad, a la polis, a la red de relaciones. Los actores encargados de promover políticas de empleo concuerdan en que no se trata de enlazar meramente la formación para el trabajo con el empleo. Se trata de un abordaje integral que analice el modo en que los sujetos articulan su regreso al trabajo con su retorno a la comunidad. *“Dentro del sistema penitenciario hay mucho trabajo, pero son formaciones pre-ocupacionales; entiendo que falta el trabajo para la etapa posterior. El abordaje integral con la comunidad, las empresas públicas y privadas. Hay convenios de prácticas laborales pero desconocemos el impacto de esas experiencias. Me preocupa que en los convenios que van a las formaciones específicas y transversales, se trabaje también el manejo de las frustraciones. En el INEFOP también sucede que esto no está en la agenda de trabajo. Sí hemos definido que la formación se trabaje con un abordaje de tres patas: las competencias generales, las específicas y las transversales.” (INEFOP)*

Una vez más, este proceso de construcción es práctico y simbólico. Es necesario concretar las acciones que las instituciones habrán de llevar adelante y que los acuerdos, las normativas y las leyes permiten. No obstante, es necesario también trabajar las construcciones de sentido que habiliten a la comprensión de lo que una política integral de seguridad significa. Si es que vale la pena pensarla desde el lugar de la seguridad,

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

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

La metáfora del “adentro y del afuera” –encierro y libertad- puso en juego un conjunto de sentidos que son claves en relación a una política de inclusión social. En primer lugar, apareció el cuestionamiento al modelo pedagógico enciclopédico. Se entiende que las nuevas propuestas deben traer una revisión de la relación que los sujetos tienen con la comunidad y con su realidad cotidiana *“Un modelo educativo que no solo esté orientado al desarrollo de oficios o al saber enciclopédicos, sino a dar funcionalidad a los saberes que voy incorporando. La integralidad no es solo de áreas y enfoques, sino también de la tensión entre el adentro y el afuera.”* (Caggiano, “El Abrojo”)

La tensión entre el “adentro y el afuera” se expresa también en el análisis del tipo de trabajo y su relación con la condición social de los sujetos: trabajar en el adentro para una condición en el afuera. Nuevamente, se solicita que las propuestas enlacen con el proyecto del vida del sujeto, potenciando sus capacidades para sostenerse una vez que se integre nuevamente a la sociedad *“En el encierro, algunas cuestiones básicas están aseguradas; en el afuera eso desaparece y quizás nunca estuvieron. El trabajo solo con la persona privada de libertad es una restricción para la efectividad de la intervención. Debe considerarse también el trabajo con el núcleo familiar y con la comunidad. Es la línea de poder trabajar la capacidad de construir proyectos de vida, un escenario*

deseable en el que desarrollar mi vida, mis vínculos, mis afectos por oposición a llegar donde “se puede”.” (El Abrojo)

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

En este sentido se han preguntado: *“¿Qué herramientas le estamos brindando a la PPL para una real inserción? No podemos ser cándidos pensando que con solo primaria, secundaria o algún curso, construimos esa herramienta.”* (Gestor Educativo Cultural – INR)

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

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

La exclusión del derecho a la educación, cuando se suma a la exclusión de otros derechos tales como salud, identidad, trabajo, vivienda, políticas sociales, refuerza los procesos que llevan a muchos hombres y mujeres a la realización de actividades

delictivas (CELS, 2011). La sanción penal que recae, profundiza en las actuales condiciones de reclusión, la distancia con el mundo de la educación y del trabajo. Esto es, profundiza la vulnerabilidad social.

Certezas y dudas

Otro debate sustantivo en relación con la educación en cárceles refiere a las certezas que tienen los actores que están desarrollando las acciones respecto de la acumulación y perfectibilidad del modelo de la Unidad N°13 de Las Rosas en Maldonado, único modelo de Educación en Cárceles que apunta a la integralidad y se encuentra en curso. Los aportes relevados en las mesas de diálogo señalan éste como un modelo replicable fuera del apoyo de la cooperación internacional si es apropiado por los actores nacionales, siendo expresado este apoyo en voluntades políticas y en la necesaria dotación de recursos humanos y materiales.

