

Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

ESPACIO DE DIÁLOGO PARA LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

PANORAMA NACIONAL Y RECOMENDACIONES
PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
OFICINA OEI EN URUGUAY

MONTEVIDEO, AGOSTO 2018

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y
CULTURA (MEC)**

María Julia Muñoz

Ministra de Educación y Cultura

Edith Moraes

Subsecretaria de Educación y Cultura

Rosita Inés Angelo

Directora Nacional de Educación

**ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP)
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL
(CODICEN)**

Wilson Netto

Presidente

María Margarita Luaces

Consejera

Laura Motta

Consejera

Elizabeth Ivaldi

Consejera

Robert Silva

Consejero

**ORGANIZACIÓN DE ESTADOS
IBEROAMERICANOS (OEI)
SECRETARÍA GENERAL**

Mariano Jabonero

Secretario General

OFICINA OEI EN URUGUAY

Ignacio Hernaiz

Director

Mariana López

Departamento Contable

Alfonso Gutiérrez

Coordinador de Programas

Magdalena Ardans

Especialista de Programas

Carla Simeto

Especialista de Programas

Verónica Roldós

Responsable Comunicación

Magali Casanova

Asistente Operativa

Equipo de Investigación:

Magdalena Ardans

Coordinadora

Paula Gauna

Especialista de investigación

Adriana Desalvo

Asistente de investigación

Colaboraron:

Carla Simeto

Catalina Thölke

Presentación

A partir del acuerdo de cooperación generado con la Mesa Interinstitucional de Educación para personas en conflicto con la ley penal (MIE), espacio de trabajo integrado por diversas instituciones y proyectos del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) y por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), se inicia el proyecto “Espacio de diálogo para la educación en contextos de encierro”. Esta iniciativa continúa la línea que desarrolla la MIE en función del mejoramiento de las oportunidades de inclusión social con una perspectiva de derechos humanos. El trabajo se realizó en la Unidad N° 6 de Punta de Rieles, en la Unidad N° 5 Femenino del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) y en el Centro de Máxima Contención (CMC) del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA), con la participación activa de los distintos actores implicados. Este proyecto se desarrolló entre los meses de octubre de 2017 y julio de 2018, con el fin de aportar en la identificación y definición de las diferentes experiencias educativas que se pueden emprender en los centros de privación de libertad. La metodología de trabajo tuvo como objetivo generar un espacio de intercambio personal e institucional con personas que se encuentran privadas de libertad, educadores, operadores penitenciarios y actores educativos (docentes, maestros, talleristas), para relevar las visiones y proyecciones vinculadas a la educación en contextos de encierro. A su vez se trabajó desde una perspectiva gestáltica, colocando el énfasis en las habilidades socioemocionales como parte fundamental en el proceso educativo. Cabe destacar la inclusión de población adolescente (en el marco de INISA) y de población adulta (en el marco del INR).

El análisis se centró en la caracterización de las unidades y los centros relevados, visualizando las garantías para la educación en contextos de encierro y la continuidad educativa, con una perspectiva de derechos humanos; la formación de los funcionarios, docentes y talleristas que se desempeñan en estos ámbitos; las debilidades y fortalezas identificadas, visualizando las lógicas del funcionamiento institucional diario e identificando discursos obstaculizadores o habilitadores para la educación y las habilidades socioemocionales en la educación con personas privadas de libertad.

Al final del documento se encuentran las recomendaciones que toman de referencia el marco conceptual, los antecedentes de la educación en contextos de encierro en el Uruguay, y las demandas que surgen a partir de la población con la cual se trabajó.

Los aspectos fundamentales se centran en el trabajo con énfasis en la educación como derecho apartándola de los conceptos de rehabilitación y tratamiento de forma terapéutica; la formación de los recursos humanos en un sentido amplio, el fortalecimiento de los equipos de gestión y la inclusión del trabajo con las habilidades socioemocionales, incluyendo a todos los actores del sistema penitenciario, como eje fundamental para el desempeño del trabajo en contextos de encierro.

Las recomendaciones, basadas en la muestra y el relevamiento realizados en el marco del presente proyecto, pretenden ser un aporte a las garantías para el ejercicio de los derechos humanos, específicamente en relación a la educación para personas que se encuentran privadas de libertad.

Índice

1. Antecedentes.
2. Marco teórico.
 - 2.1 Marco normativo de la educación como derecho humano.
 - 2.2 La educación en contextos de encierro.
 - 2.3 Caracterización del contexto de encierro en el Uruguay.
 - 2.4 La educación en contextos de encierro en el Uruguay.
3. Metodología.
4. Análisis.
 - 4.1 Descripción de las propuestas educativas en las unidades y los centros para la promoción de la educación en contextos de encierro.
 - 4.2 Formación de los funcionarios, docentes y talleristas en educación en contextos de encierro.
 - 4.3 Aspectos institucionales que condicionan la educación en contextos de encierro.
 - 4.4 Habilidades socioemocionales en la educación en contextos de encierro.
5. Recomendaciones.
6. Bibliografía.
7. Anexos.
 - 7.1 Anexo 1 – Organización educativa INR.
 - 7.2 Anexo 2 – Organización educativa INISA.
 - 7.3 Anexo 3 – Pauta de entrevista.
 - 7.4 Anexo 4 – Cronograma.
 - 7.5 Anexo 5 – Relevamiento educativo en la Unidad N° 6 Punta de Rieles – INR.
 - 7.6 Anexo 6 – Relevamiento educativo en la Unidad N° 5 Femenino – INR.
 - 7.7 Anexo 7 – Relevamiento educativo en el Centro de Máxima Contención (CMC) – INISA.

Abreviaturas

ANEP Administración Nacional de Educación Pública.
CAEC Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles.
CEFOPEN Centro de Formación Penitenciaria (INR).
CES Consejo de Educación Secundaria (ANEP).
CETP Consejo de Educación Técnica y Profesional-UTU - (ANEP).
CMC Centro de Máxima Contención (INISA).
CODICEN Consejo Directivo Central de la ANEP.
ECE Educación en Contextos de Encierro.
EMAD Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático.
EPJA Educación para jóvenes y adultos (ANEP).
INEFOP Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional.
INISA Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (MIDES).
INJU Instituto Nacional de la Juventud (MIDES).
INR Instituto Nacional de Rehabilitación.
(IM) Intendencia de Montevideo.
MEC Ministerio de Educación y Cultura.
MIDES Ministerio de Desarrollo Social.
MIE Mesa Interinstitucional de Educación para personas en conflicto con la ley penal.
MI Ministerio del Interior.
OPP Oficina de Planeamiento y Presupuesto.
PAS Programa Aprender Siempre (MEC).
PIDESC Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
PJI Programa Justicia e Inclusión.
PNEL Patronato Nacional de Encarcelados y Liberados.
PROMESEM Programa de Medidas Socioeducativas no privativas de libertad y mediación.
SAI - PPL - Sistema de Atención Integral - Personas Privadas de Libertad (ASSE).
SNEP Sistema Nacional de Educación Pública
UCM – Usina Cultural Matices.
UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

1. Antecedentes

Entre los años 2010-2013, se desarrolló el "Proyecto L" entre el Gobierno uruguayo y el Sistema de Naciones Unidas el cual tuvo como objetivo:

"Colaborar en los procesos de reforma y mejoramiento de las instituciones para personas privadas de libertad de manera de aumentar las posibilidades de plena reinserción".
(Sistematización del proyecto Conjunto L, 2011, p. 3).

En el 2010 se inició la reforma penitenciaria con eje en los derechos humanos, tomando en cuenta como antecedente la visita del Relator de Naciones Unidas sobre Tortura, Manfred Nowak (2009), el cual había planteado que la reforma al sistema penitenciario debía ser encarada urgentemente.

Entre el 2011 y el 2016, como consecuencia del proyecto de cooperación internacional "Justicia e Inclusión" (OPP- Unión Europea), se coordinaron esfuerzos de diversas áreas del Estado, trabajando en cinco ejes: reforma del proceso penal, reforma administrativa y fortalecimiento de las capacidades del sistema de medidas privativas y no privativas de libertad, salud, educación e inclusión sociolaboral. El objetivo general de dicho programa consistió 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 para la protección de los derechos humanos". (Justicia e inclusión, p. 3).

En este sentido, también se fortaleció el trabajo con la formalización de la MIE, la cual trabaja en la promoción de acciones coordinadas para la ampliación y diversificación de la oferta y continuidad educativa, así como para el mejoramiento de las oportunidades de inclusión social.

En tanto, en 2016 se firmó el acuerdo marco de cooperación interinstitucional entre el MEC, la ANEP, el INR e INISA, para garantizar el acceso a la educación de calidad a la población adulta y adolescente que se encuentra en conflicto con la ley penal. En sus lineamientos, se observa que para el año 2017, aparece como uno de los elementos centrales la formación y especialización de operadores socioeducativos en las UI, así como de las autoridades del

subsistema para mejorar las estrategias de incorporación de procesos educativos como mecanismos de atención necesarios para las personas que se encuentran privadas de libertad (PPL)

Al año siguiente (2017), surgió el acuerdo entre la OEI y la MIE, en el cual se define realizar un estudio que aporte elementos a la educación en contextos de encierro en el Uruguay, siguiendo la línea de la promoción del mejoramiento de las oportunidades de inclusión social, basado en la perspectiva de derechos humanos. En este sentido, es voluntad de ambas partes, compartir los resultados obtenidos de este estudio con los organismos ejecutores de políticas educativas.

El proyecto se denominó “Espacio de diálogo para la educación en contextos de encierro” y fue realizado por un equipo de la OEI Uruguay, junto a los actores involucrados en la educación en contextos de encierro, entre los meses de octubre de 2017 y julio de 2018, teniendo como objetivo:

“Identificar y analizar las demandas existentes de los aspectos educativos en relación con las personas que se encuentran en contextos de encierro a través de la participación de los actores directos involucrados y el relevamiento de documentación existente sobre los programas, proyectos y estrategias”.

2. Marco teórico

2.1 Marco normativo de la educación como derecho humano

El Estado uruguayo es garante de llevar adelante aquellas acciones orientadas tanto a reducir, como a eliminar los índices de pobreza y de marginalidad que afectan a la población. En este sentido, le compete abordar aquellos aspectos relacionados con la discriminación estructural de las poblaciones con índices de alta vulnerabilidad social, causada por la identidad de género, por encontrarse en contextos de encierro, por la identidad étnico-racial, por su ubicación territorial y/o discapacidad, entre otras.

A continuación, se detalla el marco normativo considerado en relación con la educación como derecho humano:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- PIDESC.
- Metas Educativas 2021: “La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”.
- Ley General de Educación N° 18.437.

En 1948, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos. En su artículo 26, se reconoce la educación como derecho humano por primera vez.

“Toda persona tiene derecho a la educación (...). La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. (Declaración Universal de los Derechos Humanos - Art. 26).

Por su parte, la UNESCO en su texto “La educación como derecho humano” destaca el derecho de toda persona a recibir una educación cumpliendo con los requisitos de Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

Disponibilidad: la educación fundamental debe ser gratuita y obligatoria para todas las personas, dotando de ayuda a aquellos más pobres.

Accesibilidad: refiere a la eliminación de toda forma de discriminación en el acceso a la educación, por cuestiones de raza, sexo u otra causa.

Aceptabilidad: refiere a la calidad. La educación ha de ser de calidad a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Adaptabilidad: la educación debe adaptarse a cada alumno/a.

Concibiendo la educación como el medio principal para que las personas puedan desarrollar sus capacidades, habilidades y así participar activamente en la sociedad, se entiende que el derecho a la educación y la lucha contra la pobreza están fuertemente enlazados, ya que la primera permite la adquisición de conocimientos y a partir de los mismos se genera la posibilidad de defender todos los derechos que corresponden a cada persona. (UNESCO, 2005).

Según el artículo 13 del PIDESC entre los Estados Partes, incluido Uruguay, se reconoce que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

Las “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” considera en su meta general séptima:

“Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades” e “Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia”.

Las políticas educativas para contextos de encierro se encuentran enmarcadas dentro de La Ley General de Educación (18.437) de 2008, que en su artículo 8° (“De la diversidad e inclusión educativa”) menciona:

“El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social”.

2.2 La educación en contextos de encierro

La educación en contextos de encierro como política de Estado es aún un desafío a continuar desarrollando, teniendo como eje la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el PIDESC.

Pensar la educación en contextos de encierro, implica salirse de los modelos hegemónicos de educación que han ido quedando en desuso, en los que la educación se centraba en el contenido y traspaso de saberes, sin considerar el contexto y el vínculo docente-estudiante, como espacio de creación basado en la confianza.

Los módulos de postítulo “Pensar y hacer educación en contextos de encierro” elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación (2010) en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 en Argentina, incorporan la educación de las personas privadas de su libertad, planteando que:

“El desafío reside aquí en construir una escuela que pueda dar respuesta a las necesidades educativas de los sujetos que se encuentran privados de la libertad, advertidos de los cruces, interacciones, diferencias y similitudes entre nuestras prácticas educativas y la lógica propia de las instituciones de encierro: sus presupuestos, finalidades, modos de funcionamiento”.

(Ministerio de Educación de la Nación, Mod.1, 2010, p. 16).

