

# CLAVES PARA LA FORMULACIÓN DE ACTIVIDADES PARTICIPATIVAS CON PERSONAS QUE SE ENCUENTRAN EN LAS UNIDADES DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

Lic. Paula Gauna

**OEI**

© Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).  
Oficina en Uruguay

Montevideo, 2020  
ISBN: 978-9974-8753-7-1

**Secretario General OEI**

Mariano Jabonero

**Director Oficina OEI en Uruguay**

Sebastián Velesquen

**Autora**

Paula Gauna

**Diseño y diagramación**

Diego García

Esta publicación es un aporte de la OEI para el debate y la difusión de ideas. Se permite copiar, utilizar y reproducir parcialmente esta obra, siempre y cuando se cite la fuente de manera correcta y no se utilice para fines comerciales sin previa autorización de la OEI.

Gauna, Paula (2020). *Claves para la formulación de actividades participativas con personas que se encuentran en las unidades de privación de libertad*. Montevideo: OEI.

# CLAVES PARA LA FORMULACIÓN DE ACTIVIDADES PARTICIPATIVAS CON PERSONAS QUE SE ENCUENTRAN EN LAS UNIDADES DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

---

Lic. en Psicología Paula Gauna

Este trabajo da continuidad al documento elaborado por la Organización de Estados Iberoamericanos en 2018 «Espacio de diálogo para la educación en contextos de encierro. Panorama nacional y recomendaciones para las políticas públicas».

**OEI**

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

**Pablo da Silveira**

Ministro de Educación y Cultura

**Ana Ribeiro**

Sub Secretaria de Educación y Cultura

**Gonzalo Baroni**

Director Nacional de Educación

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

**Robert Silva**

Presidente

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

**Mariano Jabonero**

Secretario General

**Andrés Delich**

Secretario General Adjunto

**Natalia Armijos**

Directora General de Administración  
y Contabilidad

**OFICINA OEI EN URUGUAY**

**Sebastián Velesquen**

Director

# Índice

Presentación.....	7
1. Criterios de partida.....	9
2. La importancia de las actividades participativas en situación de privación de libertad.....	11
3. Marco normativo, resoluciones y recomendaciones internacionales.....	13
3.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)	
3.2. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Participativos y Culturales (PIDESC) (1976)	
3.3. Carta Cultural Iberoamericana adoptada por la XVI Cumbre Iberoamericana de Montevideo (2006)	
3.4. Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios (2010)	
3.5. Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Nelson Mandela) (2015)	
3.6. Ley de Humanización de las Cárceles (Ley 17.897) (2005)	
3.7. Ley General de Educación (18.437) (2008)	
4. Educación en Derechos Humanos (EDH) y actividades participativas en unidades penitenciarias.....	17
5. ¿Para qué realizar actividades participativas en contextos de encierro?.....	19
5.1 Para intervenir en un «espacio de libertad» que busca la posibilidad de transformar y transformarse	
5.2. Para formar una herramienta de construcción de ciudadanía hacia una producción de «subjetividad ciudadana». Ser «parte» de la sociedad	
5.3. Como una herramienta que puede permitir transversalizar el trabajo con aspectos socioemocionales que condicionan la disposición al aprendizaje	
6. Actividades participativas y ejercicio de ciudadanía. ¿Es posible pensar el ejercicio de la ciudadanía en contexto de encierro?.....	23
7. La organización de las actividades educativas en contextos de encierro.....	25
7.1. La transversalización de contenidos. Diálogo entre las propuestas de educación formal y demás actividades participativas	
7.2. Considerar la importancia de incluir contenidos transversales relacionados con el trabajo de las habilidades participativas	
7.3. Actividades participativas con contenido sociocultural y competencias laborales	

7.4. Importancia de aspectos culturales en contextos de encierro	
8. Claves para la formulación de actividades participativas.....	29
9. ¿Con quiénes vamos a trabajar en las propuestas participativas?.....	37
9.1. Contexto, «delito como identidad», «subcultura»	
9.2. Del sujeto «delincuente» al sujeto «de derecho»	
9.3 Aspectos de edad y género a tener en cuenta:	
10. Limitantes para considerar al proponer actividades participativas en contextos de encierro.....	41
11. Consideraciones finales.....	43

# Presentación

La presente propuesta surge de la trayectoria recorrida en los últimos años entre la OEI Uruguay y la Mesa interinstitucional de educación para personas en conflicto con la ley penal (en adelante MIE), con el fin de fortalecer los derechos humanos fundamentales vinculados a la educación, la cultura del goce de las artes, entre otros. A su vez, da continuidad al informe publicado por la OEI «Espacio de diálogo para la educación en contextos de encierro. Panorama nacional y recomendaciones para las políticas públicas» (OEI, 2018), el cual sistematiza aprendizajes y experiencias educativas que resultan propicias para el desarrollo de los procesos educativos.

Se fundamenta en la importancia del desarrollo de actividades participativas en unidades penitenciarias a través de estrategias que amplíen y sostengan las mismas. Pretende ser así una guía de trabajo fundamentada a la hora de diseñar propuestas.

El lector encontrará en los primeros capítulos, el marco normativo y teórico que sintetiza los principales lineamientos normativos y conceptuales con enfoque de Derechos Humanos. En la articulación conceptual y normativa, se revela la importancia de las actividades participativas en la situación de privación de libertad.

El avance del documento profundiza acerca de la importancia de las actividades participativas y se discute y se invita a la reflexión acerca del ejercicio de ciudadanía en contextos de encierro. ¿Es posible pensarlo? ¿Las actividades participativas pueden ser claves para ejercerla?

Hacia el final se ofrece una herramienta para el desarrollo de las actividades participativas. El lector encontrará sugerencias para la organización de estas actividades en la institución y claves para la práctica una vez aceptada la propuesta. Se consideran limitantes y oportunidades para este desarrollo.

Las sugerencias y recomendaciones son basadas en experiencias de la OEI en contextos de encierro en Uruguay, así como en documentos teóricos y experiencias exitosas de otras regiones.

Desde la OEI esperamos que este documento sea una apertura a continuar revisando y reflexionando acerca de estas propuestas. Por ello, consideramos que será una hoja de ruta para la implementación de estrategias y herramientas que incentiven las actividades participativas en contextos de encierro en Uruguay y el desarrollo de las políticas públicas afines.

Esto no se puede lograr en nuestro país si no accionamos las actividades participativas, por ello la OEI acompaña las iniciativas que tienen este objetivo.

Se agradece la participación de la Lic. Magdalena Ardans, quien inició la redacción de este trabajo al cual le aportó relevantes insumos teóricos que permitieron continuar con el proceso. Magdalena Ardans, al igual que la Lic. Paula Gauna, participaron de de varios proyectos de la OEI y continúan dedicadas a la atención integral de personas en conflicto con la ley penal.

# 1. Criterios de partida

## Estado de situación de la privación de libertad en Uruguay

Dentro del territorio nacional el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) es el órgano encargado de gestionar y organizar las instituciones penitenciarias para personas mayores de edad, la asistencia de dichas personas procesadas, la rehabilitación de quienes se encuentren penadas, así como la administración de las medidas sustitutivas y alternativas a la privación de libertad.

Para las instituciones penitenciarias de adolescentes el órgano rector es el Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA), cuyo cometido es dar cumplimiento a las medidas participativas dispuestas por la justicia penal garantizando la normativa nacional e internacional y reconociendo a los jóvenes como sujetos de derecho.

Según los datos aportados por Arbesún (2020) en Prision Insider, en el INR existen 11.755 personas que se encuentran privadas de libertad, lo que da por resultado unas 337 por cada 100.000 habitantes. De las 29 unidades penitenciarias para adultos, dos son para mujeres. 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 una para mujeres adolescentes.

En relación con la educación, en 2016 se firmó el acuerdo marco de cooperación interinstitucional entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el INR y el 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 este acuerdo, uno de los elementos centrales es la formación y especialización de operadores socioeducativos en las unidades penitenciarias, así como de las autoridades del subsistema, a fin de mejorar las estrategias de incorporación de procesos educativos como mecanismos de atención necesarios para las personas que se encuentran privadas de libertad.

Según las recomendaciones del informe que antecede este documento (OEI, 2018), se debe continuar trabajando en las actividades participativas (sean estas educativas, socioculturales, entre otras), tomando en consideración las dificultades con las que se encuentra nuestra región a la hora de ejecutar esta posibilidad, la cual implica provocar un cambio de paradigma en medio de tensiones discursivas. En esta línea, este documento acuerda con la implementación de políticas públicas que garanticen la educación en contextos de encierro desde una perspectiva de derechos humanos.

Nos compete en este documento resaltar las recomendaciones relacionadas con las actividades participativas, sin profundizar en otros aspectos; para interiorizarse en estos se recomienda recurrir al documento:<sup>1</sup>

Contemplar la formación ciudadana en contextos de encierro mediante el trabajo con el proyecto de vida de las personas a través del conocimiento de sus derechos y obligaciones.