A ello sumamos dos observaciones. En primer lugar, el acuerdo aparente en términos de que existen UIPPL en las cuales las dimensiones poblacionales no permiten el desarrollo pleno de las acciones educativas en curso por el grado de hacinamiento existente. En segundo lugar, las sostenidas referencias a las dificultades institucionales. Aunque, desde la centralidad del MIN el INR promueve la educación en cárceles, es claro también que existe una cierta dependencia de factores vinculados a las dimensiones de la institución y su modalidad de gestión. De cierto modo, la viabilidad de las propuestas ancla tanto en el tamaño como en la concepción que cada director tiene respecto de la organización particular que habrá de dar a la Unidad que dirige, así como de las instituciones contrapartes.

En segunda instancia, la idea de que esta experiencia potencialmente es expandible bajo ciertas condiciones, es un modelo evaluable, replicable y aplicable a la realidad de diferentes UIPPL. Aplicable no en tanto es concebido como modelo universal, sino en tanto la filosofía que subyace a su diseño puede ser puesta en práctica si se brindan las herramientas institucionales y los recursos humanos y materiales necesarios para su viabilización. En referencia al *“...piloto en Las Rosas... el aprendizaje entendido en su amplia concepción y con todos los actores que intervenimos, ya puede ser evaluado.”* (Dirección de Capacitación y Acreditación de Saberes - CETP)

En síntesis, para aquellos actores que, hoy en día, están impulsando acciones educativas para personas privadas de libertad, de existir los recursos necesarios y el apoyo institucional de las diferentes dependencias del estado involucradas, existe saber acumulado como para poder desarrollar acciones educativas para las personas en

conflicto con la ley y expandir paulatinamente la población alcanzada por ella. Ello supone, claro está, sostener y acrecentar la formación específica, el proceso de selección de docentes y operadores y los espacios de coordinación, entre otros. Esto es, nuevos diseños y andamiajes organizativos y administrativos⁶. Incluso, se ha sugerido – y ello parece razonable-, que la expansión de estas acciones permitiría potenciar las oportunidades para la inclusión social en tanto la vinculación con la comunidad puede modificarse.

⁶ Asimismo, puede incidir en disminuir la tendencia al aumento de la población encarcelada en tanto puede operar como factor eficiente de recuperación de derechos vulnerados cuya carencia –por veces- se ha señalado entre una de las causas sostenidas de aumento de la violencia y el delito (Paternain, Sanseviero, 2008).

Vulnerabilidad, privación de libertad e integración al mundo del trabajo

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

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

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

Diversos actores indican que en la privación de libertad todo indica que el trabajo tiene mayor importancia en la reducción de la pena que el estudio (INR, Poder Judicial,

CETP). Por tanto, podemos decir también, un componente moralizador superior a la tarea educativa en el sentido de que se espera –desde un punto de vista moral en la sociedad actual- que el adulto trabaje. La etapa de culminación de estudios está asociada a la niñez y la adolescencia. Por eso el trabajo “redime” más que el estudio y por esto impulsar la educación en cárceles constituye una reversión de los sentidos establecidos en el imaginario colectivo.

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

Podríamos decir que el mandato es claro si pensamos en la importancia que la tarea laboral tiene en la privación de libertad. Podríamos interpretar que el mismo significa –de modo simplificado-: “si aceptas trabajar, indicas que aceptas las normas y reglas sociales y por tanto puedes volver a la sociedad cuyas reglas infringiste”. Pero esta prueba continúa siendo apenas moral en tanto se cumple como mandato en la cárcel pero no se verifica en la aceptación de las personas que han sido penalmente sancionadas en el mundo del trabajo a la hora de recuperar su libertad. Dadas nuestras dinámicas sociales en el mundo del trabajo, todo sugiere que la política a construir debería fortalecer los puentes quebrados entre el mundo del trabajo –sea estatal, sea en el mercado- y la moral del castigo. El imperativo de evitar la reincidencia y disminuir el proceso de paulatino aumento de población privada de libertad en Uruguay obliga a una mirada sobre el mundo del trabajo en tanto canal privilegiado de relacionamiento e inserción social y mecanismo de sobrevivencia y provisión.