Para alcanzar este cometido se deben evitar aquellos abordajes que simplifican el fenómeno del delito y derivan en propuestas y políticas desde una lógica punitiva, con consecuencias estigmatizantes para los sujetos, y centrarse en un enfoque integral que apunte a la restitución de derechos vulnerados, realizando una revisión de las prácticas institucionales y políticas,

con el fin de alcanzar una mayor inclusión social para la población, dejando a un lado procesos sociohistóricos de exclusión y marginación. (Ministerio de Educación de la Nación, Mod. 1, 2010).

Las políticas educativas en contextos de encierro, se enfrentan con lógicas institucionales particulares que cada subsistema prioriza, al insertarse en el sistema penitenciario. Estas en algunas ocasiones se presentan un tanto rígidas, por lo cual para lograr una buena adecuación se torna necesaria una estrategia especial de inserción que minimice la constante tensión existente entre las técnicas de lo punitivo y lo educativo.

Se visualizan algunos discursos que es preciso deconstruir para evitar que se vuelvan obstáculos para el pleno ejercicio del derecho a la educación en tanto derecho humano. A modo de ejemplo, pensar la educación asociada al concepto de rehabilitación podría conllevar algunos riesgos, ya que puede asociarse a una tecnología de carácter terapéutico, perdiéndose de ese modo la importancia de la educación como un derecho humano. (Scarfó y Aued, 2013). Las medidas para transformar, reducir, aislar o neutralizar según la peligrosidad, así como las de someter a “tratamiento” a los presos para intentar “corregirlos” son las que construyeron la noción de la “rehabilitación”. Este era el ideal correccionalista que primó en la criminología. (Ministerio de Educación de la Nación, Mod 2, 2010).

Siguiendo esta línea de pensamiento, surge la necesidad de pensar las nociones de restitución de derechos, construcción de ciudadanía y habilitación de oportunidades, en detrimento de la noción de rehabilitación y/o medidas correctivas.

“En la actualidad, ha comenzado a estar en desuso el término rehabilitación para dar pie al de habilitación, considerando que muchas veces las personas no están en un proceso de re, porque nunca han vivido la habilitación como un paso primordial”. (Folle y Vigna, 2014, p. 81).

Esta nueva mirada, pone el énfasis en la producción de subjetividad para la construcción de ciudadanía, para lo cual se sugiere priorizar los aspectos sociales e identitarios de cada sujeto. Esto implica que se haga foco en la problemática social y no exclusivamente en el sujeto, pensando el espacio educativo como un lugar para habitar como estrategia de subjetivación.

Algunos expertos en la temática (Scarfó y Aued, entre otros) presentan algunas recomendaciones como propuestas clave para la educación en contextos de encierro:

- La participación de las ONG's en la oferta educativa no escolar para que complemente la educación oficial;
- La formación específica de funcionarios/as del Estado y miembros de la sociedad civil para el diseño;
- La ejecución y monitoreo de la política pública desde la perspectiva de derechos humanos;
- La necesidad de que no exista una superposición de actividades en la cárcel;
- La revisión de la seguridad que muchas veces se presenta como un obstáculo permanente a la hora del funcionamiento de las prácticas educativas debido a que hay situaciones diarias dentro de una cárcel como sanciones y traslados de los detenidos que afectan directamente el cumplimiento;
- La existencia en la oferta educativa de espacios curriculares de educación física, computación, idiomas y artes, entre otros, que articulen entre sí y con las áreas disciplinares tradicionales.

Por otra parte, concuerdan autores en que la educación en contextos de encierro debería contemplar también la formación de docentes y operadores, como una herramienta fundamental para las buenas prácticas y estrategias educativas. Esta formación, por tanto, incluiría la educación en derechos humanos.

“Es necesario que se ponga a la EDH en la centralidad curricular y a la vez como garantía de prevención de las violaciones a los Derechos Humanos, tanto intra como extramuros”. (Scarfó y Aued, 2013, p. 95).

La formación de los recursos humanos es una preocupación que surge en todos los trabajos que se han realizado en relación con las cárceles. Para Uruguay, en el año 2009, el Relator Especial de las Naciones Unidas contra la Tortura, recomendó al gobierno aumentar esfuerzos en la capacitación del personal. En atención a esta recomendación, se creó el INR y posteriormente el CEFOPEN¹, tendiente a la formación del personal penitenciario.

¹ A partir de 2011. Primero se denominó Escuela de Capacitación Penitenciaria, luego Escuela de Formación Penitenciaria hasta CEFOPEN en el 2014.

2.3 Caracterización del contexto de encierro en el Uruguay

La institución rectora de la política penitenciaria nacional para la población adulta es el INR, creado en el año 2010, unificando de este modo el sistema penitenciario. Este depende del MI y funciona bajo tres ejes: seguridad, tratamiento y gestión. A su vez se enmarca en una fuerte promoción del trabajo y el estudio como lineamientos de la reforma penitenciaria. Está constituido por una Dirección General y tres Subdirecciones: Técnica, Administrativa y de Seguridad. A partir del organigrama del INR, la Subdirección Técnica es quien tiene bajo su órbita la Coordinación de Educación y Cultura. A la interna de las unidades, la mayoría mantienen este tipo de subdivisión (técnica, administrativa y seguridad), y en esta misma línea, a partir del año 2014, se resolvió la creación del Departamento de Gestión de Educación y Cultura con un cargo de Gestor Responsable en cada unidad.

En relación con los adolescentes, la institución rectora de la política penitenciaria es el INISA, que cuenta con un Directorio y un Consejo Honorario Nacional Consultivo, compuesto por un integrante de INISA, un representante de la ANONG; un representante del INAU; un representante por cada Ministerio; un representante de la Secretaría Nacional del Deporte; y un representante de la Secretaría de Derechos Humanos de Presidencia de la República; entre otros.

Según los datos aportados por Arbesún (2017) en *Prision Insider*, el INR cuenta con un total de 29 unidades penitenciarias para adultos, y 11.500 personas que se encuentran privadas de libertad, dando por resultado unas 330 por cada 100.000 habitantes. Hay tres tipos de unidades penitenciarias: unidades de máxima seguridad, unidades de media seguridad y unidades de mínima y máxima confianza. De las 29 unidades, 2 son para mujeres, de las cuales una está específicamente pensada para mujeres con hijos a cargo.

Cabe destacar que recientemente se inauguró un nuevo centro penitenciario para hombres adultos, la Unidad N° 1 Cárcel Punta de Rieles, siendo la primera cárcel administrada bajo el formato participación público-privada (PPP).

En el caso de menores de edad, existen 13 centros destinados a adolescentes varones de entre 15 y 18 años con medidas privativas y cautelares y 1 para mujeres adolescentes.

La población está compuesta mayoritariamente por varones jóvenes con una situación socioeconómica desfavorable.

No se evidencia un trato específico a las características de grupos minoritarios (trans, adultos mayores, personas con alguna patología psiquiátrica, migrantes y personas con discapacidad).

En relación a las condiciones generales de los establecimientos, se presentan serias dificultades:

“Tres unidades (las No. 3, 4 y 7) concentran casi al 60% de la población carcelaria del país y las condiciones de alojamiento que ofrecen a los prisioneros son degradantes: hacinamiento, falta de luz y agua, presencia de roedores y acumulación de basura, celdas en mal estado”. (Arbesún, 2017).

Algunos establecimientos (como en el caso de la Unidad N° 6 Punta de Rieles), presentan mejores condiciones en infraestructura, mayores espacios verdes y recreativos. No obstante, la mayoría cuenta con la presencia de roedores, lo cual genera un riesgo sanitario.

Cabe destacar que en el sistema penitenciario conviven instituciones educativas, de seguridad, de salud, y organizaciones de la sociedad civil (OSC). De allí se pueden inferir una multiplicidad de características de la población que transita a diario por las unidades o centros, tales como personas que se encuentran privadas de libertad, operadores penitenciarios, técnicos, profesionales y policías.

2.4 La educación en contextos de encierro en Uruguay

En referencia a la educación en contextos de encierro en el Uruguay, se constatan a partir del año 2005, iniciativas en materia de derechos humanos, algunas de ellas relacionadas directamente con la educación.

La Ley 17.897 “Libertad provisional y anticipada” para adultos (2005) colocó a la educación y al trabajo como ejes fundamentales de la rehabilitación y, en consecuencia, como derechos a ser respetados. El artículo 13 (Reglamentación de la Redención de Pena por Trabajo y Estudio) habilita la posibilidad de que las personas privadas de libertad, procesadas o penadas puedan reducir la condena impuesta.

A su vez, los órganos del SNEP que participan en el sistema penitenciario son: MEC, ANEP, CES, CETP y EPJA.

En el año 2007, se creó la CAEC, integrada por miembros pertenecientes al MEC; al

Departamento de Educación y Extensión Educativa de la Dirección Nacional de Cárcules Penitenciarias y Centros de Recuperación y al PNEC perteneciente al MI; el Comisionado Parlamentario; miembros de la ANEP; y un técnico con experiencia pedagógica en proyectos de educación penitenciaria, designado por el resto de los miembros natos. Esta comisión antecede a la MIE, quien actualmente cumple la función de promover acciones, coordinar y mejorar lo relativo a la ECE. A su vez los órganos rectores de la ECE forman parte de esta (MEC, ANEP, CODICEN, CES, CETP), así como las autoridades correspondientes a las instituciones que ejecutan la privación de libertad en el Uruguay.

Es importante destacar que la educación en contextos de encierro ha evolucionado notoriamente en los últimos 10 años. En 2008 la gran mayoría de las cárceles no contaban con aulas y en el año 2011 recién comenzaron a existir.

“Hasta el año 2011 prácticamente no había aulas ni cursos de educación formal –Primaria, Secundaria o Técnica- en todo el sistema, limitándose la formación a acciones puntuales en algunos centros del área metropolitana”. (Comisionado Parlamentario, 2017, p. 42).

En ese sentido, se destacan los logros a nivel del INR con la creación de la Coordinación de Educación y Cultura en el 2013, así como de los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura y los cargos de Gestores Responsables en las unidades (2014) (anexo 1). El cargo de *Gestor Educativo* es ocupado por personas con distintos perfiles dentro del sistema (Maestra, Policía, entre otros). Su objetivo es planificar, organizar y administrar las intervenciones educativo-culturales, institucionales e interinstitucionales en el establecimiento, así como vincular funcionalmente a los docentes, responsables del área de educación y funcionarios adscriptos al área.

Por su parte, INISA cuenta con un Programa de Educación, el cual se ocupa de la educación formal y no formal para los adolescentes. Existe un coordinador para Montevideo y uno para los centros de la Colonia Berro, una Subdirección Programática en cada centro para articular los programas que llegan a los adolescentes dentro de los cuales se incluyen los educativos (anexo 2). La figura del *Referente Educativo* existe solo en algunos centros, con el objetivo de orientar y acompañar en los procesos educativos. Esta figura ocupa formalmente el cargo de educador y se le asignan tareas específicas en función de los perfiles personales o trayectorias educativas a sugerencia de la Dirección de Programas. Cabe destacar que no

existe una descripción de cargo para el Referente educativo ni remuneración diferenciada.

El resto de las tareas administrativas en relación con la educación en el INR se encuentran cubiertas por operadores penitenciarios en su mayoría escalafón "S", Grado 1. Estos cargos se encuentran ocupados por personas con características personales y de formación heterogéneas, y se requiere una formación muy básica para ocuparlos (Ciclo Básico aprobado). A su vez, la trayectoria laboral de estas personas es muy variada, pudiendo visualizarse desde talleristas, profesionales, militares o enfermeros, entre otros. (Justicia e Inclusión, 2014).

“Se puede apreciar que en tanto la formación académica del Operador es mayor, mejor competencia técnica muestra en el desempeño de su trabajo”. (Justicia e Inclusión, 2014, p.29).

La consultoría de Justicia e Inclusión recomendó la formación de todos los operadores basada en:

- 1) Conceptos que den sentido a la función (ej. leyes, normativas, caracterización).
- 2) Procedimientos específicos para el “saber hacer” en la tarea funcional (competencias y destrezas para el contexto).
- 3) Actitudes (valores para el trabajo armónico). (Justicia e Inclusión, 2014, p. 30).

Con la creación del CEFOPEN se intenta dar respuesta a la necesidad de formación de los operadores penitenciarios, así como de los policías. Para la misma se tomaron en cuenta, entre otras consideraciones, las resoluciones del decreto 104/11 (21/03/2011), en las cuales se definen tareas y cometidos para el personal de escalafón "S". Si bien la formación que brinda el CEFOPEN no es exclusiva para operadores, el ingreso de estos generó una revisión de la formación del personal penitenciario. El primer curso para operadores se realizó en el año 2011.

De acuerdo con el mismo decreto (104/11), los operadores penitenciarios deberán cursar y aprobar la formación brindada por el CEFOPEN.

“Las personas que aspiren a integrar el Escalafón "S" como personal penitenciario y aprueben los concursos respectivos, deberán cursar y aprobar los cursos de formación que se establezcan, antes de su incorporación definitiva al cargo. (...) Será causal de rescisión del

referido contrato, la no aprobación del curso de formación en dos períodos consecutivos”. (IMPO, Decreto 104/11, art 15).