Generar una mayor integración entre el área educativa y el área laboral dentro de las unidades para adultos.

Incorporar la formación de educación en derechos humanos, así como la sensibilización constante en relación con la educación en contextos de encierro. Esta formación se sugiere para los formadores (docentes, talleristas, maestros), así como para el personal de trato directo. Se sugiere incorporar la formación en aspectos transversales, como educación en derechos humanos, género y formación ciudadana, entre otras.

Se recomienda el trabajo con las habilidades socioemocionales con las personas que se encuentran en contextos de encierro. El entrenamiento de los sentidos y las emociones promueve mejores vínculos en general y posteriormente una mejor conexión con la educación.

Respecto de los operadores, educadores, profesores, talleristas y parte del funcionamiento se recomienda brindar mayor apoyo y generar diferentes herramientas y recursos internos para abordar las dificultades (por ejemplo, brindar talleres sobre habilidades socioemocionales, límites, autoconciencia, entre otros).

Se recomienda 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.

---

1. Las recomendaciones se encuentran en el mencionado documento «Espacio de diálogo para la educación en contextos de encierro. Panorama nacional y recomendaciones para las políticas públicas». (OEI, 2018) a partir de la página 39.

## 2. La importancia de las actividades participativas en situación de privación de libertad

Nos referimos a actividades participativas de forma amplia, incluyendo los aspectos lúdico-recreativos, socioeducativos y culturales, tanto provenientes de un encuadre formal como no formal. Serán así actividades que fomenten el trabajo en grupo, participación activa y compromiso consigo mismo y con el otro.

Las actividades participativas son fuente de motivación, movilizan emociones y posibilitan la distracción de aquellas que resultan conflictivas, propias del contexto de encierro. Este aspecto permite procesos de socialización en los que se encuentran zonas de identidad común y un claro fortalecimiento de sentimiento de pertenencia a un grupo. Este resultado motiva las prácticas de cuidado de sí y del otro.

Las actividades participativas son parte del proceso de transformación subjetiva, ponen en práctica determinados valores y a su vez fomentan el compromiso social a favor del ejercicio de la ciudadanía.

Se plantean las actividades participativas desde una perspectiva de Educación en Derechos Humanos (EDH), por ello las consideramos habilitadoras de la toma de conciencia de la propia situación en tanto sujeto de derecho y deberes.

Incluimos las actividades participativas como parte de un derecho humano fundamental que, según documentos encontrados y experiencias relevadas, se hace urgente restituir en contextos de encierro. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se expresa que «toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten» (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 27).

En el relevamiento realizado por la OEI (2018) sobre educación en contextos de encierro se observa que este derecho se encuentra vulnerado en las unidades penitenciarias de Uruguay. El equipo de trabajo observó esfuerzos de las unidades relevadas por intentar restituirlo. Ejemplo de esto fue el inicio de 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. Nowak (2009) planteó destacar la idea de que los reclusos son personas privadas de su libertad, pero todos los demás derechos humanos deben respetarse en las unidades penitenciarias, por lo que es necesario posibilitar que la vida en la cárcel se parezca lo más posible a la vida extramuros. «Además de asegurar condiciones generales aceptables en las

cárceles y la satisfacción de las necesidades básicas, debe respetarse el derecho de los reclusos a trabajar, a estudiar y a realizar otras actividades que puedan facilitar su rehabilitación y su reinserción en la sociedad» (Nowak, 2009). Esta perspectiva permite cambiar la mirada hacia un sujeto «de derecho» dejando a un lado la mirada hacia un sujeto «delincuente».

Francisco Scarfó (2002), analista sobre educación y derechos humanos, refiere a que la intención de la pena en la cárcel es privar de la libertad, pero «muchas veces también significa violación y privación de los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación» (Scarfó, 2002).

Por su parte, en los módulos de postítulo «Pensar y hacer educación en contextos de encierro» elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación (2010) en Argentina se afirma que las cárceles e instituciones de encierro «configuran instituciones del Estado donde se albergan muchas inhumanidades, constituyendo en la mayoría de los casos espacios de olvido de las condiciones mínimas de humanidad» (Ministerio de Educación de la Nación, Mod. 1, 2010 p. 39).

Estas razones responden a la afirmación inicial. Se entiende la importancia de desarrollar actividades participativas, sean estas de educación formal o no formal, recreativas, culturales u otros emprendimientos autogestionados.

### 3. Marco normativo, resoluciones y recomendaciones internacionales

#### Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

Se declara a la educación como derecho humano intrínseco y un medio indispensable para llevar a cabo otros derechos: «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» (art. 26). También se declara la participación cultural y el goce de las artes: «Toda persona tiene derecho a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes e intervenir en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten» (art. 27).

#### Pacto Internacional de Derechos Económicos, Participativas y Culturales (PIDESC) (1976)<sup>2</sup>

Refiere a la enseñanza accesible a todos. «Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales» (art. 13, parte 1).

#### Carta Cultural Iberoamericana adoptada por la XVI Cumbre Iberoamericana de Montevideo (2006)

Se sitúa a la cultura en el centro de las políticas públicas de los países de la región iberoamericana. Es la base de la XIX Conferencia Iberoamericana de Cultura, un espacio realizado en el marco de la cumbre para debatir, proponer recomendaciones y acordar compromisos en materia de cooperación cultural.

En la Carta Cultural Iberoamericana (CCI) la OEI, en su calidad de organización para el desarrollo de la cooperación cultural, apoya los sistemas democráticos, en los cuales la cultura y su mejor gestión se establecen y desarrollan mediante la generación de un marco que permita la libre creación de mecanismos de expresión y asegure la participación de los pueblos en la cultura y, en particular, de sus autores, portadores y destinatarios. Con la convicción de que la cultura debe ser desplegada y desarrollada en un marco de libertad y justicia, reconocimiento y protección de los derechos humanos, y de que el ejercicio y el disfrute de las manifestaciones y expresiones culturales deben

---

2. La fecha refiere a la entrada en vigor del Pacto.

ser entendidos como derechos de carácter fundamental, la CCI es una declaración política en la cual la Comunidad Iberoamericana de Naciones envía un mensaje universal a favor de la cooperación y la utilización de la cultura como un instrumento, cada vez más poderoso, de dignificación de los ciudadanos y de diálogo entre los pueblos.

«Considerando que el ejercicio de la cultura, entendido como una dimensión de la ciudadanía, es un elemento básico para la cohesión y la inclusión social, y que genera al mismo tiempo confianza y autoestima no sólo a los individuos, sino también a las comunidades y naciones a las cuales pertenecen; conscientes de que el proceso de mundialización parte de profundas inequidades y asimetrías y se desarrolla en un contexto de dinámicas hegemónicas y contrahegemónicas, generando y profundizando tanto desafíos y riesgos como influencias mutuas y benéficas, en las culturas de los países iberoamericanos, manifestando nuestra contribución específica hacia otros pueblos y culturas del mundo, con el propósito de estimular la construcción de una cultura de paz, centrada en el intercambio, el diálogo intercultural y la cooperación en aras al logro de una mejor convivencia a nivel nacional e internacional» (CCI, 2006).

## **Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios (2010)**

Se 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» así como fortalecer los vínculos entre educación y cultura en los distintos ámbitos educativos.<sup>3</sup>

## **Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Nelson Mandela, 2015)**

Estas reglas fueron adoptadas por el Primer Congreso de la Organización de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, celebrado en Ginebra en 1955, y plantean que «En todos los establecimientos penitenciarios se organizarán actividades recreativas y culturales que favorezcan el bienestar físico y mental de los reclusos» (regla 105).<sup>4</sup> El documento referirá al término «instrucción». «La instrucción de los analfabetos y la de los reclusos jóvenes será obligatoria y la administración deberá prestarle particular atención» (regla 104, punto 1).

---

3. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2018-01/metas2021.pdf>

4. [https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson\\_Mandela\\_Rules-S-ebook.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-S-ebook.pdf)

## Ley de Humanización de las Cárceles (Ley 17.897) (2005)

En Uruguay, en 2005 se aprobó la «Ley de Humanización de las Cárceles» (Ley 17.897) a partir de la situación de las cárceles en ese año. Uruguay recibe denuncias en 2009 y 2012 por parte de la Organización de las Naciones Unidas, sobre todo en materia de derechos humanos, suscitadas por el estado de nuestras cárceles.<sup>5</sup>

## Ley General de Educación (18.437) (2008)

Aprobada a finales de 2008, declara la educación como un derecho humano fundamental «para todos los habitantes» (art. 1), que se propone como un derecho para los «colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad» (art. 8), se incluye «a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente» y se pretende estimular la «transformación de estereotipos discriminatorios por edad, género, raza, etnia u orientación sexual» (art. 18).