En las mesas de diálogo, el reconocimiento explicitado por parte de los programas estatales vinculados al mundo del trabajo respecto de su dificultad para estructurar propuestas laborales para las personas privadas de libertad, muestra también la importancia de fortalecer la educación en diálogo con la experiencia laboral. Si es percibida como mera actividad moralizante cuyo rol es el de reducir la pena, la relación con el trabajo continuará separándose de la relación con el saber, sin lograr potenciar

este interés por el saber demostrado por las personas privadas de libertad. Asimismo, tal como lo han planteado los actores de la Sociedad Civil (Empretec y ONG el Abrojo) sin formación el trabajo no es sustentable.

Una nueva hegemonía

Es preciso dar difusión y legitimidad a las acciones de educación en cárceles a la vez que transformar el horizonte respecto de la relación entre seguridad, cultura, comunidad y ciudadanía. “Como se puede comprobar empíricamente, el inevitable deterioro carcelario provoca la reproducción del comportamiento o actitudes criminalizables, especialmente en el área de los delitos contra la propiedad, pese a no ser producto de un proceso intencional.” (Zaffaroni, 2015: 19) Por ello distintos pensadores y criminólogos han sugerido que es preciso transformar la idea de que la mejor alternativa al delito es la privación de libertad. Siendo que es difícil cuestionar este horizonte –la privación de libertad como castigo- se ha procurado modificar su concepción: “... *en las últimas décadas se ha buscado desarrollar políticas penales que o bien directamente constituyan alternativas la privación de libertad, o bien minimicen notoriamente su rol mediante el desarrollo de penas más cortas, sanciones intermedias, o políticas de reingreso comunitario en el final de las penas.*” (Bardazano, Corti, Duffau, Trajtenberg, 2015: 11)

Estos elementos han surgido en las mesas de diálogo: “*Debe ponerse en la agenda pública, cuánto le cuesta al Estado sustentar este escenario de violación de derechos. Porque si la opinión pública sabe cuál es el presupuesto para esto, capaz es más proclive a buscar otras alternativas*”. (Dirección Nacional de Cultura, MEC).

Asimismo, se ha propuesto a la educación en cárceles como otra forma para ampliar la línea de trabajo. “*La Dirección Nacional de Cultura comenzó hace 10 años a trabajar el concepto de ciudadanía cultural, vinculado a su derecho a acceder a bienes y oportunidades culturales, así como también ser parte de la cultura. Y entre los ciudadanos están las PPL; por eso pensamos propuestas que nos permitieran llegar a través de bienes y servicios culturales, y también la posibilidad de crear.*” (Dirección Nacional de Educación, MEC). Estos cambios de sentido se han puesto en práctica en diversas áreas de intervención y programas: las Usinas de Cultura, las fábricas de cultura y los talleres de formación artística.

La resignificación de la función educativa en cárceles. No existe educación sin educadores, ni educación de calidad sin educadores formados. La titulación, la formación, el salario, el reconocimiento son todos factores claves que operan en la

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

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

“Estamos en este momento invitando a participar en la reflexión sobre la educación en contexto de encierro, en la revista “...”. Los trabajadores también están desesperanzados, y por ende la educación también como oxigenación y cuidado; pensar en el sentido y la dignificación de las condiciones laborales de los funcionarios. Un educador es una referencia de un modo de vida alternativo al que quizá conocen las PPL. El descuido, por oposición no puede escenificar otras alternativas al destino socialmente esperado para una PPL. Esto debe estar colocado a la hora de definir la política pública que nos convoca.” (CEFOPEN-INR).

La educación y la ley

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

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

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

De otro modo, el mentado proceso de alejamiento de la ley y del derecho mencionado por Méndez (1997) seguirá configurando una forma central de organización y distribución de las poblaciones. Sumándose a la diferenciación social y económica, la segmentación cultural, los trayectos educativos y la relación con la Ley parecen tener asociaciones que es preciso desandar para generar un nuevo modelo educativo y social que favorezca la inclusión social, entendiendo por inclusión social las dinámicas legales, educativas y culturales que son tan importantes como el acceso al trabajo y el reaseguro contractual con sus correlativas consecuencias económicas.