De los 29 artículos que contempla el decreto en relación a las funciones de los operadores y policías en funciones penitenciarias, sólo dos hacen referencia al acompañamiento educativo de las personas que se encuentran privadas de libertad por parte de estos.

Se destaca que el decreto expresa que debe existir complementariedad de tareas entre el escalafón “S” y las que cumple el personal policial en funciones penitenciarias.

A su vez, el plan de estudios del CEFOPEN se encuentra en permanente revisión para su posible mejoramiento, debido a los cambios que surgen constantemente en los llamados a operadores. De todas formas, su cometido en relación con la formación especializada en el campo penitenciario continúa teniendo un lugar prioritario para las estrategias de implementación de un nuevo modelo basado en los derechos humanos. La apuesta se encuentra en profesionalizar y dignificar las condiciones de intervención técnico-profesional. También existe interés en generar un mayor impacto social: bajar la reincidencia, promover la reinserción social, cultural, educativa, familiar, económica. (CEFOPEN, Plan de estudios, p. 8).

Entre sus orientaciones pedagógicas se destacan de forma positiva las siguientes:

- La noción de sujetos de la educación: se parte de la premisa de que todo sujeto de la educación se concibe no sólo como "sujeto de derechos", sino como sujeto de posibilidades, con capacidades y saberes a movilizar y habilitar, lo cual implica el reconocimiento político de la alteridad. (CEFOPEN, Plan de estudios).
- La premisa de “no castigar los errores”. La flexibilidad y la apertura como principios de acción formativa: en este marco, se entiende que este plan parte de una concepción del "error" y su abordaje como constitutivo de cualquier proceso de construcción de conocimiento y aprendizaje. (CEFOPEN, Plan de estudios).
- Las propuestas pedagógico-didácticas. Educación en la vida cotidiana, que transforme todos los espacios de acción institucional en espacios formativos y de aprendizaje, sean estos áulicos, de extensión, investigación y difusión, entre otros.

Se destaca la importancia de la formación de todas las personas vinculadas al sistema penitenciario debido a las funciones socioeducativas que cumplen (todos los funcionarios) y en especial los vinculados a las áreas educativas de las unidades y los centros y los de trato directo con las personas que se encuentran en privación de su libertad.

3. Metodología

Para este relevamiento se utilizó una metodología que contribuye al análisis de la situación actual de la educación en contextos de encierro en Uruguay, utilizando herramientas de trabajo para lograr distintos niveles de consulta.

De este modo, se logró sistematizar las propuestas existentes y los relatos aportados por los distintos actores, así como generar una experiencia piloto de trabajo e intervención con los actores involucrados desde un plano de horizontalidad.

1. *Entrevistas y relevamiento documental:*

Se realizó un relevamiento sobre los programas y proyectos educativos existentes para las personas que se encuentran privadas de libertad y entrevistas a los responsables educativos de las unidades y centros visitados (Punta de Rieles, Unidad N° 5 y Centro CMC).

Asimismo, se utilizaron pautas de entrevista para la realización de las mismas, lo cual permitió desprender aspectos comparativos entre las unidades y los centros, el relevamiento de propuestas educativas, así como considerar las fortalezas y debilidades de cada unidad y cada centro. Se optó por entrevistar a los gestores educativos (INR) y referente educativo (INISA). (Anexo 3 - Pauta de entrevista).

2. *Espacio de diálogo:*

El espacio de diálogo se promovió mediante un enfoque gestáltico desde de un paradigma fenomenológico. En tanto, el plan de trabajo se realizó con el objetivo de visualizar los puntos de encuentro y desencuentro de las distintas demandas educativas a través de un espacio de diálogo participativo con los distintos actores del sistema penitenciario (personas que se encuentran privadas de libertad, operadores penitenciarios, educadores y agentes educativos). Descripción:

Se realizaron tres talleres de tres horas en cada unidad o centro seleccionado de forma consecutiva y semanalmente.

- 1 - Unidad N° 6 Punta de Rieles (Hombres).
- 2 - Unidad N° 5 Femenino (Mujeres).
- 3 - CMC (Adolescentes varones).

En cada unidad y cada centro estaba previsto que participaran 10 personas en situación de privación de libertad, 5 agentes educativos y 5 operadores penitenciarios/educadores.

1° Encuentro

El vínculo con los procesos educativos

Objetivo: Conocer las formas como los participantes se vinculan con su trayectoria educativa.

Contenido: Se trabajó sobre la educación como derecho, las distintas formas de entender los procesos educativos y cuáles son los aspectos positivos.

Trabajo grupal de presentación del grupo y en subgrupos en base a las siguientes preguntas disparadoras: ¿Qué entiendo por proceso educativo? ¿Cómo me vinculo con este proceso?

Plenario y puesta a punto (Cómo se entiende la educación como derecho y cuáles son las formas de educar).

2° Encuentro

Las emociones y el proceso de aprendizaje

Objetivo: Lograr que los participantes adquieran herramientas para reconocer sus emociones y puedan aprender a gestionarlas promoviendo la toma de conciencia.

Contenido: Se trabajó sobre las habilidades socioemocionales. Las emociones conceptualmente, para qué nos sirven y cómo inciden en el aprendizaje en función de cómo son gestionadas. Conceptos tales como: darse cuenta, presente y responsabilidad. Situaciones inconclusas. Aprendizaje en un sentido amplio.

Se realizó un taller vivencial - teórico, favoreciendo la comunicación directa, asertiva, en primera persona y en presente.

3° encuentro

El proceso educativo como herramienta para el proyecto de vida

Objetivo: Reflexionar sobre los aportes del proceso educativo al proyecto de vida.

Contenido: Se trabajó sobre las propuestas existentes a nivel educativo y cuáles son las demandas de las propias personas que se encuentran privadas de libertad.

Se implementó la propuesta FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas).

Se presentó una propuesta general para la selección de los participantes de los talleres según los siguientes criterios:

Para las 10 personas que se encuentran privadas de libertad.

- 5 con inserción educativa actual (formal y no formal).
- 5 sin inserción educativa actual.
(Entre esos 10 participantes el rango etario estaba entre los 18 y 29 años para la mitad de los participantes y para la otra mitad, mayores de 30 años).
- En el caso de adolescentes la selección se realizó por niveles educativos. (5 con nivel de Primaria y 5 con nivel de Educación Media).

Para los 5 operadores penitenciarios/educadores:

- Se tuvo en cuenta la antigüedad en la institución (más de 5 años y menos de 2 años) con el objetivo de contemplar ambas situaciones.

Para los 5 agentes educativos (maestros, talleristas, docentes):

- Se procuró que fuera un grupo heterogéneo (primaria, educación media y educación no formal).

Cronograma (Anexo 4)

4. Análisis

4.1 Descripción de las propuestas educativas en las unidades y los centros para la promoción de la educación en contextos de encierro.

Las oportunidades educativas existen para todos los internos en las unidades y los centros relevados. Esto se ve expresado por los docentes de las unidades:

“Las oportunidades de estudio las considero estupendas. A diferencia de lo que era Cabildo a lo que es hoy, un abismo”.
(Docente de la unidad N° 5).

Los tres lugares visitados cuentan con propuestas tanto de educación formal básica, como de educación no formal. Esto da cuenta de la diversidad y la búsqueda del cumplimiento del derecho a la educación en términos de calidad y adaptabilidad. En el caso de adultos, se resalta la presencia de ONG'S para la educación no formal, así como de la UTU, INEFOP y MEC/PAS, entre otros, debido al enriquecimiento, variedad de las propuestas y el intercambio con otros actores externos a la institución penitenciaria. El contacto con otras personas, tales como docentes, talleristas y otros actores relacionados a la educación, es visualizado de manera muy positiva por las personas que se encuentran privadas de libertad, debido al mayor contacto con personas que no forman parte del sistema carcelario en sí mismo (INR/INISA) y tienen otra visión de las situaciones. Personas que le “dan aire” al día a día.

Del desarrollo general de las propuestas se destacan algunas características:

La metodología de tutoría entre pares se visualiza como un logro para el caso de adultos, debido a la motivación que genera en los propios internos para seguir estudiando y el aumento en las posibilidades de compromiso por parte de estos.

En relación a la continuidad educativa, se detectó la inexistencia de programas que realicen esa articulación una vez que el estudiante recupera su libertad. Surge como una dificultad para el caso de adultos (INR) ya que la misma implica un corte en su proceso educativo y las unidades no cuentan con un seguimiento ni está contemplado que se asuma dicho compromiso, por lo cual dependerá de cada caso en particular el realizar o no algún tipo de articulación.

La redención de pena por estudio se destaca como una motivación para anotarse a estudiar por parte de la población adulta generando un porcentaje alto de inscriptos a pesar de quedar posteriormente sujeta a la decisión de cada juez. Esto puede transformarse en un puente motivador hacia el ámbito educativo pero también puede condicionar las metodologías y la continuidad, etc.

A continuación se relatan los principales programas educativos hallados:

La formación en primaria (DSEJA) se desarrolla mediante tutorías por parte de las maestras que acompañan el proceso para la Prueba de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia. Esta modalidad consiste en una prueba para la obtención de un certificado que acredite aprendizajes compatibles con la finalización del ciclo primario. Los maestros también apoyan a aquellos estudiantes de Educación Media que necesitan reforzar nociones de Primaria, causadas fundamentalmente por el desuso.

La formación en Educación Media (CES) se asemeja a la formación fuera de contextos de encierro en su currícula y frecuencia. Se cuenta con todas las materias, tres bachilleratos (científico, humanístico y biológico) y la carga horaria requerida. El único bachillerato con el que no se cuenta es el artístico. En el caso de adolescentes (en CMC), si bien se cuenta con docentes para bachillerato, la mayoría de los jóvenes no han logrado alcanzar ese nivel aún. Al momento del relevamiento, solamente un estudiante se encontraba cursando cuarto año. La intención de las unidades y los centros es intentar replicar la dinámica educativa habitual fuera de este contexto, en relación a Educación Media, para cumplir con los criterios de calidad educativa y respeto a la educación como derecho humano. Esta dinámica refiere a las mismas materias, carga horaria y frecuencia. Generar ciertas rutinas, permitiría también trabajar algunas competencias transversales como: puntualidad, hábitos, presencia, responsabilidad, ya que colabora con la disminución del encierro y la práctica para la disposición educativa y el trabajo.

Desde el CES se cuenta con Profesores Referentes Territoriales (PRT) en algunas unidades (INR), así como con un PRT y un adscripto para los centros de adolescentes (INISA).

La formación terciaria (UdelaR) ha venido en aumento lentamente. Para el caso de Punta de Rieles, estudian carreras universitarias entre 15 y 20 estudiantes. Algunos de ellos obtienen salidas transitorias para estudiar (Ej. 1 estudiante de ingeniería), esto es definido por el juez, con lo cual muchos/as de ellos/as no acceden a esta posibilidad. En la Unidad N° 5 estudian carreras universitarias 5 mujeres.

Las clases universitarias están planteadas en su mayoría a través de tutorías que realizan estudiantes de cada carrera. Cabe destacar que la población que accedía a formación terciaria era minoritaria al momento de la creación de la Ley 17.897 / Decreto 225/006², por lo cual esta formación no está contemplada en la Ley ni regulada su redención, etc.

La **educación no formal** engloba una multiplicidad de formaciones, de la cuales en las unidades y los centros podrían caracterizarse principalmente en formación artística y recreativa; y formación para el trabajo. Fundamentalmente cuentan con formación en Vestimenta, Corte y Diseño, Teatro, Música, Yoga, entre otras. A nivel de adultos, se releva una presencia importante de propuestas de educación no formal desde distintas instituciones y organizaciones de la sociedad civil: PAS-MEC, INEFOP, Intendencia de Montevideo, el Museo del Carnaval, la EMAD, Yoga y Valores en Cárceles, entre otros, variando en propuestas y cantidad de una unidad a otra. En relación a los adolescentes, el centro relevado no cuenta con suficiente presencia de propuestas de educación no formal considerando la edad evolutiva de los mismos.

Todos los espacios relevados cuentan con un área específica destinada a la educación con características distintas en cada una de ellas. También de acuerdo al relato de algunos referentes, el área educativa se ha ido fortaleciendo en el correr de los últimos diez años, a pesar de que aún visualizan debilidades en la operativa. Los espacios son mayoritariamente aulas cerradas, dejando de lado que los espacios abiertos motivan una mejor convivencia en el entendido de que la vida en prisión debe intentar asemejarse lo más posible a la vida en libertad.

Se observó que no se cuenta con **formación específica en TICs** en las unidades y los centros relevados. Punta de Rieles cuenta con una sala de informática con acceso internet (con los filtros pertinentes), la cual es gestionada por 2 operadores y 1 interno.

En relación con **espacios de bibliotecas**, ambas unidades de adultos contaban con este espacio. En la Unidad N° 5 se encontraba bien organizado, equipado y gestionado, no así en la Unidad N° 6, donde el espacio estaba siendo reformulado y no se visualizó un buen manejo

² <http://www.elderechodigital.com/acceso1/legisla/decretos/d0600225.html>

de este. El CMC no contaba con dicho ámbito al momento del relevamiento, pero recientemente se inauguró con la salvedad de que el ingreso está permitido sólo a funcionarios de INISA.