Al relacionar esta normativa con el contexto de encierro, identificamos la referencia a los «sujetos de derecho». Los términos van desde habitantes, colectivos minoritarios o en situación de vulnerabilidad, sectores discriminados, toda persona, a todos, entre otros. Antes que nada, debemos revisar si las personas que se encuentran privadas de libertad hoy día son consideradas habitantes, colectivo en situación de vulnerabilidad, sector discriminado, y si se las identifica en el grupo de todos o de toda persona. Cabe resaltar que en la Ley 18.437 se menciona «la transformación de los estereotipos discriminatorios por edad, género, raza, etnia u orientación sexual» (art. 18), sin incluir a las personas que se encuentran privadas de libertad.

El marco normativo hace mayor énfasis en los aspectos educativos, por eso resulta importante aumentar la justificación de la importancia de ampliar a las actividades participativas en general, a las que se considera también parte del derecho humano fundamental.

---

5. Estas críticas fueron realizadas primero por Manfred Nowak, relator especial sobre la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos y Degradantes, enviado por Naciones Unidas en 2009. En 2012, el relator especial de Naciones Unidas, Juan Méndez, refería a que subsistían prisiones con condiciones de detención inhumanas.



## 4. Educación en Derechos Humanos (EDH) y actividades participativas en unidades penitenciarias

En las unidades penitenciarias nos encontramos frente a la tensión entre el discurso «punitivo» y el «educativo». Con el aumento de las propuestas educativas en el último tiempo parecen polarizarse aún más. En el documento publicado por OEI (2018) se releva la existencia de esta tensión discursiva a través de la experiencia de trabajo y el relevamiento de documentos encontrados en Uruguay y en la región. Este campo en tensión no solo lo encontramos en los establecimientos sino en el imaginario social, en donde el sujeto que delinque es un «delincuente a desechar» y no un «sujeto de derechos». «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» (OEI, 2018, p. 44). La Educación en Derechos Humanos (EDH) contribuye así a reforzar el discurso educativo, partiendo del conocimiento del derecho a la educación y a participar en la vida cultural de la comunidad y el goce de las artes (Declaración Universal de Derechos Humanos y los Derechos Culturales, art. 27).

La EDH debe enfocarse primeramente en el entendido de que las actividades participativas no se asocien con el concepto de «rehabilitación», en el entendido de que genera una mirada tecnológica y de carácter exclusivamente «terapéutico» de las actividades participativas (sean estas educativas o no), obturando el pensar la educación como derecho humano fundamental.

El contenido en la EDH no debería limitarse a las actividades participativas y educativas exclusivamente, sino que se incluye la toma de conciencia de todos aquellos derechos que, «vulnerados o no», deben hacerse valer.

La EDH consiste en el desarrollo de una educación en «valores», «actitudes» y «destrezas» vinculadas a ciertas normas. Normas tales como la vida humana, la igualdad, la libertad, la tolerancia, la participación, la solidaridad y el desarrollo humano. La promoción de actitudes y destrezas incluye el compromiso en sociedad, como lo es el respeto y escucha al otro, el diálogo, la aceptación de lo diferente, el respeto por lo pautado, expresarse sin agredir, ejercitar la crítica y la reflexión sobre la práctica.

La EDH permite así la comprensión de sus responsabilidades y derechos de los otros, así como el hacerse respetar.

Sugerimos una mirada a la EDH en contextos de encierro desde el pensamiento de Paulo Freire y su propuesta político-liberadora. Sin profundizar en este documento sus ideas, destacamos que este autor fomenta en el trabajo educativo la inclusión de la

problematización de los educandos como seres en y con el mundo, en el entendido de que esta vivencia para el sujeto provoca el estar en el mundo mayormente desafiado y comprometido, y por tanto más obligado a responder al desafío de estar en sociedad: «precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica» (Freire, 2003, p. 63).

Son cada vez más las investigaciones en relación con la importancia de incluir la EDH en todos los ámbitos. En este contexto, como refiere Scarfó (2011), se considera que «les ayudará a comprender su situación, y prevenir otras no deseadas de su vida. Podrá saberse sujeto político, responsable de sus actos en la comunidad» (Scarfó, 2011, p. 297).

## 5. ¿Para qué realizar actividades participativas en contextos de encierro?

### 5.1 Para intervenir en un «espacio de libertad» que busca la posibilidad de transformar y transformarse

Las actividades participativas en contextos de encierro se tornan «liberadoras». A este respecto la cita de Freire (2003) es pertinente. Este autor ubica la educación como «práctica de la libertad», al contrario de aquella que es «práctica de la dominación». La educación «implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo» (Freire, 2003, p. 63). A este respecto consideramos que las actividades participativas (incluyendo la educación, tanto formal como no formal) se ubican dentro de este enunciado de Freire.

Las actividades participativas en contextos de encierro se tornan liberadoras por la posibilidad de que algo del orden del acontecimiento se produzca, de un nuevo orden simbólico y representación de la realidad en el encuentro con el otro y con la cultura.

En contextos de encierro, las actividades participativas abren un espacio diferente de la dinámica carcelaria. En los casos en que se trate de actividades provenientes de organizaciones o instituciones, permiten el contacto con el afuera y la inclusión de otras lógicas institucionales a la del sistema carcelario aún vigentes.

#### Actividades participativas como «práctica de libertad»

Posibilidad de acontecimiento  
Nuevo orden simbólico  
Nuevas representaciones de la realidad  
Apertura a un espacio diferente de la dinámica carcelaria  
Posibilidad de contacto con el afuera  
Inclusión de otras lógicas institucionales

En Uruguay, la experiencia de la Unidad 6 de Punta de Rieles es pertinente para resaltar en este punto. En las consideraciones finales del artículo presentado en 2016 por el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República) y la Universidad de Campinas, la experiencia de esta unidad desde la perspectiva de sus participantes respecto de los espacios educativo-culturales son espacios libertarios «en la medida que posibilitan escapar de las diná-

micas y conflictos propios de las prisiones, al tiempo que como espacios humanizadores les permiten embarcarse en sus propias búsquedas». Su alcance dependerá de las posibilidades de sobreponerse a las dificultades del sistema, en especial a «aquellas referidas a las limitaciones materiales y administrativas. En este sentido, interesa destacar el rol fundamental que adquieren las personas privadas de libertad (PPL) en la organización para la defensa de sus derechos» (Baraldo, A., Escobar, E., Folgar, L., González, F., Grassi, C. y Rivero, 2016, p. 20).

El rol del operador penitenciario incluido en Uruguay, intermediario entre las personas que se encuentran privadas de libertad, los policías y la institución, pretende un nivel distinto de relacionamiento humano «basado en las estrategias socioeducativas que brinden una atención personal y de cercanía, lo que refiere a una dimensión del acompañamiento social con sesgo psico-socio-pedagógico» (Banchemo, 2016, p. 17).

## **5.2 Para formar una herramienta de construcción de ciudadanía hacia una producción de «subjetividad ciudadana». Ser «parte» de la sociedad**

La construcción ciudadana como una estrategia de convivencia social se considera un eje fundamental para poder trabajar el desarrollo humano y las capacidades participativas y laborales en interacción con sujetos activos en el proceso.

Las actividades participativas se proponen como una forma de «devolver» al sujeto la sensación de «ser parte», de romper con el aislamiento, «[una de] las principales funciones de la educación [es] construir una oferta de filiación simbólica del sujeto que nos hace miembros del mundo y nos permite reconocer al otro como semejante» (Acín, 2009, p. 13). La construcción de esta filiación con el mundo exigirá poner en el centro del análisis crítico el vínculo del sujeto con el mundo, a los efectos de construir nuevos modos de estar en ese mundo.

Para poder pensar en las personas que se encuentran privadas de libertad en relación con la ciudadanía es interesante tener presente la diferenciación de los sujetos que en su momento se efectuó como producto de la construcción de la sociedad moderna pero que continúa en las prácticas de nuestros días. Según Ana María Fernández (1993), se constituyen formaciones discursivas que determinan condiciones de posibilidad para unos sujetos y no para otros. Se abren identidades y no diferencias. Esto genera un orden que excluye o segrega, así como jerarquiza a los sujetos (Fernández, 1993, p. 35). Para este trabajo tomamos tres construcciones de tipos de sujetos planteados por Fernández:

- Sujetos contractuales (los ciudadanos: hombres, varones, blancos).
- Sujetos acontractuales (locos y delincuentes).
- Sujetos tutelados (mujeres y niños).

En esta clasificación queda visibilizado que la libertad de unos se garantiza con el encierro de otros. Las instituciones de encierro, en este entendido, garantizan el ejercicio de estas libertades políticas y comerciales del sujeto contractual (el ciudadano).

Así como el ciudadano queda del lado del sujeto contractual, el delincuente queda del lado del sujeto acontractual. Podemos reconocer que en el momento del delito el sujeto es acontractual y por ello se realizan las sanciones pautadas socialmente. Pero el problema que se nos presenta es que el sujeto luego queda nombrado como delincuente durante toda la privación de libertad, no dejando posibilidad a otras posibilidades de estar. El sujeto no puede ser sinónimo de delincuente, menos aún pasado el delito y ya sancionado.