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

En el actual escenario, diversos agentes con miradas confluyentes desde las instituciones que inciden en cada uno de estos ámbitos están tensionando prácticas y configuraciones de sentido arraigadas en un modelo que podemos denominar “custodial” (expresión mencionada por Juan Miguel Petit, Comisionado Parlamentario para el Sistema Penitenciario) para ir hacia un modelo “socio-educativo”. Estos impulsos son sostenidos desde diferentes actores, amparados y puestos en práctica en algunos ámbitos de privación de libertad.

Aunque cuentan con la voluntad establecida en la Ley General de Educación y en las nuevas concepciones de seguridad que se expresan en la nueva institucional que el INR impulsa, la distancia existente entre las prácticas de vigilancia y las prácticas socioeducativas muestra que es fundamental continuar tensionando la realidad de las UIPPL a efectos de sustituir las primeras por las segundas. Una posibilidad, enunciada en diversos momentos, es la de constituir una mesa interinstitucional de modo de aceptar mecanismos legales, hacer confluir recursos disponibles, corresponsabilizar a los actores y acumular las experiencias enriquecedoras. De hecho, la principal característica del Uruguay en materia de educación en cárceles no reside tanto en lo novedoso de la misma, sino en la dificultad de ampliar las prácticas existentes y tornarlas generalizables. La imposibilidad de acumular memoria institucional y de sumar recursos cumpliendo con las responsabilidades atribuidas en los marcos legales vigentes a los referentes institucionales lleva las siguientes preguntas.

Todo parece indicar que es preciso la generación de un modelo integral para la puesta en práctica de dinámicas socioeducativas contextualizadas y pertinentes. Es preciso pensar las dinámicas institucionales y del Estado por un lado, y las prácticas culturales que rigen y en que anclan estas dinámicas institucionales, por otro.

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

Superar la cultura custodial para abrir paso a la educación en las UIPPL

Existe acuerdo en los actores de que en la cultura penitenciaria, la seguridad está primero, la salud en segundo lugar, el trabajo luego y, finalmente, la educación. *“Me preocupan algunas señales desde la institución penitenciaria que estarían diciendo que lo productivo prima sobre lo educativo, dicotomizando: estudiar o trabajar. Veo como retroceso que no existan pasantías para las PPL que salgan a trabajar a organismos públicos que a su egreso conservaron el puesto laboral. Con la creación de la Dirección Nacional de Apoyo al Liberado (DINALI) se visibiliza el divorcio de las etapas de pre-egreso y egreso.”* (CES – ECE)

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

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

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

reproduce el castigo y se asimila a la estructura de seguridad que rige el orden de las UIPPL. A ello se suma el tamaño de las unidades:

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

Desde el INR se intenta modificar esta realidad. De hecho, se trabaja hoy en la construcción de un modelo que apueste a: *“... la normalización de la vida en la prisión, atravesada por la educación, el trabajo, la recreación, el deporte. Pero la legislación establece los cupos para trabajadores encarcelados y liberados que es un límite. El INR impulsa una herramienta de trabajo: el Plan Individual de Trabajo (PIT).* (Coord. Recreación y Deportes – INR)

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

“Antes de rehabilitar a alguien debemos estabilizar las prácticas de convivencia. El 53% de la población está hacinada; ahí hay que estabilizar las prácticas de convivencia, para luego pensar en qué es rehabilitar.” (Unidad N° 13 - INR)

Al problema de la convivencia en la vida cotidiana, se suma el peso estructural de las prácticas del campo judicial. *“El recurso de la reincidencia, fuertemente debatido académicamente, sigue siendo el utilizado para dirimir las libertades o la prisión. Esto está directamente relacionado con la posibilidad de la inclusión. Si no se resuelve el proyecto de vida, la reincidencia es un eslabón seguro. Redención de pena es el “primer anzuelo” para estimular el deseo de trabajar y estudiar. ¿Cómo hacer que la justicia se verifique en la inclusión de más gente en procesos educativos o laborales?*