Aspectos educativos específicos a cada Unidad

Unidad N° 6 Punta de Rieles - INR:

A nivel edilicio cuenta con un área específica con tres salones definidos, una biblioteca en construcción y una sala para la gestión educativa, pero el edificio aún se encuentra en proceso de finalización de construcción. Si bien este aspecto dificulta levemente la calidad educativa, de acuerdo a lo manifestado en los encuentros, la unidad proyecta una buena mejora y los estudiantes se encuentran estimulados por contar con este espacio. Es de destacar que la infraestructura del espacio de educación, se visualizó por parte del equipo como aceptable en cuanto a higiene y cuidado general.

Cuenta con un Equipo de Gestión: 1 Gestor educativo (ocupado por un cargo policial) y un equipo de operadores que realiza tareas administrativas en relación con lo educativo, también con un cargo de Profesor Referente Territorial (PRT) que depende del CES.

Para la educación formal tiene un cuerpo de 15 docentes para Educación Media (CES) y 2 maestros para Primaria (DSEJA). La formación se encuentra concentrada en Ciclo Básico, ya que la población en su mayoría ha alcanzado ese nivel. Los talleristas varían según convenios y propuestas, contando con un aproximado de 15 a 20 talleristas impartiendo actividades.

La unidad ofrece una propuesta de tutoría entre pares para estudiantes de Educación Media (CES), en la que estudiantes con un nivel educativo mayor ayudan de forma voluntaria, en el apoyo a la formación de otros que lo necesiten, acompañando en la preparación de exámenes, y seguimiento de las clases, entre otros. Cabe destacar que este procedimiento redime pena para el estudiante tutor.

En relación a las **actividades culturales**, esta unidad cuenta con un grupo que las concentra denominado “Usina Cultural Matices” (UCM) (posteriormente el nombre varía hacia Matices Culturales). Este grupo es autogestionado por los internos y abarca varios proyectos, como programas de radio, grupos musicales, tambores y teatro, entre otros. Esta autogestión se destaca como muy positiva en relación con la educación en contextos de encierro. Las distintas actividades que concentra la UCM permiten que los internos puedan salir a presentar

sus producciones a otros centros penitenciarios y/o espacios públicos no vinculados al contexto de encierro con un público general. La obra de teatro “El día después”, la presentación del disco “Desahogo cultural” por el rapero “Kung Fu- Ombijam” y el grupo de música “Toke & Salga” son algunos de los logros que les han dado mayor visibilidad a las actividades de la UCM.

“Estos grupos son muy estimulados por el área educativa, ya que consideramos que es lo que da cierta visibilidad hacia el afuera y estimula a los participantes, motivándolos a estudiar, a participar de otros espacios también”. (Referente educativo, unidad N° 6).

También posee un Área de Género y Adicciones gestionada por un operador (escalafón “S”), donde se dictan talleres, entre otras actividades. Esta área se visualiza como importante debido a la cantidad de problemas de adicciones que existen en las unidades en general, así como por lo complejo del desarrollo de una sexualidad plena, más aún en los casos de diversidad sexual en contextos de encierro.

Relevamiento educativo en la Unidad N° 6 Punta de Rieles – INR (Anexo 5).

Unidad N° 5 Femenino - INR:

A nivel edilicio, cuenta con un área específica con 7 salones, una biblioteca en buenas condiciones y un espacio para el área de gestión y administración. Los salones se encuentran en buenas condiciones para los fines educativos. No obstante, algunos de ellos no cuentan con cerramiento definitivo. La mayor dificultad detectada por el equipo es en relación con el edificio en general, se visualiza gran cantidad de roedores, poca higiene e insuficientes espacios abiertos para actividades. Estos aspectos pueden dificultar la aceptabilidad en términos de calidad educativa, además de representar un importante riesgo sanitario.

Cuenta con un equipo de gestión: 1 Gestor Educativo (cargo ocupado por una maestra) y un equipo de operadores destinados a tareas administrativas en relación con lo educativo.

Dentro de las actividades en la unidad, cuentan con 11 docentes de Educación Media (CES), 2 maestras para Primaria (DSEJA), 1 tutor de Facultad de Psicología y 16 docentes para educación no formal. La unidad también cuenta con algunas actividades “extramuros” (UTU Colón - UTU Figari).

La unidad ofrece una propuesta de tutoría entre pares para estudiantes de Educación Media (CES) y con colaboradoras para el espacio de biblioteca.

Relevamiento educativo en la Unidad N° 5 Femenino – INR (Anexo 5)

Centro de Máxima Contención (CMC) - INISA:

A nivel edilicio posee un área específica con 4 salones, uno de ellos destinado a la actividad deportiva, incluyendo otro espacio abierto donde también se realizan deportes. En algunas oportunidades el salón para la visita es destinado a actividades educativas. En general son espacios amplios y cuentan con buena iluminación.

De los tres salones, hay dos que son para uso exclusivo del personal de INISA, tanto docente como no docente, y a su vez cuentan con una ubicación inadecuada, ya que para acceder a ellos hay que transitar por un pasillo que separa los módulos y reciben interferencia permanente debido a los operativos de seguridad. En uno de los salones de uso exclusivo se inauguró recientemente una biblioteca (espacio que fue gestionado por los docentes). Allí se pintó un mural y está previsto el armado de un espacio para informática con apoyo del Plan Ceibal. El tercer salón tiene una mejor ubicación, ya que se encuentra más alejado de los módulos.

Los traslados de los adolescentes generan cierta complejidad debido a los distintos horarios y actividades que se superponen (traslados para educación, traslados médicos, cualquier inconveniente que surja, entre otros).

De acuerdo a la entrevista realizada en el centro, existe una falta de luminosidad general en las instalaciones y escasez de espacios verdes, los cuales se visualizan como obstaculizadores para la tarea educativa.

Cuenta con una Referente Educativa para la gestión y acompañamiento de actividades. Un PRT y un adscripto (24 hs semanales) para la gestión exclusiva de tareas relativas al CES. El resto de las tareas administrativas son realizadas por la referente del centro, con el apoyo de la Dirección General de Educación de INISA.

La dinámica organizacional pretende no superponer actividades. En este sentido, se coordinó para que se impartan los cursos de Educación Media en la tarde y se intenta que los talleres se realicen en la mañana.

Se visualiza un equipo docente/tallerista fortalecido, el cual realiza una reunión semanal de evaluación y planificación, espacio que ellos consideran muy enriquecedor. Asimismo, han iniciado un ciclo de encuentros con las familias de los adolescentes con el objetivo de valorar y acompañar “desde el afuera” al adolescente que estudia. También crearon un espacio para los adolescentes al cual denominan “café literario” con frecuencia semanal. Se destaca este tipo de iniciativa como muy positiva, tanto para el equipo trabajador como para los propios adolescentes.

Dentro de las actividades en el centro, cuentan con: 14 docentes de Educación Media (CES), 1 maestra de Primaria (DSEJA) y 9 talleristas (6 de ellos contratados por INISA).

La cantidad de adolescentes en situación de privación de libertad del CMC (16), permite un mayor acompañamiento a los jóvenes por parte de los educadores, docentes y funcionarios. Al momento de los encuentros la totalidad se encontraba realizando alguna actividad educativa.

El área educativa del centro manifiesta que desde la gestión se obliga a los jóvenes a participar del liceo (para aquellos que deban cursar) y se los motiva a realizar actividades (no se especifica de qué forma). Las principales causas de deserción educativa manifestadas por el centro son la desmotivación, la depresión, el creer que “no van a poder” o que “no es para ellos”, así como la falta de acompañamiento familiar en relación con las propuestas educativas (el lugar que ocupa la educación en el ámbito familiar).

El centro también trabaja con actividades fuera del establecimiento (Rugby en el Complejo Belloni de INISA y Natación en el cuartel, entre otras).

Relevamiento educativo del Centro de Máxima Contención (CMC) - INISA (Anexo 7)

4.2 Formación de los funcionarios, docentes y talleristas en educación en contextos de encierro

El personal que tiene trato directo con las personas que se encuentran privadas de libertad es en su mayoría civil, operadores penitenciarios/educadores. Respecto a los adultos esto surge a partir de la reforma penitenciaria en la cual se buscó la constitución de un nuevo tipo de funcionario penitenciario.

La formación de funcionarios, docentes y talleristas que trabajan en contextos de encierro, requiere de procesos educativos amplios y diversos, lo cual demanda que su formación sea constante, que contenga componentes psicosociales de acompañamiento y aliente a la construcción y revisión permanente de su quehacer educativo. Definitivamente esto requiere de personal con un nivel educativo básico. Sin embargo, se observa que la mayoría de las personas con las cuales se trabajó contaban con Ciclo Básico como nivel máximo adquirido. Se visualiza como prioridad una mayor formación en algunos de los puestos de trabajo ocupados, y en la totalidad de los puestos se recomienda contar con formación específica para el trabajo en contextos de encierro. Esta última, también es una demanda de los propios docentes y talleristas. Los únicos hasta el momento que cuentan con una formación específica son los docentes de Educación Media (CES) para los centros de INISA (curso presencial de 6 hs y obligatorio).

Los encargados de la gestión educativa (referente/gestor) no tienen requisitos específicos para ocupar dicho cargo y se observó que el nivel educativo con el que cuentan en algunos casos tampoco es el adecuado en relación a las tareas que se deberían desarrollar.

Los requisitos en formación y experiencia laboral para la contratación de operadores (grado 1) y educadores no son muy específicos ni exigentes y los mismos no varían de acuerdo al área en que la trabajará efectivamente. Esto hace que los llamados sean masivos y los perfiles no sean acordes a los puestos de trabajo, lo cual posteriormente genera que muchos operadores (grado 1) y educadores se sientan desmotivados en sus tareas (sobrecalificados) y/o sobreexigidos en otros casos (poco calificados).

Se identificó una división y tensión entre los operadores (grado 1) relacionada a la formación y la antigüedad. Los más formados son visualizados por parte de los menos formados y con mayor antigüedad en la tarea, como una amenaza al puesto de trabajo. Esto se detectó principalmente entre los operadores (INR) pudiendo obstaculizar también la tarea educativa y su importancia.

A partir de datos aportados por la Dirección y Subdirección del CEFOPEN se desprende que si bien se realizan planes de capacitación para operadores y policías, en la práctica es difícil cumplir tanto en la programación como en los contenidos, debido a los cambios constantes que van surgiendo en el formato de contratación de los operadores penitenciarios así como en la alta rotación de personal. En relación con el escalafón "S" cabe destacar que el decreto propone una funcionalidad del operador penitenciario muy heterogénea y que, como es de

presuponer, difícilmente se cumpla.

De acuerdo al Decreto 104/11 la descripción de tareas específicas en relación al acompañamiento educativo se nombra de forma general pero no queda claro de qué forma se realizarán ni qué responsabilidad implica,

“Tareas primordiales del personal penitenciario. Ambos escalafones comparten funciones en lo referente al trato directo de la persona privada de libertad en alojamiento, organización de tareas educativas, laborales, recreativas, apoyo y cumplimiento de actividades vinculadas con el proceso penal, gestión de visita, control de ingreso, traslado, desarticulación de conflictos”. (Decreto 104/11, Art 19).

Se considera que todos los funcionarios penitenciarios cumplen tareas socioeducativas en la medida en que conviven con las personas privadas de libertad. Por ello es importante que a través del ejemplo propongan pautas de convivencia. Siguiendo esta línea, los operadores penitenciarios/educadores en general y mayormente los que tienen un trato directo con la población que se encuentra privada de libertad, se visualizaron por parte del equipo como figuras clave, tanto para la accesibilidad educativa, así como referentes a través del buen trato cotidiano y del posible estímulo hacia el ámbito educativo. Se infiere de los relatos de los encuentros que los acompañamientos por parte de los operadores/educadores quedan sujetos a voluntades personales. Dentro de estos algunos se adjudican las tareas de apoyo y seguimiento como parte de su rol laboral y otros consideran que esta tarea no les corresponde.

En los encuentros se destacó la vocación de algunos formadores (docentes, maestras/os, talleristas), que a través de la disposición individual transmiten el esfuerzo y facilitan el proceso educativo.

4.3 Aspectos institucionales que condicionan la educación en contextos de encierro

Promover el derecho a la educación demanda no sólo la atención en los aspectos cualitativos en su prestación, sino también del cuidado de aspectos extra educativos (sociales, edilicios y culturales, etc.) que condicionarán el aprestamiento o disposición de los usuarios; conocidos estos como factores de educabilidad. En espacios de privación de libertad estos factores están fundamentados en las concepciones punitivas que sostienen a la organización, que no

coinciden directamente con la promoción de derechos en general, y tienden a la anulación. Otros factores son la ausencia de espacios socioeducativos, aspectos que hacen a la salud (higiene general del predio, salud mental, hacinamiento) y tiempos reales de socialización, entre otros.