### **5.3 Como una herramienta que puede permitir transversalizar el trabajo con aspectos socioemocionales que condicionan la disposición al aprendizaje**

Consideramos importante esta perspectiva como preparación para la salida en libertad, en el entendido de que el compromiso, el cuidado de sí y del otro, así como la participación en la sociedad se tornan fundamentales para la convivencia y la prevención de la vuelta a reincidir. Por medio de las actividades participativas es posible el ejercicio de las dimensiones socioemocionales de los sujetos, implicando el trabajo con el afecto, las emociones, la empatía, la capacidad creadora y la identidad. Se posibilita una nueva perspectiva de sí y de los demás, así como el movimiento de los aspectos emocionales y, por tanto, la transformación subjetiva. Interesa resaltar este punto, ya que la disposición al aprendizaje puede estar interferida por los aspectos emocionales del sujeto. Un sujeto que se encuentra afectado emocionalmente está descendido en toda su disposición hacia el afuera, incluyendo el aprendizaje.

Para pensar este punto es interesante tomar la referencia de Manfred Max Neef sobre la patologización del sujeto cuando al menos una necesidad humana está insatisfecha. Ante las necesidades se plantean satisfactores posibles, «acordes a su cultura, su tiempo, su lugar o sus circunstancias, o bien según sus limitaciones o sus aspiraciones.» (Max Neef, 1986, p. 41)

Identificamos que al menos seis<sup>6</sup> de las nueve necesidades humanas fundamentales se encontrarían vulneradas con la población privada de libertad:

- afecto
- participación
- entretenimiento
- creación
- identidad y pertenencia
- libertad

Para este autor, la educación (sea formal o no formal), el estudio y la meditación son satisfactores del entendimiento, así como los esquemas de salud de prevención serán de protección (Max Neef, 1986, pp. 40-41).

La violencia que posiblemente transitaron los sujetos antes y durante la privación de libertad es perturbadora, y aumenta aún más la necesidad de protección y afecto, lo que genera una profunda ansiedad. Los lazos participativos suelen romperse o estar corrompidos, y esto vulnera aún más la necesidad de identidad y pertenencia.

---

6. Subsistencia: abrigo, alimentación, entre otros. Protección y seguridad: capacidad de poder ser cuidado, disminución de la incertidumbre de subsistencia, reducción del riesgo de enfermedades, mantenimiento de cierta seguridad personal y comunitaria. Afecto: compañía, relaciones sociales. Entendimiento: conocimientos básicos para desenvolverse en el medio y en la comunidad. Participación: poder influir en el curso de las cosas que suceden, en las decisiones que afectan a uno mismo y a la comunidad de referencia. Entretenimiento: estimulación, ocupación, tiempo libre, ocio. Creación: capacidad para crear algo, producir variaciones, llevar a cabo realizaciones, construir cosas, hacer planes, generar procesos. Identidad y pertenencia: a algún grupo (o varios) de referencia y reconocimiento básico personal. Libertad: capacidad para elegir entre opciones disponibles, control personal, autonomía (Max Neef, Desarrollo a Escala Humana, 1986).

## 6. Actividades participativas y ejercicio de ciudadanía. ¿Es posible pensar el ejercicio de la ciudadanía en contexto de encierro?

Pensar en el ejercicio de la ciudadanía en contexto de encierro parece complejo. Es claro que se ve limitado en varias dimensiones, pero no en todas. Por ello debemos considerar este ejercicio en dos dimensiones posibles: en contexto de encierro propiamente dicho y en la preparación para el egreso como un ejercicio para esta práctica. Las causas de la pérdida de la ciudadanía en ambas dimensiones son complejas y multifactoriales. Correspondería ampliar un análisis que incorpore, por una parte, los aspectos legales propiamente dichos (derechos políticos, civiles, sociales, económicos y culturales) y su vulnerabilidad, ya sea por falta de conocimiento del sujeto en relación con sus derechos o por vulneración del derecho en la institucionalidad en que se encuentra. Por otra parte, incorporar la dimensión del sujeto y su contexto posiblemente relacionado con la ilegalidad y fuera del ejercicio ciudadano propiamente dicho.

En contexto de encierro propiamente dicho consideramos como meta fundamental explicitar y aclarar que el contexto de encierro no tiene por qué significar pérdida total de ciudadanía. El desconocimiento de derechos y la vulneración de estos en contextos más desfavorecidos aumentan la incapacidad de este ejercicio dentro y fuera de la privación de libertad. Un análisis más exhaustivo deberá considerar el abuso de poder en este contexto, el lugar desigual de la mujer en la sociedad, el desempleo, los bajos salarios, entre otros aspectos.

Un inicio del abordaje de la cuestión llevaría a revisar aquellos derechos que están suspendidos por norma, y cuáles se suspenden pero no debería hacerse. Entre ellos está el derecho al sufragio. A este respecto, en Uruguay la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH), con recomendaciones a la Corte Electoral, solicita la habilitación del derecho al sufragio de las personas que tienen el derecho al voto, pero no pueden ejercerlo.<sup>7</sup> La dimensión laboral es otra arista para evaluar, considerando que las políticas laborales en contextos de encierro siguen dependiendo de las realidades y particularidades de cada espacio. Si bien existe una normativa y reglamentación del trabajo, esta no es unificada de tal forma que pueda efectuarse en las realidades de cada unidad (Boggio, 2015).

---

7. (resolución 181/014) Al respecto, el INDDHH, adhiere a la excepción del art. 80 de la constitución de la república, el cual establece que la ciudadanía se suspende entre otras situaciones o circunstancias, por "la condición de legalmente procesado en causa criminal de que pueda resultar pena de penitenciaria Dicha limitación del derecho al sufragio debe ser de interpretación restrictiva y no puede afectar los derechos de las demás personas privadas de libertad que no se encuentren en la mencionada situación.

El trabajo con los sujetos y su ejercicio de ciudadanía puede verse favorecido mediante las actividades participativas y sociales provenientes de la educación no formal. Estas permiten espacios de reflexión para trabajar en formación ciudadana, desde el conocimiento de derechos y deberes hasta pensarse en el lugar que tienen como sujetos en los aspectos políticos y sociales. En este tránsito es posible que el sujeto pueda ejercer y resignificar nuevas formas de estar con otros. Consideramos que el no estar en el mismo contexto social que reproduce formas de ser y estar en sociedad puede permitir repensarse. Ejemplo de esto es la persona que descubre un potencial o que es valorada de forma diferente por compañeros y, por lo tanto, puede resignificarse y resignificar su lugar en la sociedad. Quienes trabajen con la población directa en estos procesos deben considerar que pueden existir resistencias a los cambios (boicot de situaciones) y angustia, entre otros estados. Esto se debe a que reposicionarse supone una idea de ruptura con el grupo de pertenencia y el temor a quedar fuera de aquellos lazos que de una u otra forma sostienen al sujeto. Esta ruptura puede suponer poner en cuestión los lazos familiares más cercanos y su filiación simbólica (los valores, los códigos que avalan lo delictivo, entre otros).

En la preparación para el egreso como un ejercicio para el ejercicio de ciudadanía es habitual encontrar propuestas que estimulan la elaboración del proyecto de vida, incluso para poder pensar en la salida en libertad y como parte de la construcción de ciudadanía. El proyecto de vida es importante para cada sujeto, pero no se puede transformar en una idealización, en algo inalcanzable o incluso en algo que no es realmente deseado por ese sujeto. La pregunta por el proyecto o por cuál será el futuro y cómo cada uno puede ser parte de construirlo es suficiente.

Consideramos importante trabajar con aspectos de la historia de vida de cada sujeto hasta el presente mediante la propuesta de redacción o intercambio con compañeros. Esta apertura debe ser muy estudiada y analizada antes de implementarse, ya que el sujeto abre aspectos y confía en una escucha que luego debe realmente estar. Se puede sugerir a cada participante que destaque algún acontecimiento o referente importante que haya marcado su vida. Lo que se busca de este modo es la mirada hacia sí mismo y comenzar a ubicar su lugar de pertenencia e identidad.

Este punto es complejo porque incluye aspectos legales, sociales y subjetivos. Lo que nos queda como afirmación es que la vulneración de la experiencia ciudadana aumentaría la tendencia a la ilegalidad y la tendencia a delinquir, reproduciendo una y otra vez los mismos significados para ese sujeto. Por esta afirmación es que en contextos de encierro lo que debería trabajarse es la recuperación de ciudadanía y no el aumento de esta pérdida como parte del castigo.

## 7. La organización de las actividades educativas en contextos de encierro

### 7.1. La transversalización de contenidos. Diálogo entre las propuestas de educación formal y las demás actividades participativas

Esto requiere visualizar la apertura a transversalizar los espacios. Aumentar los aspectos participativos en la educación formal, valorando la importancia del bienestar que brindan estos espacios como actividad social en sí. A su vez, en las actividades participativas programadas se pueden incluir aspectos de la educación formal, de forma de «alivianar» contenidos que se tornan complejos en la educación formal (matemáticas, física, entre otros). Esto no significará no respetar las propuestas educativas (fundamentalmente las provenientes de la educación formal), pero sí reconsiderar sus contenidos y aspectos pedagógicos.