¿Cómo encender el deseo del estudio y el trabajo en la privación de libertad? Parece que la motivación económica, junto con la posibilidad de redimir la pena son los elementos que determinan que las PPL tengan el deseo de trabajar.” (Defensoría Pública Penal – Poder Judicial)

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

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

Una cultura de derechos supone reconocer que “...las oportunidades son en sí mismas una herramienta para la valorización de las personas.” La noción de “trato humano” se impone como idea fuerza en sí misma para reducir la vulnerabilidad los criminalizados (Zaffaroni, 2015). *“El trato humano es tratar y comprender a las personas desde su status de persona. La cultura de la organización educa en su integralidad; vale la pena considerar también qué y cómo educa recibir a las visitas, las familias y los niños en condiciones vinculares y de infraestructura poco dignas. La falta de recursos técnicos podría suplirse a través de convenios también con la sociedad civil, y esto debiera planificarse. Cómo el vínculo con el afuera también construye en posibilidades de relacionarse de forma diferente al egreso.” (UdelaR)*

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

Bibliografía

- ANEP “Proyecto de Presupuesto 2010-2014” CODICEN, Montevideo, 2010.
- ANEP. “Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2005-2009” CODICEN, Montevideo, 2005.
- CELS - Centro de Estudios Legales y Sociales (2011). “Mujeres en prisión. Los alcances del castigo”, Siglo XXI, Buenos Aires, 2011.
- Bardazano, Gianella; Corti, Aníbal; Duffau, Nicolás; Trajtenberg, Nicolás (2015). “Discutir la cárcel, pensar la sociedad”, Trilce, Montevideo.
- Castel, Robert (1997). “Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado”. Paidós, Buenos Aires.
- Charlot, Bernard (1999). “La relación con el saber”, Trilce, Montevideo.
- Comerlato, Denise Maria (1998). “Os trajetos do imaginário e alfabetização de adultos”, Educat, Porto Alegre.
- Coordinación de Educación y Cultura del INR (2014); *Sujetos al cambio. Ensayos sobre la intervención y gestión educativo-cultural en contexto de encierro*. MEC, INR, MI; Montevideo.
- Filgueira, Fernando (Coordinador) (2013): *Educación para la población privada de libertad. Diagnóstico y propuesta estratégica 2015-2025*. OIT/Cinterfor – Programa de Justicia e Inclusión.
- Fundación Entre Todos (2011): *Aportes para el diseño de una matriz socioeducativa integral no formal en el sistema carcelario uruguayo*. FET y KAS; Montevideo
- Kennedy, Duncan (2010) “Izquierda y derecho. Ensayos de teoría jurídica crítica”, Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Martinis, Pablo. “Los procesos educativos y la cohesión social en Uruguay” Seminario cohesión social, CLAEH, Montevideo, 2011.
- Núñez, Pedro; Litichever, Lucía (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Colección juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates, GEU, Buenos Aires.

- Pinheiro, Paulo Sérgio (1997). “La efectividad de la ley y los desfavorecidos en América Latina”. En: Méndez, Juan E; O’Donnell, Guillermo; Pinheiro, Paulo Sérgio (Comps.) “La (in) efectividad de la ley y la exclusión en América Latina”, Paídos, Buenos Aires, p. 15-28.
- Tiramonti, Guillermina. “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas.” En: Tiramonti, Guillermina. Montes, Nancy (compiladoras). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial, Flacso, Buenos Aires, 2009, pp. 25 a 38.
- Viscardi, Nilia (2012). “El gobierno de la educación en Uruguay: autonomía e interinstitucionalidad en debate”. En: Coria, Adela; Reguera, Alejandra (Comps.) “V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VEIPE)”, AUGM, PPE, NEPI, Córdoba, p 269-279.
- Viscardi, Nilia; Alonso, Nicolás (2013). “Gramáticas de la convivencia”, ANEP, Montevideo.
- Viscardi, Nilia; Fraiman, Ricardo (2013). “Educación policial en Uruguay. Transformaciones para la consolidación de un modelo de protección integral” En: Conflictos sociales, luchas sociales y políticas de seguridad ciudadana. Barreira, César; Tavares dos Santos, José Vicente; Zuluaga Neto, Jaime; González Arana, Roberto; González Ortiz, Felipe (Coords.) Clacso, Buenos Aires, p . 281-310.
- Yarzabal, Luis (Director). “Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el Codicen” Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Montevideo: CODICEN, 2010.
- Zaffaroni, Eugenio Raúl (2015) Bardazano, Gianella; Corti, Aníbal; Duffau, Nicolás; Trajtenberg, Nicolás. “Discutir la cárcel, pensar la sociedad”, Trilce, Montevideo, p. 15-38.