Existe una clara tensión discursiva en referencia a la educación en contextos de encierro y a la noción de rehabilitación. Los operadores más nuevos en la tarea y con mayor formación suelen mostrar apertura a los temas educativos, considerándolo como prioridad en el proceso de la persona que se encuentra privada de su libertad, mientras quienes tienen mayor antigüedad y menor formación, suelen hacer énfasis en la importancia de la seguridad para la rehabilitación, mostrando algunas resistencias a la educación (esto también se encuentra relacionado a los cambios a favor de la rehabilitación en detrimento de la punición). Para el caso de los adolescentes se evidenció mayor apertura hacia los temas educativos, por parte de los educadores y no se mostró mucha controversia en la temática. Esto puede estar relacionado a la etapa evolutiva de los jóvenes, lo cual va en concordancia con la no visión de la educación como un derecho y como parte de la formación a lo largo de la vida. En esta misma línea, en las unidades (Nº 5 y Nº 6) se visualiza una división discursiva en relación con los fines educativos. Algunos asocian la educación a la rehabilitación (terapéutica) y hay quienes se permiten visualizarla como un derecho humano fundamental (en el eje de lo planteado por Scarfó y Aued).

En las unidades, desde los docentes hasta los estudiantes, compartieron discursos en relación con la importancia de este cambio de mirada para “**romper con los códigos carcelarios**”.

“Este proceso es de las maneras más humanas que permiten *romper con los códigos carcelarios*, generando aspectos más humanitarios y del sentir. No nos sentimos tan débiles cuando nos vincularnos con temas de utilidad”. (Estudiante unidad Nº 6).

A continuación se mencionan algunos ejemplos de las distintas tensiones encontradas:

Las medidas operativas y de seguridad muchas veces son priorizadas obstaculizando la permanencia y calidad educativa. En la cotidianidad se visualiza mayor dificultad en la unidad Nº 5 y de adolescentes, realizando los traslados muchas veces con esposas, requisas mediante, entre otras medidas. Específicamente en adolescentes, se manifestó existencia de conflictos entre estudiantes, lo cual generaba que, por medidas de seguridad, en ocasiones no

pudieran estar en un mismo salón compartiendo el espacio educativo.

El traslado de los/as internos/as de una unidad a otra en el caso de adultos también dificulta la continuidad educativa, contando con una débil coordinación entre unidades para realizar el acompañamiento al estudiante que por alguna razón es trasladado para que sostenga y continúe su trayectoria educativa.

Existe una *tendencia al uso de fármacos* que podría condicionar el desempeño pleno de las/os internas/os. Esta dificultad se encontró de forma más explícita en la unidad N° 5. Las propias mujeres refirieron que eso generaba ausentismos y desorden en la toma.

“El tomar fármacos es una debilidad ya que genera por ej. ausentismos, el negocio que se da dentro de la unidad con los fármacos genera desorden en el consumo (lo negocian por otras cosas), el que el psiquiatra se los de sin control. Aunque han disminuido, felizmente, antes eran zombies caminando”. (Alumna de unidad N° 5).

La *tensión en relación a la participación “sólo para redimir pena”* (en adultos) genera un cierto descrédito hacia quienes se inscriben por dicho motivo, perdiéndose de vista el acercamiento en sí mismo (independientemente del motivo) y la posibilidad de dar inicio al vínculo con el área educativa, pudiendo posteriormente generarse un aspecto motivacional, una vez vinculados al área.

Otra tensión importante se genera entre la *necesidad de trabajar y la coordinación con el área laboral de cada unidad (INR)*. Los estudiantes en ocasiones necesitan trabajar y no en todos los emprendimientos se contempla al trabajador que estudia (no están controlados ni regulados los derechos de los trabajadores en las unidades Ej. unidad N° 6 Punta de Rieles). No se cuenta con propuestas a contra horario, a pesar de que se expresa en los talleres que cada unidad está trabajando en mejorar este aspecto, intentando unir el área educativa con la laboral.

En este sentido la comunicación se vuelve un pilar fundamental y su falta termina condicionando y/u obstaculizando la realización de actividades. Los mecanismos de comunicación se visualizaron en algunos casos como insuficientes y/o en ocasiones ineficaces, quedando la comunicación dependiente de la buena voluntad del educador u operador en algunas oportunidades.

“Hay muchos operadores que no toman lo educativo como algo serio. ‘Si te portaste mal, marchaste’. Un ejemplo, hay dos participantes que se pelearon y nunca más pudieron acceder porque lo operadores no quisieron”. (Alumna unidad N° 5).

Las salidas transitorias educativas y socioculturales son muy valoradas tanto por las/os internas/os como por los equipos de trabajo. Se considera que la educación en contextos de encierro genera efectos que van más allá de la tarea educativa, lo cual es un aspecto positivo como corte con la cotidianeidad del encierro, así como para la salud mental y, en consecuencia, para la disposición al aprendizaje. En relación a las salidas, se considera que son limitadas en relación con la cantidad de personas privadas de libertad, ya que se definen a criterio de cada juez o se pueden gestionar a través del Artículo 120 (Ley N° 19.149). En reiteradas ocasiones se autorizan las salidas por este artículo y finalmente no se pueden concretar por cuestiones de seguridad (falta de locomoción para traslados o de personal policial para el acompañamiento). Estas dificultades, se visualizan como obturadores en las medidas socioeducativas ya que no sólo se imposibilita una salida debidamente gestionada y autorizada, sino que se generan expectativas en las personas que se encuentran privadas de libertad que luego no se cumplen.

En el centro de adolescentes relevado, de acuerdo con los datos aportados por la referente educativa, las salidas transitorias que se priorizan son las relacionadas a actividades educativas. De todas formas, por la etapa evolutiva en que se encuentran los adolescentes se considera que la diversificación de las propuestas y el aumento del contacto extramuros generaría una mayor adecuación del cometido de la educación en contextos de encierro.

4.4 Habilidades socioemocionales en la educación en contextos de encierro

A partir de los encuentros realizados y del trabajo sobre “Las emociones y el proceso de aprendizaje” se pretende brindar un análisis en relación con la importancia de las habilidades socioemocionales en contextos de encierro y en particular en los procesos educativos en dicho contexto.

El objetivo del encuentro se centró en que los/las participantes pudieran adquirir herramientas para reconocer sus emociones y posteriormente aprender a gestionarlas. Se partió de un desarrollo conceptual que se fue construyendo con la participación de los estudiantes, trabajando el “*para qué*” nos sirven las emociones y “*el cómo*” inciden en el

aprendizaje en función de cómo son gestionadas.

La importancia del trabajo con las habilidades socioemocionales parte de una mirada de aprendizaje en un sentido amplio que entiende la calidad educativa como un concepto integral que no se agota en el aprendizaje de las asignaturas tradicionales. En este entendido el sujeto debe ser considerado en un sentido amplio, con la toma de conciencia en relación con la influencia de estas habilidades en el proceso educativo. Apostando a reconocer, como ejemplo, que con determinado nivel de situaciones irresueltas (emocionales), el interés y la disposición a aprender se debilitan.

Las habilidades socioemocionales de un sujeto se relacionan tanto para consigo mismo como para con los demás, para lo cual el trabajo de autoconocimiento y la toma de conciencia social se vuelven fundamentales. Ambas (autoconocimiento y toma de conciencia) son herramientas que permiten a los sujetos identificar, conocer y regular sus emociones para establecer relaciones constructivas y cooperativas, mostrando empatía por los demás (familia, docentes, compañeros). Incluyen también la toma de decisiones responsables apuntando a definir y alcanzar metas personales en distintos hábitos de la vida (proyecto de vida).

El abordaje de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo habilita un mejor desempeño académico, genera un clima en el aula positivo, puede colaborar en prevenir situaciones de riesgo tanto dentro del mismo como fuera de este, así como identificar conflictos y obturadores para la disposición al aprendizaje y la continuidad educativa.

Del trabajo realizado en los talleres se desprende que el trabajo con las habilidades socioemocionales no tiene por qué estar limitado al trabajo con los estudiantes, sino que los docentes/talleristas, operadores/educadores también es importante que estén atentos a estos procesos a la hora de vincularse con la tarea educativa. Por esta razón, el taller fue desarrollado para una población heterogénea (estudiantes, docentes/talleristas y operadores/educadores) procurando el diálogo y la horizontalidad a través de una comunicación asertiva.

El trabajo se desarrolló a través de una dinámica que permitió no solo el trabajo teórico conceptual acerca de las habilidades socioemocionales, sino una experiencia piloto de intervención sobre las mismas. Para ello se estimuló en el encuentro la experiencia de contacto del sujeto consigo mismo, reconociendo sus emociones y lo que se pone en juego a la hora de expresarlas, esto incluye el cómo impactan en los demás y en su propia vida.

Considerando que se realizó un taller específico acerca de las emociones y que se trató de una experiencia piloto, se trabajó solamente con tres emociones básicas (tristeza, enojo y alegría). Para ello, se utilizaron herramientas que estimulan la sensibilidad (música, respiración, imaginación, entre otras), buscando que los participantes conecten con estas emociones, tomando conciencia acerca de lo que experimentan.

Posteriormente se intentó simbolizarlas a través de la técnica del registro escrito y/o diseño (dibujo). Finalizado el registro, se compartió con el resto del grupo las vivencias, generando el espacio de escucha que permitió que puedan seguir reconociéndose “con otro” las emociones y el cómo poder gestionarlas.

El desarrollo de los encuentros propuestos se logró de acuerdo con la planificación, con algunas variables obstaculizadoras, que el equipo toma como emergentes a ser trabajados en las unidades y los centros. Entre los obstáculos presentados se destacan los siguientes: en relación a la *infraestructura*, solamente en una unidad contamos con un salón totalmente cerrado y sin interferencia de ruidos molestos; sobre la *participación*, la misma fue fluctuante en algunas ocasiones y variada en otras así como surgieron participantes a encuentros puntuales y no al ciclo completo; el surgimiento de algunos *incidentes puntuales* generadores de un estado de tensión general (ejemplo: en el centro de adolescentes, previo a iniciar el encuentro, un joven estaba realizando un intento de autoeliminación, para lo cual corrían personas, pedían objetos para desarmar la situación, etc.).

Desde el trabajo con las emociones algunos/as participantes se pudieron conectar más que otros con las emociones propuestas, lográndose de todas formas que compartieran sus vivencias con mucha apertura. Algunos/as planteaban como su principal preocupación la familia, los hijos, quedando por dicho motivo muy pendientes del afuera. En otros casos se plantearon planes futuros, realizando algún aprendizaje que sirviera para el momento de la salida en libertad. La emoción que más movilizó fue la tristeza conectada al hecho de la privación de libertad, así como la privación de otros derechos. Algunos/as pudieron conectar con momentos compartidos tanto dentro de las unidades y los centros como con situaciones pasadas que les provocaba alegría. En algún caso se logró el contacto (darse cuenta) con lo que sucede cuando siente enojo y cómo eso le genera muchas veces no lograr salir de la emoción y descontrolarse. Otros participantes pudieron claramente darse cuenta cómo les afectaba cada emoción.

En cuanto a *la influencia de las habilidades socioemocionales en el proceso de aprendizaje a*

lo largo de la vida se percibió que los aspectos emocionales cumplen un papel fundamental para el sostenimiento o no de dicho proceso. El acompañamiento de las familias y el lugar que se le adjudica a la educación resultan también importantes ya que puede influir en la adhesión o no al proceso educativo. Se detectó en algunos casos una baja tolerancia a la frustración, y dado que el estudiar requiere de una cierta conducta, cuando la misma está condicionada por la inmediatez (eso es habitual), el desarrollo necesario para realizar procesos educativos se encuentra alterado. A su vez se visualizaron varios casos que presentaban alteraciones mentales y /o emocionales, estados de ansiedad, estados depresivos, que por sus características no permitirían estímulos para el aprendizaje, siendo necesarios ser tratados.

En lo que respecta a la particularidad de cada unidad y cada centro, si bien todos participaron de forma activa, expresando conformidad y acuerdo en la importancia de este trabajo, se visualizaron diferencias sobre todo con los adolescentes que compete destacarlas para considerarlas a futuro.

En el trabajo con adolescentes, se presentaron mayores dificultades en la instancia de trabajo individual debido a una posible dificultad para comunicarse, expresarse y exponerse, debiendo modificar levemente la metodología, apuntando a un mayor acompañamiento por parte de los referentes educativos en esta instancia. Si bien la estrategia de apoyo por parte de los referentes se consideró enriquecedora, limitó la posibilidad de un mayor trabajo con la individualidad. En este sentido, si bien el taller era destinado a todos los actores, se priorizó la expresión de los adolescentes. Por otra parte, algunos presentaban dificultad para la lectura y escritura (analfabetismo), lo cual los incomodaba frente a los demás y derivó en el abandono del encuentro. Se trabajó con un grupo en su mayoría participativo, donde educadores y talleristas estaban muy motivados. Los adolescentes también, pero debido a cuestiones mencionadas con anterioridad (espacio abierto, ansiedad, etc.) por momentos se encontraron dispersos y con una atención fluctuante. Presentaron conductas en su mayoría de carácter defensivo (huida, distracción, enfrentamiento, retraimiento, impulsividad) las cuales dificultan la concentración, la responsabilidad y el compromiso. De todas formas, en los momentos de atención participaron y se mostraron activos e interesados en el tema con comentarios y preguntas. Las conductas antes mencionadas obstaculizan también los procesos de aprendizaje donde se requiere de orden, constancia y de tolerancia a la frustración.

El asunto más destacado por las personas que trabajan con los adolescentes es la conflictividad en la forma de relacionamiento.