Como se refiere en los módulos de postítulo «Pensar y hacer educación en contextos de encierro» (2010), «La relación entre los diversos campos simbólicos, implicados en disciplinas artísticas y científicas, es imprescindible para la formación social de personas en contextos de encierro» (Ministerio de Educación de la Nación, Mod. 6, 2010, p. 46).

### 7.2 Considerar la importancia de incluir contenidos transversales relacionados con las habilidades participativas

Algunos de los aspectos que se pueden trabajar durante las actividades grupales (sean estas formales o no) son la confianza, la tolerancia, la escucha, organización y distribución de tareas, la comunicación asertiva, el sentido de pertenencia grupal, la proyección de metas a corto, mediano y largo plazo. Todos estos aspectos generan grados de autonomía, que se ve muy afectada en la vida cotidiana de las personas que se encuentran privadas de libertad.

### 7.3 Actividades participativas con contenido sociocultural y competencias laborales

Transversalizar contenidos que aporten al ámbito laboral, entendidos como competencias laborales (habilidades, conocimientos y actitudes referidos al ámbito laboral). Las competencias laborales entendidas como el saber ser (comunicación, trabajo en equipo, autonomía, entre otros), saber estar, saber hacer y conocimiento específico. (CINTEFOR, 2002). Según la Organización Internacional del trabajo (OIT) la compe-

tencia laboral tiene que ver con «la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo» (OIT, 1997).

Considerando que este desempeño se relaciona también mediante el aprendizaje por experiencia, debemos partir desde el trabajo con y para sujetos de derechos desde un plano de horizontalidad evitando la priorización de aspectos punitivos, intentando desarmar la antítesis que se genera en las instituciones penitenciarias a partir del aislamiento del individuo (el cual genera distintos tipos de inhabilitación) para trabajar la integración social (habilitando distintos espacios de socialización), en el entendido de que la vida en prisión debería acercarse lo más posible a la vida en libertad en todos aquellos derechos que el sujeto no debería perder por estar privado de libertad.

## 7.4 La importancia de los aspectos culturales en contextos de encierro

Partiendo de la cultura entendida como un derecho, así como un instrumento de cohesión social, es una herramienta de transformación que permite al ser humano tener la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y a través de ella discernir valores y buscar nuevas significaciones. Parte de las ciencias sociales, define a la cultura como un conjunto de ideas, símbolos, conductas y prácticas sociales, transmitidas generacionalmente en la vida en sociedad. Podría considerarse el patrimonio social de la humanidad o una variante particular de este.

La cultura es generadora de desarrollo, y mejora y transforma el entorno. Permite a las personas la adquisición de nuevos valores, intereses y conocimientos, así como el desarrollo de distintas actitudes, perspectivas y nuevas formas vinculares. Según la UNESCO, «Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden» (Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, México, 1982).

Por su parte, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un compromiso adoptado en 2015 por 193 países en la reunión de alto nivel de las Naciones Unidas de 2015; entre ellos se encuentra Uruguay. A través de 17 objetivos se abordan temas estratégicos y universales del desarrollo, con el fin de contribuir a resolver los problemas multidimensionales de la pobreza. En este sentido, la dimensión cultural precisa estar presente en todos los sectores y en todas las actuaciones vinculadas a los ODS.

Para ello se requiere incorporar la dimensión cultural dentro de las diferentes políticas y programas de desarrollo en ámbitos vinculados a la educación, la innovación, la ciencia, la tecnología, la salud, la comunicación, el medioambiente, el comercio, la seguridad y la justicia, entre otros.<sup>8</sup>

Situar a la cultura en el centro de las políticas públicas de los países de la región iberoamericana es la base de la XIX Conferencia Iberoamericana de Cultura (Guatemala, 2018), un espacio realizado en el marco de la cumbre para debatir, proponer recomendaciones y acordar compromisos en materia de cooperación cultural.

---

8. <https://www.oei.es/Cultura/Noticia/la-importancia-de-la-cultura-en-el-marco-de-los>



## 8. Claves para la formulación de actividades participativas

Como punto de partida y para dar continuidad a las líneas ya desarrolladas, se toma el trabajo metodológico de la línea transversal cultural del Programa de Educación y Cultura del INR, el cual se centra en «el control de los sesgos culturales, el abordaje de las diversidades, el vínculo de lo cultural con lo afectivo y las resistencias al cambio, el reconocimiento de las condicionantes y potencialidades culturales de los sujetos de intervención...» (Documento interno INR), el abordaje de presupuestos y sesgos culturales que influyen tanto en la posibilidad de identificación de proyectos de vida como en la convivencia cotidiana en las unidades penitenciarias.

En este sentido todas las personas que formen parte de las actividades participativas culturales deben tener claros los lineamientos que las rigen. Se debe partir desde el trabajo con y para sujetos de derechos desde un plano de horizontalidad, evitando la priorización de aspectos punitivos, intentando desarmar la antítesis que se genera en las instituciones penitenciarias a partir del aislamiento del individuo, el cual genera distintos tipos de inhabilitación, para trabajar la integración social (habilitando distintos espacios de socialización), en el entendido de que la vida en prisión debería asemejarse lo **más** posible a la vida en libertad.

### Tomar contacto con la cultura previa

Como se mencionó en puntos anteriores, existe el delito como identidad y la subcultura en relación con el delito. Hay que considerar que todas las personas van a estar atravesadas por sus aprendizajes y pueden tener incorporados códigos en relación con la ilegalidad. Respetar y transformar desde este punto de partida es fundamental, así como presentar otras formas de producir, expresarse y generar conocimientos acordes su realidad. Esta dimensión es muy diferente a mirar al sujeto como un sujeto delincuente; se trata más bien de poder dimensionar con compromiso la realidad existente, en donde sí existió un delito, pero teniendo en cuenta que eso no reduce al sujeto en su totalidad.

### Atender aspectos regresivos que demandan contención

En la medida en que se logra establecer un buen vínculo entre los participantes de la actividad, es posible que los destinatarios de las propuestas se remitan a momentos lejanos que han vivido en contextos de actividades educativas, recreativas o culturales, fundamentalmente cuanto más reglada se presenta la actividad. Esto se puede observar con una demanda de un modo que puede captar nuestra atención y que veamos como algo «infantilizado» de estar en las actividades. El referente, coordinador o ta-

llerista puede responder a esta demanda en donde encuentra el pedido de actividades escolares estereotipadas (copiar del pizarrón, pedir nota, portarse bien, ayudar a borrar, entre otras).

Al respecto, encontramos autores que analizaron esta dimensión desde otra mirada. Isabel Ribet (2010) plantea elementos relacionados con «dependencia», «búsqueda de aprobación», ausencia de interés de apropiación del conocimiento. Esto es producto de una «subjetividad subordinada» (Cabrera y Brusilovsky, 2005), así como de una presentación de «buena conducta».

## **Entender la «extrañeza» que se experimenta frente a las actividades participativas, sobre todo las educativas formales o actividades regladas**

Es necesario considerar que la educación es para muchos algo del orden de la «extrañeza». Isabel Ribet (2010) lo refiere como «algo lejano» o «ajeno» a las personas que están privadas de libertad, incluso algo que «no les pertenece», para lo que se sienten incapaces e inadaptados (Ministerio General de la Nación, mod 3., 2010, p. 45). Esto se relaciona con un aumento de la ansiedad en los participantes, en una situación en que el «poder» es un significante muy importante en el contexto de encierro, por lo tanto, la posible vergüenza o exposición frente a otros participantes debe ser un elemento sensible para quien trabaje con la población. Se pueden generar situaciones en las que en el ámbito educativo se destaque más uno sobre otro, y esto enfrenta la realidad que convive con ellos fuera de la actividad, por lo que puede aumentar los conflictos.

Vamos a encontrarnos con resistencias, sea por vergüenza, por extrañeza, por falta de valoración del grupo al que pertenece el sujeto en la institución, por temor a represalias, entre otros. Este posible rechazo se agrega a una historia familiar en la que la educación no ocupaba un lugar relevante. Por ello estimular el deseo de aprender, de la alfabetización, de adquirir un mayor nivel de educación, no como imposición sino como el camino para la comprensión de sus derechos y obligaciones y una convivencia ciudadana, es un trabajo permanente para quien trabaje en este contexto.

Por estas razones, se insiste en la importancia de las actividades participativas en general, para mediar o alivianar (disminuir la ansiedad) el acceso de la actividad formal propiamente dicha.