ANEXO 1 - Participantes en las mesas de diálogo

Amparo Díaz, Coordinadora Asistente del PAS – MEC

Ana Germán, Subdirectora Administrativa UIPPL N°3

Anahí Laroca, INR, Subdirección Nacional Técnica, Coordinación Nacional de Educación.

Analía Rivero, UdelaR, Programa Integral Metropolitano

Andrea Gil, Coordinadora Nacional, PAS – MEC

Carlos Pasos, Coordinación PAS – MEC

Carolina Martirena, OIT/Cinterfor, Piloto educativo – laboral Unidad N° 13

Claudia Zapía, Supervisora Cursos de Capacitación INEFOP

Diana Noy, INR, Subdirección Nacional Técnica

Enrique Mesa, INR - CEPLA

Estela Alem, ANEP-CODICEN, Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos con condicionamiento

Eugenia Rubio, UdelaR, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Espacio de Formación Integral, Unidad N° 6 Punta de Rieles

Gianina Montemño, INR, Subdirección Nacional Técnica

Gonzalo Larrosa, Director UIPPL N° 13 - INR

Graciela Ripoff, Comisionado Parlamentario para el Sistema Penitenciario

Ignacio Lucas, INR, Subdirección Nacional Técnica, Coordinación Nacional de Educación

Jorge Méndez, MEC, Área de Educación NO Formal, MEC

Joselín Romero, Unidad N° 13 Las Rosas - INR

Juan Iccardi, INR, Subdirección Nacional Técnica, Coordinación Nacional de Deportes

Juan Miguel Petit, Comisionado Parlamentario para el Sistema Penitenciario

Laura Britos, INR, CEFOPEN, Coordinación Académica

Laura Munumurra, DINA E

Leonardo Rodríguez, MEC, Dirección Nacional de Cultura

Leticia Camejo, UdelaR, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Leticia Camejo, UdelaR, Programa Integral Metropolitano

María Inés Gatti, DINA E

Malena Pérez, Programa de Justicia e Inclusión, OPP

María Ana Folle, Facultad de Psicología UdelaR

María Ana Folle, UdelaR, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social

María Eugenia Rubio, UdelaR

María Inés Copello, UdelaR

María José Palavecino, INR, Subdirección Nacional Técnica, Coordinación Nacional de Educación

María Julia Cossio, INR, INACRI

Mariana Amaro, Consejo de Educación Técnico Profesional, Dirección de Capacitación y Acreditación de saberes de UTU

Mariana Fortunatto, DINA E

Mariana Iglesias, Comisionado Parlamentario

Mariela Solari, Programa Uruguay Estudia

Martín Quiró, INR - CEPLA

Mónica Andriolo, ANEP, CES - Programa de Educación en Contextos de Encierro

Mónica Grosso, MIDES, INJU, Jóvenes en Red

Mónica Zanelli, DSJA

Natalia Barraco, Unidad de Planeamiento y Gestión Educativa, CEFOPEN - INR

Oscar Castro Prieto, Coordinador Nacional Carrera Educación Social, CFE

Pablo Beltrame, FHCE, UdelaR

Paola Albé, EMPRETEC - ONU

Patricia Banchemo, MEC, Dirección de Educación, Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos, Espacio de articulación interinstitucional

Sandra Gardella, ANEP, CES - Programa de Educación en Contextos de Encierro

Sebastián Correa, Coord. Deporte y Recreación – INR

Valeria Caggiano, ONG “El abrojo”

Verónica Acuña, Directora Defensoría Pública Penal – Poder Judicial

ANEXO 2 - Pautas de discusión e instancias de encuentro

Diálogo N° 1 | Intervención socioeducativa;

Miércoles 27 de abril

El proyecto socioeducativo implica un conjunto articulado de acciones profesionales e institucionales en favor de la promoción social, educativa y cultural de los adolescentes. En el contexto de transformaciones actuales de la nueva institucionalidad (INISA) resulta pertinente preguntarse acerca de las estrategias para modificar una matriz institucional del enfoque custodial hacia un modelo socioeducativo.