En todos los encuentros (INR/INISA) los participantes valoraron positivamente el trabajo de un agente externo (en este caso el equipo de la OEI), que no está implicado en el proceso educativo diario ya que habilita la comunicación más libre, oficiando de contención a los participantes. En este mismo sentido se observó que es importante lograr un ambiente de confianza desde el primer encuentro, generando comodidad y complicidad entre los talleristas y los participantes en el entendido de que se movilizan emociones que el equipo debe estar preparado para sostener. El cuidado en este sentido, desde la formación del equipo que desarrolla el taller (psicólogas), hasta una buena infraestructura, se evalúa como fundamental.

5. Recomendaciones

En base a la experiencia y el relevamiento realizados sobre la educación en contexto de encierro en el Uruguay, resulta oportuno realizar algunas recomendaciones para las políticas públicas en relación con este tema.

Se valoran todos los esfuerzos por parte de los actores vinculados a la educación en contexto de encierro que trabajan en la implementación de políticas educativas con perspectiva de derechos humanos. Este esfuerzo se resalta, tomando en consideración las dificultades con las que se encuentra nuestra región a la hora de ejecutar esta posibilidad. Existe conciencia de que se intenta provocar un cambio de paradigma y como todo cambio, se torna difícil hacerlo efectivo.

Las recomendaciones parten de la importancia de continuar con la implementación de políticas públicas que garanticen la educación en contextos de encierro desde una perspectiva de derechos humanos. Para ello estar atentos al logro de una mayor aceptación y fortaleza para la misma dentro de la lógica institucional se vuelve necesario, para lo cual es fundamental no aislar su cometido dentro de la institución, sino generar los aliados necesarios para el logro de sus objetivos tanto dentro como fuera de las unidades y los centros.

En este sentido, se recomienda a las instituciones rectoras de la educación, abrir una línea programática para la educación en contextos de encierro como un eje específico y de acuerdo con la magnitud de la población reclusa, destinando los recursos económicos y humanos acordes. **Se sugiere incorporar en el SNEP la educación en contextos de encierro como un eje específico con mecanismos y herramientas programáticas que faciliten el seguimiento técnico y financiación abarcando todas las instituciones involucradas, así como la apertura a las que puedan surgir en beneficio de este.**

Como aliados externos se consideran todas las instituciones rectoras de la educación (MEC, ANEP, CODICEN), ONGs que imparten educación en las unidades, Intendencias Departamentales, INEFOP, Yoga y Valores en Cárceles, entre otras. Dentro de las unidades o centros, se sugiere considerar el fortalecimiento del vínculo con aliados como SAI- PPL, área de seguridad, deporte, entre otras.

Se destaca la necesidad de pensar acerca de la noción de seguridad que se maneja en las unidades y los centros, en el entendido de que de la misma se desprenden prácticas que

podrían estar obturando la tarea educativa. **Se recomienda enfatizar la seguridad asociada al bienestar de las personas y no como práctica punitiva** (disciplinamiento y represión). A su vez se recomienda tomar mayores cuidados en las medidas de seguridad en la operativa de los traslados dentro de las unidades y los centros, considerando que el factor estrés, así como los tiempos de demoras, entre otros, perjudican la calidad educativa. La tensión entre lo punitivo y lo educativo, se ve reflejada en todas las unidades y los centros. Se recomienda continuar trabajando en las mismas primando los derechos humanos y el bienestar de las personas.

Se sugiere mejorar la coordinación y el trabajo en equipo con el área de salud. El exceso o desorden en el suministro de los fármacos y/o la falta de acompañamiento terapéutico surgieron como debilidad en algunas circunstancias y se debe destacar que esta realidad es probable que repercuta también en la disposición a lo educativo. Surge que a nivel adultos (INR), el trabajo en relación con la salud mental no está considerado por las propias personas que se encuentran privadas de libertad dentro de la unidad como trabajo hacia el bienestar general sino como para quienes tienen “problemas” o necesitan medicación. La cantidad de psicólogos en las unidades de adultos (independientemente de la institución a la que pertenezcan), no estaría llegando a abarcar la totalidad de las complejidades que se cruzan allí dentro. A nivel adolescentes (INISA) si bien se cuenta con atención psicológica a demanda de los adolescentes o en casos de emergentes detectados por los funcionarios o referentes del centro, se considera que la búsqueda del acercamiento a los adolescentes para generar los espacios de confianza y apertura se vuelve un pilar fundamental.

La redención de pena por estudio implica prestar atención a la validez de la motivación que genera en lugar del descrédito, pudiendo ser considerado un posible eslabón para luego motivar a la persona a comprometerse con su proceso educativo. Esto implicaría una especial atención por parte de los formadores para lograr detectar estos casos y posteriormente transmitir la importancia de la educación tanto para el ejercicio de su ciudadanía como para la valoración de sus derechos humanos. En el caso de adolescentes, los mismos no redimen pena por estudio, se entiende que estaría relacionado a la obligatoriedad de estudiar por parte de estos. Es importante señalar que existe una cantidad de adolescentes mayores de edad los cuales no están obligados a estudiar y tampoco redimen pena por estudio. Se recomienda poner especial atención a dichos casos para que no queden ante un vacío de la norma y se busque la forma de motivarlos a vincularse a la educación.

La formación ciudadana se visualiza como otro eje especial dentro de contextos de encierro ya que forma parte del trabajo para el proyecto de vida de las personas a través del conocimiento de sus derechos y obligaciones.

Se recomienda generar una mayor integración entre el área educativa y el área laboral dentro de las unidades para adultos, a modo de colaborar en la coordinación y mediación para aquellos estudiantes a los que se les superponen los horarios de trabajo y estudio dentro de la unidad. Como parte del rol del Estado en la promoción de la educación a lo largo de la vida, para las personas que se encuentran en contextos de encierro, es importante garantizar los espacios para el análisis entre el sistema educativo y el laboral. Esta coordinación y análisis se sugiere que pueda darse tanto dentro de las unidades como para su posterior inserción en el mercado laboral una vez recuperada la libertad. A su vez la continuidad dentro del propio sistema penitenciario debería contar con un seguimiento que dé cuenta de cada proceso individual. En relación con el área laboral se considera que la misma tiene el cometido de velar por la garantía del respeto a los derechos de los trabajadores y el cumplimiento de la normativa correspondiente (8hs diarias, pago de horas extras, licencia por estudio, salario vacacional y licencia, etc.). Todo esto en el entendido que convendría incluir la formación ciudadana y no se puede pensar en la misma sin garantía de todos sus derechos. Se entiende como fundamental la no reproducción de la explotación y vulneración de derechos que ya han sufrido estas personas previo a su ingreso al sistema penitenciario.

Para el caso de adultos (INR), la creación de un turno vespertino de educación media también se considera que podría generar mayor adhesión a la educación (muchos estudiantes manifestaron que por motivos laborales no podían concurrir a estudiar). Si bien existen algunos aspectos que dificultan dicha creación (locomoción para los docentes y medidas de seguridad de las unidades) se desprende como un desafío importante poder implementarlo.

La comunicación asertiva es fundamental en el entendido de que sea la base de todas las relaciones humanas. Trabajar sobre la misma es una tarea permanente que se sugiere se encuentre en la base de la gestión del sistema. Asimismo, se aconseja prestar especial atención a la comunicación en relación con las actividades dentro de las unidades y los centros para que no se genere desconocimiento sobre las actividades impartidas y/o hasta una desmotivación en relación con las mismas. Una correcta comunicación sobre las actividades (contenidos, objetivos) puede generar mayor adhesión a las distintas propuestas. La escucha

se vuelve fundamental también a nivel comunicativo ya que a través del diálogo se detectan posibles obstaculizadores.

Se recomienda evaluar la presencia de actividades en función de su calidad y no de la cantidad de propuestas. En este sentido la diversidad de actividades para adultos (INR) no debería superponerse en horarios, así como correspondería considerarse lo que surge como necesidad desde las propias personas que se encuentran privadas de libertad. En relación con adolescentes (INISA), se sugiere que las actividades sean pensadas y planificadas teniendo en cuenta la población específica de cada centro. Se detectó la existencia de algunas propuestas con poca o nula adhesión por distintos motivos (ej. no pueden convivir los mismos jóvenes en la actividad) por lo cual se recomienda evaluar la misma para el caso de adolescentes (ej. trimestralmente) para considerar su continuidad o readaptación de la propuesta en función de lo transcurrido.

Se visualiza necesario reforzar la presencia de programas para la continuidad educativa al momento de la salida en libertad. El proceso que realiza el estudiante en privación de libertad contempla de cierto modo una rutina y un leve acompañamiento que al salir en libertad se suele perder (escaso apoyo de la familia, poca valoración de la educación como parte del proyecto de vida, entre otras). A esto se le agrega la dificultad de inserción por los estigmas con los que carga por haber estado privada/o de libertad. Se vuelve relevante entonces coordinar acciones educativas una vez que egrese. En el caso de INISA, existe una fortaleza en cuanto a esta coordinación con programas definidos. En las unidades relevadas por INR esto se manifiesta de forma débil, quedando el adulto sin mayores recursos al obtener la libertad. Se recomienda generar estrategias de acompañamiento una vez obtenida la libertad para los casos de adultos.

Sobre los operadores grado 1 (INR) y educadores (INISA), se destaca **que la exigencia en los requisitos para ocupar dichos puestos es fundamental** en función del rol clave que tienen con las personas que se encuentran privadas de libertad como referentes de la vida cotidiana. A su vez es necesario que exista una descripción de cargo donde las tareas se encuentren en concordancia con la formación específica. Para el INR, si bien existe una gran cantidad de operadores escalafón “S” grado 1, se sugiere la existencia de distintas descripciones de cargo de acuerdo con el área específica donde desempeñen funciones. La tarea de los operadores grado 1 del área convivencia (INR) se visualiza como fundamental para el trato directo con los internos si se utiliza ese rol como referente y no en funciones exclusivas de logística y

seguridad. Cabe destacar que los operadores de esa área dependen de un cargo policial “Subdirector de Seguridad”, lo cual obstruye también la función socioeducativa quedando mayormente a expensas de la seguridad y en dependencia directa de un cargo policial. En este sentido, estas recomendaciones se adhieren a la elaboración realizada por Justicia e Inclusión de perfiles por competencias para operadores grado 1, 3 y 5 los cuales fueron aprobados por el gabinete del INR. Este perfil tiene como base “promover y acompañar con intención socioeducativa a las PPL, durante el cumplimiento de su régimen penitenciario, en un marco de respeto absoluto de los derechos humanos” (Justicia e Inclusión, p.29). Se deben tener en cuenta aspectos motivacionales para la tarea y revalorizar el rol y la importancia para el acompañamiento a detrimento de que cumplan funciones básicamente de seguridad. El trabajo con y entre operadores, puede considerarse dentro de las propias unidades como un cometido importante para lograr mayor integración y trabajo en equipo, disminuyendo los temores y conflictos. **Se sugiere realizar un relevamiento de la formación actual de los operadores grado 1 para considerar la ecuación puesto ocupado y formación acorde para el mismo**, permitiendo así motivar a quienes cuenten con mayor formación e incorporar la misma como meta para otros. También la incorporación de una formación permanente en derechos humanos, así como la sensibilización constante en relación con la educación en contextos de encierro. El trabajo constante sobre las relaciones interpersonales, la formación ciudadana, formación en cuestiones de género, entre otras temáticas, dentro del horario laboral para que no quede librado a la voluntad de unos pocos.

Se recomienda que existan descripciones de cargo para los Referentes Educativos acordes a las tareas que realizan y en concordancia con la formación que deben poseer. Los educadores también son referentes en la vida cotidiana de los jóvenes y por lo tanto ocupan un rol fundamental. Se insta a aumentar los requisitos para ambos puestos ya que la formación general podría repercutir positivamente en el acompañamiento y en un mejor proceso de vida de las personas que se encuentran privadas de libertad.

En relación con los formadores (docentes, talleristas, maestros) es recomendable que cuenten con una formación específica para contextos de encierro. Que la misma se incorpore como requisito para trabajar en el sistema penitenciario tanto para adultos como para adolescentes. Como requisito previo (existiendo un lugar para formarse) o como formación permanente, sería bueno incorporar aspectos transversales, como educación en derechos humanos, género, formación ciudadana, entre otras. En esta línea se vuelve fundamental la implementación de

cursos generales, cursos de posgrado, intercambios, perfeccionamientos, prácticas docentes y formación permanente en las áreas relativas a la educación en contextos de encierro y sus diversas especificidades. Se visualiza como positivo contar con especialistas del exterior y becar la formación de docentes seleccionados para su réplica a nivel nacional. Cada institución que imparta educación en contextos de encierro convendrá que contemple la formación de sus funcionarios. Otro aspecto a considerar son las condiciones laborales de los docentes: en el caso de la locomoción, se recomienda contar con un móvil para el traslado de los docentes cuando no existe transporte público para la llegada de estos a la unidad o centro. Asimismo, se sugiere pensar algún tipo de motivación económica u horaria para los mismos en relación con que muchos no realizan la tarea vocacionalmente y luego de un tiempo se ven desmotivados destacando que es más fácil dar clases a estudiantes fuera del encierro (escuela, liceo) que dentro del sistema penitenciario.