## **Se recomienda realizar un diagnóstico del territorio e intervención. «Extrañeza» del discurso educativo en las instituciones**

La extrañeza expresada en el apartado anterior se extiende a la institución, en donde el discurso «punitivo» sobresale sobre el «educativo» recientemente incorporado, si nos

remitimos a una perspectiva histórica. ¿Cuál es el estado de situación de las actividades participativas culturales en la unidad/centro donde se está pensando en trabajar? ¿Qué problemas se detectan para la realización de estas? Algunos ejemplos de esto son la falta de motivación y/o compromiso de los internos, la mala convocatoria, los problemas en la asistencia, entre otros.

Por otra parte, sensibilizar a todo el personal penitenciario (operadores, policías, entre otros), así como a los actores educativos en relación con la importancia de las actividades participativas educativas, culturales y recreativas en cárceles facilitará la adhesión para la motivación de las personas que se encuentran privadas de libertad. De esta forma se aspira a lograr el compromiso con la actividad por parte de todos/as los/as participantes para lograr que se mantengan involucrados/as durante todo el período de duración.

Sólo de esta forma se podrá pensar en un involucramiento (desde la comprensión) por parte de dicha población, algo que es esencial para que la existencia de procesos reflexivos y de cambio que puedan llevar a una desvinculación con el delito.

## Trabajo en grupo

El trabajo en grupo se transforma en una posibilidad de afrontar dificultades que puedan existir ante el aprendizaje. Generar espacios de aprendizaje en grupo permite, por ejemplo, realizar cotutoría, la comprensión de contenidos entre varios, oficiando cada uno traductor y reconstructor de realidades.

Esta dimensión grupal habilita una mirada de sí en el otro, a modo de identificación y posibilidad de reconocimiento de la realidad. A su vez, se trabaja la confianza, en sí mismo en el entendido de que el sujeto en el grupo puede demostrar su conocimiento y desarrollar sus posibilidades. Es importante que existan referentes o moduladores de las actividades para el cuidado de la dinámica grupal, la toma de la palabra por parte de los participantes, la identificación de dificultades que se generen en la interacción y deban ser trabajadas de forma individual. A su vez, este referente da contención al grupo.

Se recomienda redactar un reglamento de grupo al iniciar las propuestas y revisarlo durante el proceso; se propone que este reglamento sea elaborado entre los participantes en un proceso en el que cuenten con el referente como coordinador.

Por otra parte, el trabajo en grupo permite irrumpir con la «individualización» a favor del «disciplinamiento» que marcó la modernidad como control de los individuos, y, por sobre todo, en el contexto de encierro. Isabel Ribet (2010), aludiendo a la obra de Michel Foucault (1976), dirá que el disciplinamiento es una dimensión en la que a cada individuo se le asigna un puesto, un emplazamiento preciso en el aula. Esto ha sido definido como el principio de localización elemental o de la división en zonas. «A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo» (Foucault, 1976: 146; en Ministerio de la Nación, Mod. 1, 2010, p. 65).

## Motivación

En ocasiones sucede que las personas que se encuentran privadas de libertad no sostienen su participación en las actividades con el correr del tiempo. Para que eso no suceda se sugiere que las actividades sean pensadas con contenidos motivadores y de forma dinámica, pudiendo ser repensadas en caso de que así lo amerite.

El vocabulario debe ser simple y ameno para que todos los participantes puedan comprenderlo, y se debe contar con los materiales necesarios. Es importante incluir diferentes formas de expresión y comunicación que no sean exclusivas de la exigencia de la lectoescritura. Esto significa que las propuestas culturales deben ser «plásticas», ya que no todos cuentan con las mismas herramientas, no todos están alfabetizados.

Es preciso dar importancia a la necesidad de hablar sobre contenidos extracurriculares. Estimar un tiempo de la actividad para esta instancia y, de ser necesario, tener la flexibilidad de reelaborar la propuesta. Es probable que las personas con las que el docente o tallerista trabaje quieran hablar de contenidos no relacionados con la propuesta. Quieren saber sobre hechos que pasan «fuera» del contexto de encierro o de su vida personal (docente como referente) y/o que quieran utilizar el espacio para dialogar sobre situaciones que acontecieron o acontecen en el contexto en que están.

Es en el momento de desarrollo de las actividades que se genera la oportunidad de motivar a los participantes. Crear un espacio de diálogo sobre el estado de los participantes en la vida cotidiana puede ser una forma de apertura al encuentro (con un tiempo específico destinado para ello, siendo posible retomar singularmente algún tema si fuera necesario). No se puede dejar de lado que muchas de estas personas no se sienten escuchadas y pueden llegar al espacio con situaciones que las desestabilizan emocionalmente. La posibilidad de expresar algo de lo que les está ocurriendo tiende a descomprimir situaciones.

## Encuentros individuales

Es frecuente encontrar situaciones en las que una persona no concurra a la actividad por diversas razones. En este caso es recomendable que se genere un encuentro individual con el fin de averiguar las razones de la inasistencia. La realidad muestra que a veces la no participación obedece a conflictos con alguna persona del grupo, miedo al ridículo por comparación en niveles de alfabetización, falta de voluntad de las personas responsables del traslado, castigos, efectos de la medicación, entre otras razones.

Se sugiere que el encuentro sea directamente con la persona y no solamente con el referente de esta, que puede informar o interpretar erróneamente su falta de participación en la actividad. Acompañar y expresar que es importante su participación tanto para sí mismo como para el resto del grupo genera el sentimiento de pertenencia y de valoración de dicha participación. En estos casos se torna importante contar con buen vínculo con el

funcionario que tiene trato directo para que se convierta en nuestro aliado. También es importante el vínculo con el personal de salud mental, si el caso lo requiere.

El vínculo que se genere en estas instancias, tanto a nivel personal como en relación con la tarea, será fundamental. Con relación a la tarea específica, uno de los ejes debe ser practicar una escucha atenta y desde el respeto entre todos. Todas las participaciones deben ser valoradas. Debe quedar claro que todos los participantes son valiosos y que sus experiencias, percepciones y opiniones son importantes y serán escuchadas.

## **Revisar la posibilidad de intercambio o trabajo en equipo entre docentes, talleristas, alumnos y personal**

A partir del trabajo realizado por OEI en 2018 se relevó tanto por el equipo de trabajo como por los actores participantes (referentes educativos, personas que se encuentran privadas de libertad y educadores/operadores) el hecho de contar con instancias de trabajo horizontal. Esto permitió trabajar temáticas como aspectos socioemocionales, análisis de la situación institucional y diálogo entre actores. Fortaleciendo de esta forma la convivencia y los recursos de trabajo.

## **Infraestructura y recursos**

La variedad con que nos podemos encontrar en materia de infraestructura y recursos es importante. Podemos contar con salones adecuados (cerrados, con buena iluminación y recursos) o salones inadecuados (con aberturas, contaminación sonora, oscuros, en malas condiciones).

Es posible que con adolescentes trabajemos con la puerta cerrada y dependamos de un operador para que nos abra desde fuera al terminar la actividad o en caso de conflictos.

Se recomienda que se realicen las propuestas de docentes o talleristas en pareja. También existe la posibilidad de que no podamos entrar al salón con nuestros dispositivos móviles.

## **Presentar la propuesta en una instancia previa**

Es interesante que los talleristas o docentes ofrezcan una instancia de presentación de la propuesta abierta a todos los interesados en escucharla.

## Ideas para la formalidad de la presentación de las propuestas

El objetivo de la actividad: para que esta pueda concretarse y todos/as puedan tenerlo en cuenta.

Los recursos necesarios para la realización y el sostenimiento de esta: financiación (recursos económicos para materiales, recursos humanos, entre otros, con los que no cuenta la propia unidad/centro), así como la disposición de tiempos y espacios para las actividades.

Los destinatarios: deben estar explicitados, así como los criterios para la selección de estos: edades, perfiles, etcétera.

La metodología a utilizar. Se sugiere incluir un momento inicial de «caldeamiento» que permita la entrada a la actividad. Este oficia de corte con lo que se viene transitando en el día. Este caldeamiento puede ser posterior a una instancia necesaria de descarga que puede generarse (relatar alguna situación vivida, intercambiar sobre algún tema). No hay que olvidar que puede ser la única actividad de contacto del día. La necesidad de descarga es posible que esté presente, por eso una posibilidad es preguntar al grupo qué ha hecho durante ese día para evaluar el inicio de la actividad.

La metodología puede incluir una propuesta de «cierre» necesaria para concluir la actividad, con aspectos reflexivos sobre la actividad realizada.

Proponer «grupos» o «duplas» también es importante porque habilita nuevas relaciones entre los participantes y disminuye la tensión de estar todos trabajando al mismo tiempo. Variar esta formación da dinamismo y empodera a los participantes, que luego pueden presentar lo trabajado en el grupo o dupla.

La dirección del grupo: se debe explicitar a cargo de quién estará la actividad (alguien que pueda sostenerla) y debe hacerse una correcta distribución de tareas.