En tal sentido resultan pertinentes las siguientes preguntas:

1. ¿Qué rutinas y actividades organizan la vida cotidiana de las personas privadas de libertad? ¿Cuáles son los espacios e instituciones que participan.
2. ¿De qué forma construir un proyecto que garantice a todas las personas privadas de libertad una propuesta socioeducativa⁷ de calidad que se sostenga en la corresponsabilidad entre INR, ANEP, MEC, INEFOP, etc.?
- 3- ¿Con qué capacidades institucionales e interinstitucionales se cuenta y que obstáculos se identifican para profundizar un proyecto socioeducativo?
- 4- ¿Cuáles son los aprendizajes institucionales significativos para la elaboración de políticas educativas que emergen de la experiencia de los proyectos pilotos que se están implementando? (identificar qué aspectos de la experiencia pueden ser replicados y por qué.)

⁷ La propuesta socioeducativa implica una organización de la vida cotidiana (espacio y tiempo) de los adolescentes en articulación con el acceso a ejercicio de derechos a la educación, la cultura, el deporte, tiempo libre, expresión, participación y el trabajo. Ello requiere de la acción articulada y corresponsable de un conjunto de instituciones públicas como ANEP, MEC, MIDES, INEFOP, etcétera.

5- ¿Cuáles son los compromisos concretos que tienen que asumir las distintas instituciones para garantizar a las personas privadas de libertad el acceso y la continuidad a las propuestas educativas, laborales, culturales y deportivas?

6- ¿Cómo se podrían involucrar otras redes sociales y familiares en los procesos de intervención socioeducativa para su fortalecimiento?

Diálogo N° 2 | Vínculo educación formal – educación no formal;

Miércoles, 4 de mayo

Como establece el artículo 37 de la Ley General de Educación:

“La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas.

Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas.”

- 1 ¿Qué aspectos deberían ser fortalecidos y creados para lograr una corresponsabilidad acorde a las necesidades del contexto entre el Sistema Nacional de Educación y el INR para garantizar el derecho a la educación de las personas en conflicto con la ley penal?
- 2 ¿Qué experiencias educativas que vinculen las propuestas de educación formal y no formal han sido exitosas y deberían replicarse? ¿Por qué?
- 3 ¿Cómo se complementan las propuestas de educación formal y no formal para la promoción de aprendizajes significativos y de inserción social de las personas privadas de libertad?

Diálogo N° 3 | Vínculo educación y trabajo

Miércoles 11 de mayo

La Ley General de Educación en su artículo 12, referido a los fines de la política educativa establece en el literal H una de las formas de establecer la relación entre educación y trabajo: Integrar el trabajo como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual e intelectual. Asimismo en el artículo 40 la misma ley señala los lineamientos transversales del Sistema Nacional de Educación, indicando en el literal F como una de las prioridades el desarrollo de “la educación a través del trabajo”. Y continúa afirmando en el mismo artículo que “La educación a través del trabajo tendrá como propósito incorporar a los educandos en el concepto del trabajo como actividad propia de los seres humanos e integradora a la vida social.”

1. ¿Cuál es la relación que esperamos establecer entre la educación y el trabajo para garantizar estos derechos a las personas en conflicto con la ley penal?
2. ¿Qué instrumentos y estrategias de promoción de la relación de educación y trabajo se debieran instalar como parte de una estrategia educativa en el sistema penal de adultos?
3. ¿Cuál es el alcance de la capacitación laboral, las becas y pasantías laborales en el ámbito estatal y privado, y el acceso a puestos laborales en el mercado de trabajo formal? ¿Pensamos en una focalización de estas herramientas o son un derecho de todas las personas?