Las **recomendaciones del programa Justicia e Inclusión en la formación en RRHH** del sistema penitenciario, proponen contenidos sustantivos en la malla curricular basados en dos amplias áreas de formación: sistema penitenciario INR y UIPPL, en donde se incluya el sistema penal y sistema penitenciario (marco normativo, organismos rectores, entre otros) y un área de tratamiento y promoción de la inserción social de las personas privadas de libertad (comunicación asertiva, buen trato, perspectiva de género, entre otros componentes). Las mismas se consideran una **herramienta excelente que no debería ser desaprovechada** por el sistema.

En relación a la tensión discursiva en referencia a la educación en contextos de encierro y a la noción de rehabilitación, las políticas educativas en contextos de encierro se encuentran debatiendo entre la tensión existente entre por una parte lo punitivo y por otra lo educativo. En la región continúan vigentes discursos que deberían deconstruirse, revisando en primera instancia algunas nociones que impiden el pleno derecho de la educación desde la perspectiva de los derechos humanos. **Se adhiere a que la educación no se asocie al concepto de rehabilitación**, ya que genera una mirada tecnológica de la educación y de carácter terapéutico, obturando el pensar la educación como derecho humano. El énfasis, en este entendido, debe colocarse en la educación como derecho humano para ser garantizado a lo largo de toda la vida, esto incluye la situación de privación de libertad. A su vez implica un abordaje integral desde una política pública basada en la restitución de derechos vulnerados y no desde una rehabilitación de los sujetos, asumiendo la incidencia de los procesos sociales

en las diferentes situaciones de vida.

Se insta a que se gestionen una mayor cantidad de propuestas educativo-laborales ya que se la considera un eje fundamental. Mayor presencia de INEFOP y UTU (Formación Básica Profesional, entre otras) en las unidades y centros para aumentar las propuestas educativo-laborales que colaboren con la formación e inserción en el mundo del trabajo.

En relación con las **habilidades socioemocionales**, el entrenamiento de los sentidos y las emociones promueve mejores vínculos en general y posteriormente una mejor conexión con la educación. Una de las sugerencias para el trabajo con adolescentes está vinculada al trabajo interpersonal con ellos y sus formas de resolución de conflictos. Los mismos repercuten en la vida cotidiana de los jóvenes, así como en restricciones de las tareas que les ofrece la institución como talleres, clases, y en su disponibilidad para las mismas. Se requiere de propuestas dinámicas, creativas, de no muy larga duración, con intervalos de descansos.

Respecto a los operadores, educadores, profesores y talleristas se recomienda brindar mayor apoyo y generar diferentes herramientas y recursos internos para abordar las dificultades. (Ej. Brindar talleres sobre emociones, límites, autoconciencia). También se sugiere la creación de propuestas para que trabajen los recursos personales y didácticos para abordar la tarea, ya que, para el caso de adolescentes, algunos de ellos compartieron la dificultad de dar su clase por características de los jóvenes. Es fundamental generar espacios de formación que trabajen sobre lo vincular (habilidades socioemocionales) tanto con los docentes como con el funcionariado, ya que se visualizan los vínculos que se generan dentro del sistema como los principales enlaces para posibles cambios.

A nivel general, es **propicio realizar una revisión de los equipos de gestión educativa**. Se propone evaluar la posibilidad de contar con mayor personal con formación acorde (nivel mínimo bachillerato) para el equipo administrativo y para el Gestor o Referente (nivel mínimo terciario) para que pueda realizar la tarea de coordinar, motivar, desarrollar planes estratégicos, teniendo en cuenta las debilidades en la gestión hasta el momento. Dado que actualmente el personal no cuenta con esta formación se sugiere crear una propuesta de capacitación obligatoria, la cual podría ser estimulada para el personal, pudiendo desarrollarse en horario de trabajo. Como forma de contralor de la gestión y desarrollo de actividades educativas en cada centro/unidad, se recomienda la existencia un Referente o Equipo de Educación externo a las unidades o centros que no responda exclusivamente al

INR o INISA, esto en el entendido de que podría ser una garantía para el cumplimiento de la educación en contextos de encierro con perspectiva de derechos humanos. Esta figura externa podría monitorear el cumplimiento y auxiliar en situaciones emergentes, sugiriendo a las unidades y los centros formas de intervención. Pensar en este referente externo implica un trabajo previo de definición acerca del organismo del cual dependería. Podría pensarse que provenga del MEC.

La existencia de un **psicólogo para el área educativa** que apoye las gestiones y pueda detectar dónde surgen diferencias, fallas, problemas emocionales que traben los procesos educativos, así como brindar talleres, entre otras tareas, podría ser un aspecto novedoso a incorporar. También **se podría incluir en la currícula el trabajo con las habilidades socioemocionales**.

Generar alianzas con el resto del personal institucional también es considerado un aspecto relevante para el equipo ejecutor de este proyecto. Si bien el trato directo está previsto que lo realice el operador penitenciario y no el funcionario policial, se considera que la integración del policía en el estímulo educativo puede ser parte de la estrategia, así como al resto del funcionariado, para que se den las garantías necesarias en materia de educación. Para alcanzar este objetivo se sugieren actividades permanentes de sensibilización.

Considerando que el área educativa ha ido cobrando mayor relevancia, se recomienda aumentar esfuerzos para que se tenga en todas las unidades y los centros espacios adecuados destinados a la educación. Esto no solamente repercute en una mejor educación, sino que otorga visibilidad a la importancia de la educación en contextos de encierro dentro de una unidad o centro penitenciario. Las condiciones edilicias de la Unidad N° 5, se consideraron muy malas en relación a los espacios generales comunes, generando un ambiente poco higiénico y desestimulante para las personas que transitan por allí.

Con el fin de aumentar la visibilidad de la educación en contextos de encierro, será importante la recolección de datos estadísticos y el desarrollo de investigaciones, de modo tal que permita repensar la inversión pública. Incluso la dinámica de relevar datos y desarrollar investigaciones puede estimular al cuidado de las trayectorias educativas de las personas.

Procurar la sensibilización de la población mediante propuestas televisivas o difusión en otros medios, así como generar espacios abiertos en las unidades donde se pueda interactuar y debatir sobre distintos temas siendo abiertos en participación y que incluya a las personas que

se encuentran privadas de libertad.

Se sugiere profundizar la alianza con los organismos de cooperación internacional para el enriquecimiento a través del contacto con experiencias de otros países, posibilitando la generación de espacios de intercambio e investigación. Desarrollar investigaciones y proyectos que den cuenta de las vivencias y recorridos educativos de las personas que se encuentran en contextos de encierro, haciendo hincapié en la identificación de situaciones de discriminación y/o barreras, así como de los aspectos facilitadores de la continuidad educativa.

En el entendido de que el Estado supervisa, orienta y controla a las instituciones públicas involucradas así como ejecuta los posibles mecanismos de sanción para aquellas instituciones que no cumplan con el marco legal y normativo, se considera importante reforzar el trabajo con los distintos sistemas involucrados (salud, seguridad, entre otros) para el cumplimiento de la normativa así como la incorporación de la visión de la restitución y la perspectiva de derechos humanos como ejes para el trabajo con las personas que se encuentran en contextos de encierro.

En acuerdo con el actual informe del Comisionado Parlamentario, si bien la situación ha mejorado, mantiene dificultades en las que se recomienda seguir trabajando. Se han generado aulas, pero aún no se cuenta con espacios de estudio o lectura, por lo que la instancia de educación formal suele limitarse al tiempo de clase. Las condiciones de las celdas de algunas unidades (superpobladas, mala luz, pobre infraestructura) no colaboran con la tarea educativa y de acuerdo con el informe mencionado, en algunos centros tampoco se cuenta con acompañamiento educativo a los estudiantes (apoyo en las tareas, orientación vocacional, preparación de exámenes), lo cual dificulta la calidad de la educación en sí misma. (Comisionado Parlamentario, 2017)

Reafirmando lo planteado por Jacques Delors (1996), se considera que la educación en contextos de encierro debería **contemplar como eje los cuatro aprendizajes** en el transcurso de la vida: **aprender a conocer** (adquirir los instrumentos de la comprensión), **aprender a hacer** (para influir en el entorno), **aprender a vivir juntos** (participar y cooperar con los demás) y **aprender a ser** (personalidad, autonomía y el juicio). Estos cuatro pilares se vuelven fundamentales en dicho contexto debido a que contemplan tanto aspectos de formación ciudadana y convivencia, competencias transversales, competencias técnicas, así como las habilidades socioemocionales. Contemplar estos cuatro pilares contribuye a la

construcción del proyecto de vida desde los aprendizajes particulares.

6. Bibliografía

Anep, "La Educación en las cárceles en el Uruguay - Balance y perspectivas". Disponible en http://www2.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/la%20educacion%20en%20las%20carceles%20en%20el%20uruguay_balance%20y%20perspectivas.pdf

Arbesún, R. (2017) "Sistema Penitenciario". Disponible en: <https://www.prison-insider.com/fichapais/prisionesuruguay?s=le-systeme-penitentiaire#le-systeme-penitentiaire>

Brugnoni, P. (2011) Proyecto L, Sistematización de "Apoyo a la reforma de las instituciones para personas privadas de libertad". Montevideo

Comisionado Parlamentario Penitenciario, Informe 2017, Montevideo. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/Informe%20Anual%202017.pdf>

Delors, J. (1996) "La educación encierra un tesoro." Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Paris: UNESCO

Folle, M; Vigna, A. (2016) Cárceles en el Uruguay en el SXXI, CSIC-UDELAR.

Justicia e Inclusión, (2014) Sandoya, J. (consultor responsable), "Estudio para el análisis y la formación de recomendaciones sobre necesidades de capacitación del personal del sistema de adultos privados en libertad, y la incorporación de nuevos recursos humanos". Informe Final, Montevideo. Disponible en: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/OIT_2_1_1_0.pdf

Metas Educativas 2021. (2010) "La educación que queremos para la gestión de los Bicentenarios", OEI, SEGIB, CEPAL.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). Pensar y hacer educación en contextos de encierro". Módulos 1, 2 y 4. Argentina. Disponibles en: <https://bibliotecasabiertas2.wordpress.com/modulos-del-postitulo-en-contextos-de-encierro/>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). (1976) Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

Plan de Estudios, brindado por el equipo del Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN)

Proyecto L. (2012) Informe final de "Apoyo a la reforma de las instituciones para personas privadas de libertad", Fase 1, OIT ONU Mujeres - PNUD - UNODC – UNOPS, Montevideo.

Scarfo, F.J y Aued, V. (2013) "El derecho a la educación en las Cárceles: Abordaje situacional. Portes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel". Argentina. Disponible en: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/656/236>.

Unesco, "La Educación como derecho humano". (2005). Disponible en: http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf

Leyes, decretos, declaraciones y resoluciones:

Declaración Universal de Derechos Humanos, Disponible en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCannexessp.pdf>

Decreto 104-2011, Fijación del régimen general aplicable a personas que ocupen cargos en el escalafón "s", Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/decretaos/104-2011>

Ley N°17.897 "Libertad provisional y anticipada", 2005. Disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8510778.htm>

Ley N°18.437, Ley General de Educación, Disponible en http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf

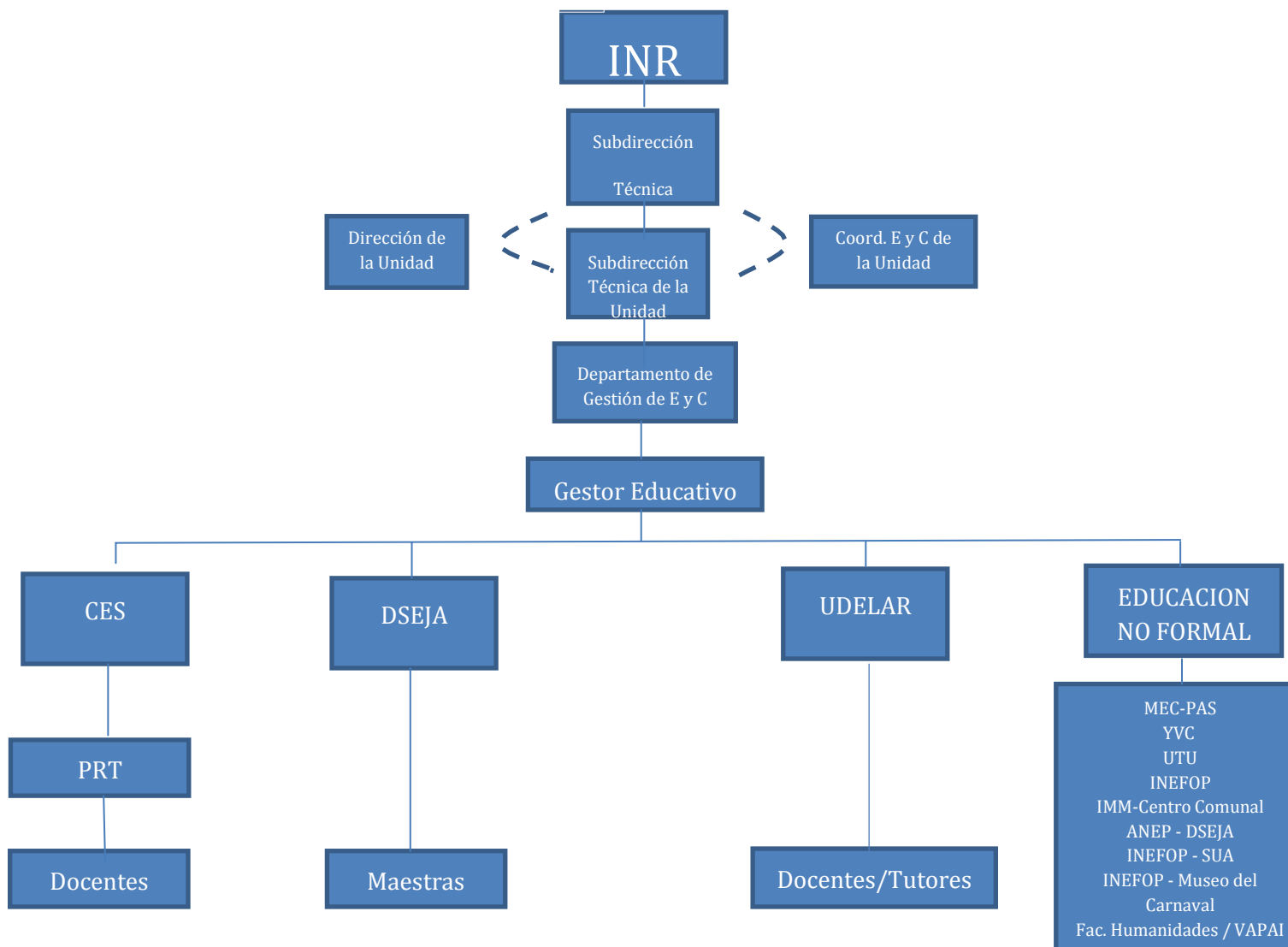
Ley N° 18.771, Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18771-2011/7>