La inclusión de participantes de la comunidad externos a la unidad también puede resultar beneficiosa para el involucramiento social y el intercambio extramuros, debido al intercambio de visiones y experiencias de la vida cotidiana extramuros que se genera, a la valoración positiva que realizan las personas que se encuentran privadas de libertad de socializar con personas desconocidas, que muchas veces no están vinculadas al ámbito penitenciario y/o, en caso de estarlo, la situación no es desde un vínculo familiar ni institucional (INR/INISA), porque se generan debates y encuentros que colaboran con el quiebre de la estigmatización en relación con la población carcelaria. En ese sentido se podrían incluir vecinos de la zona, personal del centro comunal de la zona, estudiantes de distintas formaciones, etcétera (seleccionados a partir de entrevistas con el equipo).

## Claves para la formulación de actividades participativas

Tomar contacto con la cultura previa.	Hay que considerar que todas las personas están atravesadas por sus aprendizajes y pueden tener incorporados códigos en relación con la ilegalidad. Respetar y trabajar desde este punto de partida.
Atender aspectos que demandan contención.	Es posible que los destinatarios de las propuestas se remitan a momentos lejanos que han vivido en contextos de actividades educativas y que repitan esa posición de aprendizaje.
Entender la «extrañeza» que se experimenta frente a las actividades.	Pueden visualizarlo como algo lejano, ajeno, que no les pertenece o en lo que se sienten incapaces.
Diagnóstico del territorio e intervención.	El discurso «punitivo» suele sobresalir sobre el «educativo». Sensibilizar al personal penitenciario (operadores, policías, entre otros), así como a los actores educativos, en relación con la importancia de las actividades participativas educativas.
Trabajo en grupo.	Permite realizar cotutoría, la comprensión de contenidos entre varios, oficiando cada uno de traductor y reconstructor de realidades.
Motivación.	Plasticidad de las propuestas. Contenidos atractivos y no exclusividad de la lectoescritura. Se sugiere crear un espacio de diálogo sobre el estado de los participantes en la vida cotidiana. Esto puede ser una forma de apertura al encuentro.
Encuentros individuales.	Considerarlos en momentos de inasistencia o falta de motivación.
Intercambio entre docentes, talleristas, alumnos y personal.	Permite trabajar temáticas transversales a todos los actores, como son los aspectos socioemocionales y el análisis de la situación institucional. Se fortalecen la convivencia y los recursos de trabajo.
Infraestructura y recursos.	Situaciones variables. Considerar que estos aspectos condicionan la situación de participación y aprendizaje.
Presentar la propuesta en una instancia previa.	Es interesante que los talleristas o docentes ofrezcan una instancia de presentación de la propuesta abierta a todos los interesados en escucharla.
Formalidad e ítems de la presentación de las propuestas a las unidades.	El objetivo de la actividad. Los recursos necesarios (económicos humanos, entre otros). Los destinatarios. La metodología a utilizar (caldeamiento, trabajo en grupo, cierre). Aclarar si habrá inclusión de participantes de la comunidad externos a la unidad.



## 9. ¿Con quiénes vamos a trabajar en las propuestas participativas?

En este punto, pondremos mayor énfasis en el trabajo con las personas que se encuentran privadas de libertad por ser el eje del presente documento, pero como ya se mencionó, el trabajo con los diferentes actores del sistema carcelario se vuelve fundamental.

Se torna pertinente considerar la realidad de los sujetos con los que trabajaremos: la realidad anterior a su ingreso al sistema penitenciario, la del contexto de encierro y la del egreso. Se trata de tres situaciones que posiblemente estén atravesadas por la ruptura del lazo social.

Al decir de Robert Castel en «La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión» (1991), «Podría plantearse la hipótesis de que en el punto en que la sociabilidad se agota en relaciones efímeras, los delitos suelen aparecer, a menos en un comienzo, como un modo de «superar el hastío de una temporalidad sin futuro» (Castel, 1991, p. 47).

### 9.1 Contexto, «delito como identidad», «subcultura»

Es posible que muchas personas que se encuentran en contexto de encierro provengan de la informalidad. El sociólogo francés Robert Castel (1991) ha planteado la diversidad de grupos atravesados por esta situación: «desde desocupados de larga data, familias monoparentales, antiguos pacientes desinstitucionalizados de hospitales psiquiátricos, jóvenes en situaciones diversas de consumo de sustancias, y fundamentalmente jóvenes desocializados, que se encuentran a la deriva, padeciendo la alternancia de trabajos intermitentes y períodos de desocupación» (Castel, 1991, p. 39). El autor plantea la desafiliación como el acoplamiento o «pérdida de trabajo/aislamiento relacional». Afirma que la fragilidad en las redes de sociabilidad popular, como es «el barrio», la desestructuración de las configuraciones familiares, el extrañamiento de la escuela frente a los saberes, culturas y trayectorias diversas que portan los alumnos han ido generando situaciones de desprotección.

Este concepto que propone Castel (1991) se refiere a la complejidad de la situación que atraviesan los sujetos cuando se debilitan o desarticulan sus redes participativas, entramados familiares, instancias de socialización diversas, etcétera, lo cual los expone a situaciones de alta vulnerabilidad.

Estos sujetos suelen ser excluidos, lo que aumenta la ruptura del lazo social. A este respecto corresponde citar la noción de «residuos humanos» como consecuencia de los procesos de modernización propuesta por Zygmunt Bauman en «Vidas desperdicia-

das. La modernidad y sus parias» (2005). Esta noción es referenciada por Isabel Ribet (2010) para representar la situación de las personas privadas de libertad (en Ministerio de Educación de la Nación, Mod. 1, 2010 p.35). Se recomienda esta lectura a la hora de pensar variables en la construcción de la identidad del delito.

Por su parte, el sociólogo y antropólogo Daniel Míguez en «Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana» (2008) plantea la problemática de la «subcultura». Según este autor, existen procesos que generan «sistemas de representaciones y relación social, así como redes de sociabilidad en las que se prescribe la transgresión normativa, no solo como una práctica legítima, sino más aún como aquello que define la pertenencia endogámica a ese sistema» (Míguez, 2008, p. 24). Sostiene que es posible encontrarnos con personas que mantengan actitudes desafiantes, pero considera que estas conviven con el deseo profundo de integración. Podríamos comprender este deseo profundo de integración a partir de la noción de «residuos humanos» planteada por Bauman. Es el deseo de pertenecer a otro orden social. Por eso las actividades participativas se consideran herramientas de valor significativo en lo referente a la «identidad», el «sentimiento de pertenencia» y de repensar otros lugares posibles.

Este aspecto no es menor para las intervenciones en contexto de encierro. Entendemos que la comunidad es un centro de identidad y de vivencia. Esta permite el sentido del nosotros y del yo colectivo, tan importante para cualquier sujeto. No podemos obviar que este sentido de pertenencia puede estar en una comunidad donde la cultura de la ilegalidad es la norma. Por eso, nuestro cometido será mostrar otras formas de estar, pero esto es un desafío que incluye no solamente un imperativo idealizado, sino también el establecimiento de redes posibles y concretas de integración a la sociedad no «ilícita». Reconocerse e integrarse a otros escenarios posibles puede llevar a la ruptura de aquellos lazos que alojaron al sujeto en algún lugar de pertenencia, desafío difícil y que debe ser profundamente acompañado.

## 9.2 Del sujeto «delincuente» al sujeto «de derecho»

Para implementar el trabajo en contextos de encierro, la noción de sujeto «delincuente» debería ser deconstruida para pensar en que trabajaremos con un «sujeto de derecho». Considerar la problemática del «delito» y sus abordajes ayuda a empatizar con la situación de privación de libertad, las subculturas de los sujetos con los que se trabaja y sus efectos. A este respecto, se aclara que es importante que el personal docente y no docente vea al sujeto como un sujeto de derecho o como un alumno, y no como un sujeto delincuente, es decir, definido desde un delito cometido.

Entender al sujeto desde otras dimensiones que atraviesa como es la propia privación de libertad y la carencia de espacios propios. Esta situación puede generar en algunos sujetos falta de autonomía, angustia, estrés y ansiedad. La inhabilitación de los sujetos, la falta de actividades laborales y educativas obstruyen las posibilidades de pensar y

más aún de poder las posibilidades de las personas. Para trabajar en este contexto también se sugiere considerar el buen vínculo con otros actores (porteros, policías, entre otros) y reflexionar sobre sus formas de funcionamientos. En nada aporta limitarse a enfrentar estos discursos sin reflexionar y proponer formas de repensar y construir nuevos escenarios posibles. Por eso se vuelve fundamental entender la lógica de funcionamiento y respetarla para deconstruir desde ese punto.

### 9.3. Aspectos a tener en cuenta en relación a la edad

El 62,5% de la población actual del sistema penitenciario es menor de 33 años (Juanche y Palummo, 2012, p. 104). La población joven y adolescente suele tener características como el escaso autocontrol, la necesidad de inmediatez, la baja tolerancia a la frustración, la impulsividad, etcétera. A su vez, esta población joven está formada por quienes poseen mayores niveles de vulnerabilidad, con lo cual el encierro tiende a perpetuar dichas carencias. Se trata de una población mayormente pobre, con bajo nivel educativo alcanzado y frecuentemente en situaciones de consumo problemático de drogas. Más de la mitad de las personas privadas de libertad tiene la educación primaria completa como máximo nivel educativo alcanzado (Juanche y Di Palma, 2014, p. 29).