Ley N° 19.149, "Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal", art 120, <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19149-2013/120>

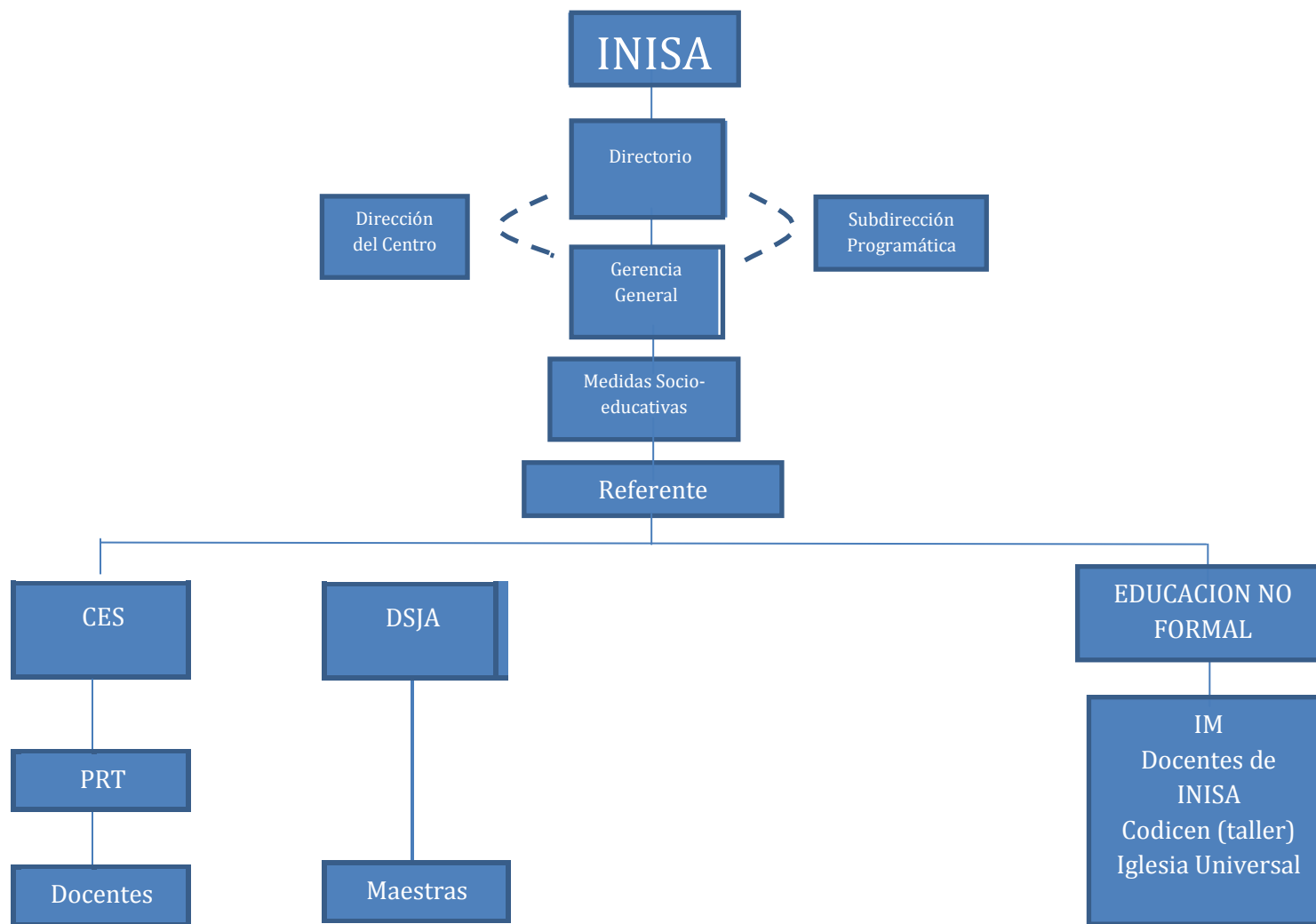
Resolución N° 034/14, Art. 1, Instituto Nacional de Rehabilitación, Montevideo, 2014

7. Anexos

7.1 Anexo 1 - Organización educativa INR



**7.2. Anexo 2 - Organización educativa
INISA**



7.3. Anexo 3 - Pauta de Entrevista

- 1) Estrategias socioeducativas existentes para las PPL
 1. Nombre de la estrategia
 2. Organismo ejecutor
 3. ¿Formal? ¿No formal?
 4. Inicio...fin
 5. ¿Aliados de la estrategia? (otras UI o centros, organizaciones, etc.)
 6. Objetivos
 7. Actores involucrados en la unidad o centro (operadores, referentes, etc.)
 8. Población objetivo
 9. Fundamentación
 10. Infraestructura y materiales ¿acordes?
 11. Fortalezas y debilidades de la estrategia
- 2) Población Objetivo
 1. Cantidad de participantes
 2. Razones de pertenencia o deserción
- 3) Formación de docentes, operadores y educadores
- 4) Demandas, aprendizajes adquiridos en ECE. Debilidades y fortalezas que destacar
- 5) ¿Cómo se proyecta a futuro la ECE?
- 6) Documentos existentes que nos pueda brindar
- 7) Esquema u organigrama de la ECE dentro del INR o INISA. Breve panorama de cómo se inserta la ECE en la unidad o centro y en INR o INISA.
- 8) Requisitos para cargos de Ref. Educativo o gestor y para docentes.

7.4. Anexo 4 - Cronograma

MES	Etapa del Proyecto	Actividad
Reunión la MIE para relevar las líneas de trabajo		
1	Coordinaciones y Presentación	Presentación de la propuesta de trabajo y acuerdo con la MIE para el contacto con las UI seleccionadas para la implementación de los talleres
		Reunión con la dirección de la Unidad de Internación N° 6 Punta Rieles
		Reunión con la dirección de la Unidad de Internación N°5
		Reunión con la dirección del Centro de Máxima Contención (CMC) - INISA
2	Formación y relevamiento de demandas	Primer taller en la Unidad de Internación N° 6 Punta Rieles
		Segundo taller en la Unidad de Internación N° 6 Punta Rieles
		Tercer taller en la Unidad de Internación N° 6 Punta Rieles
		Primer taller en la Unidad de Internación N°5
3	Formación y relevamiento de demandas	Segundo taller en la Unidad de Internación N°5
		Tercer taller en la Unidad de Internación N°5
		Primer taller en el CMC
		Segundo taller en el CMC
4 - 5 - 6 -7		Tercer taller en el CMC
		Análisis de la información recabada para la generación de conclusiones y recomendaciones
8 - 9 - 10		Entrega de documento final

7.5. Anexo 5 – Relevamiento educativo en la Unidad N° 6 Punta de Rieles - INR

TIPO DE EDUCACIÓN	INSTITUCIÓN	PROPUESTA	DOCENTES/TALLERISTAS (DENTRO DE LA UNIDAD) O SALIDAS TRANSITORIAS
EDUCACIÓN FORMAL	EDUCACIÓN PRIMARIA (DSEJA)	De 1ro a 6to - Acreditación	2 Maestros con 20 horas total
	EDUCACIÓN MEDIA (CES)	De 1ro a 6to.	15 Docentes
	EDUCACIÓN Terciaria (UDELAR)	Ingeniería	Salidas educativas (horario facultad)
		Nutrición	Salidas educativas (32 hs semanales)
		Economía	Salidas educativas
		Derecho	Salidas educativas
		Psicología	Tutorías por estudiantes de Psicología
		Instituto de Formación y Estudios Sociales (IFES)	Modalidad tutoría
EDUCACIÓN NO FORMAL	ANEP. Educación para adultos	Huerta	1
		Pequeños objetos	2
	EMAD	Teatro	2
	Operador Grado 3 (docente)	Paisajismo	1 docente
	UTU	Sin cursos. Tenían Corte y confección (finalizó en febrero) y Herrería (finalizó en marzo)	0
	INEFOP - (CEPID)	Costura con Overlock.	1 docente
	MEC Programa aprender siempre	Taller Literario	2 talleristas
		Taller de Comunicación	2 talleristas
	Fac. Humanidades	Talleres de Bienestar y relación con pares	2 docentes
	(Extensión)	Taller llamado VAPAI 3	
	Yoga y Valores en Cárcel (OSC)	Yoga	1 docente
	Operadores	Boxeo	

PROPUESTAS ARTÍSTICAS	Propuestas que parten de las personas que se encuentran privadas de libertad	Grupo de Rock "Toke & Salga"	Autogestión por personas privadas de libertad
		Rapero "Kung Fu Ombijam"	
		Grupo Candombe	
		Arte en Vitromosaico	
		Banda Tropical "La que faltaba"	
		Banda Tropical "El tito y su banda"	
		Banda Tropical "Estilo Propio"	
OTRAS PROPUESTAS	Distintas religiones	Propuestas variadas según las instituciones	

7.6. Anexo 6 – Relevamiento educativo en la Unidad N° 5 Femenino - INR

TIPO DE EDUCACIÓN	INSTITUCIÓN QUE LA IMPARTE	PROPUESTA	DOCENTES/ TALLERISTAS
EDUCACIÓN FORMAL	EDUCACIÓN PRIMARIA (DSEJA)	Alfabetización	1
		Acreditación*	1
		Nivelación	0
	EDUCACIÓN MEDIA (CES)	De 1ro a 6to.	11
	EDUCACIÓN TERCIARIA (UDELAR)	Psicología **	1
EDUCACIÓN NO FORMAL-UTU	UTU COLON	Educación Extramuros***	1
	UTU FIGARI	Joyería por Educación Extramuros	1
	UTU-INEFOP-SUA	Vestimenta Industrial	1
EDUCACIÓN NO FORMAL	DSEJA	Belleza	1
		Danza	1
		Corte y Diseño	1
		Teatro	1
	MEC- PAS	Música	1
		Teatro	1
		Educación y Trabajo	1
	IMM-Comunal Zonal	Elaboración de Currículum	1
	Honorarios	Biodanza	1
		Metafísica	1
PROPUESTAS ARTÍSTICAS	Museo del Carnaval- INEFOP	Maquillaje Artístico	1
		Escenografía	1
		Vestuario Artístico	1
	IPA-Grupo de estudio	Pintada de Mural ****	1

* Las estudiantes se preparan durante un año para la acreditación

** Con apoyo de un tutor que concurre a la unidad.

*** Esta posibilidad depende de la resolución judicial. Una de las condiciones es haber cumplido mínimo $\frac{3}{4}$ de la pena.

**** Propuesta ocasional

7.7. Anexo 7 – Relevamiento educativo en el Centro de Máxima Contención (CMC)-INISA

TIPO DE EDUCACIÓN	INSTITUCIÓN QUE LA IMPARTE	PROPUESTA	DOCENTES/ TALLERISTAS
EDUCACIÓN FORMAL	EDUCACIÓN PRIMARIA (DSEJA)	Acreditación y Apoyo para nivelación	1
	EDUCACIÓN MEDIA (CES)	De 1ro a 6to.	14
EDUCACIÓN NO FORMAL	INTENDENCIA DE MONTEVIDEO	Taller de Murga y carnaval	2
	DOCENTES DE INISA	Taller de Carnaval	1
		Taller de Teatro	1
		Taller de Percusión	1
		Taller de Arte y Diseño	1
		Taller de Audio-Visual	1
		Taller de Telares	1
		Educación Física*	1
	CODICEN	Taller de Manualidades	1
IGLESIA UNIVERSAL	Fútbol y actividades recreativas**	Asisten 3 horas con frecuencia semanal	

* Educación física no depende del Área Educativa formalmente, pero en el centro se la incluye en la misma. El docente participa de las reuniones y planificación.

** Si bien no están en el área educativa, esto se incluye por parte del centro como educativo.