Mayoritariamente se encuentran adolescentes que no sostienen la actividad más de 20 minutos y que piden para salir del salón y finalizar la actividad. Es posible que la actividad y el encuentro con pares genere ansiedad. Esto último se debe a menudo a situaciones conflictivas que tienen fuera del aula. Se recomienda permitir la salida del adolescente del salón y continuar trabajando con los que quieran quedarse; es fundamental para estos, así se queden trabajando con uno o dos. Con los adolescentes que salen se puede tener una instancia aparte, en la que docente y alumno puedan mejorar la forma de estar en la actividad.



## 10. Limitantes para considerar al proponer actividades participativas en contextos de encierro

A lo largo de este trabajo se explicitan las limitantes que se encuentran en contextos de encierro, por lo que no se pretende ser reiterativo. A su vez, en el documento presentado por la OEI (2018) se enumeraron limitantes que se recomienda consultar.

Entre las detalladas se resaltan las condiciones de las celdas de algunas unidades (superpobladas, mala luz, pobre infraestructura), que no colaboran con la tarea educativa. A esto se suma que en algunos centros no se cuenta con acompañamiento educativo a los estudiantes (apoyo en las tareas, orientación vocacional, preparación de exámenes), situación que dificulta la calidad de la educación en sí misma (referencia en el documento al Comisionado Parlamentario, 2017). La mayoría no cuenta con espacios verdes y se ha observado presencia de roedores.

Otra observación del informe refiere a la falta de espacios de apoyo a las actividades en algunas unidades, como la biblioteca, lugares de acceso y limitantes en cuanto al contacto de las TIC. Las consecuencias que generan las medidas de seguridad y los traslados se consideraron otra limitante. Se recomienda tomar mayores cuidados en las medidas de seguridad cuando se realiza la operativa de los traslados dentro de las unidades y los centros, considerando que el factor estrés, así como los tiempos de demora, entre otros, perjudican la calidad educativa.

El informe (OEI, 2018) también refiere al exceso o desorden en el suministro de fármacos y a la falta de acompañamiento terapéutico, aspectos que surgieron como debilidad en algunas circunstancias. Es probable que esta realidad también repercute en la disposición hacia las actividades educativas. Se destaca la importancia de trabajar en la mejora en la gestión y en la formación de recursos humanos (gestores educativos, operadores).



## 11. Consideraciones finales

Por lo que evaluamos, las limitantes para el desarrollo de actividades participativas en contexto de encierro provienen de diferentes ámbitos (infraestructura, gestión, salud, área educativa, entre otros). Esto nos permite pensar que hay una constante que transversaliza las dificultades y afecta no solamente el área de las actividades participativas, sino que se vulneran distintos derechos. Esta constante proviene de las tensiones discursivas existentes en el contexto de encierro, que generan prácticas y saberes que limitan el discurso que defiende el ejercicio de algunos derechos humanos, civiles y políticos (como se vio en relación con el derecho al sufragio), incluyendo el derecho a la educación.

Las tensiones discursivas dan cuenta de que aún existen preguntas acerca de las personas que se encuentran privadas de libertad: ¿es un *delincuente* o es un sujeto de derecho?; la intervención que se debería llevar ¿es rehabilitar o restituir derechos?; es ¿castigar o educar? Y si es esta última, ¿lo pensamos como una «*terapéutica*» o como la habilitación al ejercicio de este derecho?

Nuestro abordaje apunta a pensar en un sujeto de derecho que pueda «**cuidar de sí**» y «**cuidar de otros**», en lugar de un sujeto «delincuente» a ser «curado». A su vez, intentamos en este trabajo dar cuenta de que la problemática tiene una perspectiva sociohistórica y no es «responsabilidad» de cada sujeto.

Para finalizar, nos preguntamos cuándo se generó esta tensión. Desde una perspectiva genealógica, desde la modernidad aparece el modelo jurídico institucionalizante (vinculado a la noción de «corrección»), aliado al médico-psiquiátrico (vinculado a la noción de «cura»). Esto nos relata la historia del «contexto de encierro» como parte de la sociedad disciplinaria acentuada en la modernidad.

Podríamos suponer que los actuales abordajes educativos intentan irrumpir con este «engranaje» discursivo de «corregir-curar». En materia carcelaria, podríamos afirmar que están conviviendo las prácticas de la moderna sociedad disciplinaria y el intento de incluir nuevas políticas educativas.



## Referencias bibliográficas

- Acín, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 31, N° 2. Michoacán, México: CREFAL.
- Arbesún, R. (2017). Sistema penitenciario. Recuperado de <https://www.prison-insider.com/fichapais/prisionesuruguay?s=le-systeme-penitentiaire#le-systeme-penitentiaire>
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas, la modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Banchemo, P. (2016). Educación en cárceles: construyendo una alternativa psico-socio-pedagógica para el trabajo con personas privadas de libertad (Trabajo final de grado). Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay.
- Boggio, J. (2015). La inserción laboral de las personas privadas de libertad (PPL) y liberados. (Tesis de grado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay.
- Brusilovsky, S. y Cabrera M. E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, N° 38. pp. 277-311.
- Castel, R. (1991). La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión. Apuntes. Centro de estudiantes de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de [http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/institucional/vitale/La%20dinamica%20de%20los%20procesos%20de%20marginalizacion%20\(Castel\).pdf](http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/institucional/vitale/La%20dinamica%20de%20los%20procesos%20de%20marginalizacion%20(Castel).pdf)
- Comisionado Parlamentario Penitenciario (2017). Informe Anual 2017. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/ARMADO%20interior%20inf%202017%20FINAL%20WEB.pdf>
- Fernández, A. M. (1993). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.
- Folgar, L., Grassi, C., González, F., González, A., Rivero, A., Baraldo, A., y Escobar, E. (2016). Espacios educativo-culturales en la cárcel desde la perspectiva de sus protagonistas. El caso de la Unidad N° 6 Punta de Rieles. *Revista Fermentario*. Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/229>

- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- INDDHH, Resolución N° 181/014 con recomendaciones a la Corte Electoral. Sobre el derecho al sufragio.
- Juanche, A., y Palummo, J. (Coord.). (2012) *Hacia una política de Estado en privación de libertad. Diálogo, recomendaciones y propuestas*. Montevideo, Uruguay: SERPAJ y OSJ.
- Juanche, A., y Di Palma, G. (2014). *Seguridad, pobreza y criminalización. La profundización del Estado punitivo en Uruguay*. Contrapunto. Recuperado de: <http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2017/03/Revista-Contrapunto4.pdf>
- Míguez, D. (2008). *Delito y cultura: los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires: Biblos.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Pensar y hacer educación en contextos de encierro. Módulos 1, 6 y 3*. Argentina. Recuperado de: <https://bibliotecasabiertas2.wordpress.com/modulos-del-postitulo-en-contextos-de-encierro/>
- Neef, M. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Número especial de *Development Dialogue*, CEP/AUR y Fundación Dag Hammarskjöld, Upsala.
- Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General (2009). *Informe del relator especial sobre la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, Manfred Nowak, Adición Misión al Uruguay, U.N. Doc A/HRC/13/39/Add.2*. Recuperado de: <https://undocs.org/es/S/PV.4893>
- Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT) (2002). *Competencia Laboral*. Recuperado de: [https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/man\\_ops.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_ops.pdf)
- PNUD. *Objetivos de Desarrollo sostenible (2015)*. Recuperado de: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Scarfó, F. (2011). *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles (Tesis de Maestría)*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad de La Plata.
- UNESCO (2005). *La educación como derecho humano*. Recuperado de: [http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion\\_Derecho\\_Humano.pdf](http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf)

- UNESCO (1982). Conferencia mundial sobre las políticas culturales. Segunda edición. México DF.
- Marco normativo, resoluciones y recomendaciones
- Carta Cultural Iberoamericana (2006). Recuperado de: [http://culturasiberoamericanas.org/carta\\_cultural\\_espanol.php](http://culturasiberoamericanas.org/carta_cultural_espanol.php)
- Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCannexessp.pdf>
- Metas Educativas 2021 (2010). La educación que queremos para la gestión de los bicentenarios. OEI, SEGIB, CEPAL.
- Ley 18.437, Ley General de Educación. Recuperado de: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf)
- Ley 17.897 (2005), Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8510778.htm>
- Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Nelson Mandela). Resolución aprobada por la Asamblea General, 70ª Sess. U.N. A/RES/70/175 (enero 8, 2016). Recuperado de: <https://undocs.org/es/A/RES/70/175>
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). (1976) Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/ceschr.aspx>







**O E I**