

Puentes de aprendizaje, educación universitaria y acompañamiento en contextos penitenciarios

Bridges of Learning, University Education, and Support in Penitentiary Contexts

Maria Sol Tonna Montes

Universidad de la República, Uruguay

 <https://ror.org/030bbe882>

maria.tonna@cienciassociales.edu.uy

 <https://orcid.org/0009-0008-5429-7117>

Giugliana Ferrari

Universidad de la República, Uruguay

 <https://ror.org/030bbe882>

giugliana.ferrari@cienciassociales.edu.uy

 <https://orcid.org/0009-0005-9218-3944>

Maria Eugenia Rubio Rubinetti

Universidad de la República, Uruguay

 <https://ror.org/030bbe882>

eugenia.rubio@cienciassociales.edu.uy

 <https://orcid.org/0009-0000-7271-3868>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-481>

Recepción: 09 Diciembre 2025

Aprobación: 16 Marzo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Durante los últimos diez años, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, en Montevideo (Uruguay), ha desarrollado un trabajo sostenido en contextos de encierro, orientado al acompañamiento educativo de estudiantes privados de libertad. Esta línea de acción, iniciada a partir de demandas del territorio, ha sido construida de manera dialógica con las unidades penitenciarias, incorporando críticamente los aprendizajes de la práctica y reconociendo la educación universitaria como un derecho. El presente artículo recoge la primera etapa de sistematización participativa de esta trayectoria, a partir de los aportes generados en la mesa de intercambio "Experiencias y acompañamiento educativo a estudiantes privados de libertad". La sistematización busca documentar y analizar las experiencias acumuladas, identificar aprendizajes significativos y proyectar acciones futuras para fortalecer la política educativa universitaria en cárceles, poniendo en valor el conocimiento situado de las personas involucradas.

Palabras clave: educación universitaria en cárceles, trayectorias educativas, políticas públicas, construcción colectiva del conocimiento.

Abstract

Over the last ten years, the Faculty of Social Sciences of the University of the Republic, in Montevideo (Uruguay), has developed sustained work in contexts of confinement, aimed at the educational accompaniment of students deprived of their liberty. This line of action, initiated in response to territorial demands, has been built in a dialogical manner with penitentiary units, critically incorporating the lessons learned from practice and recognizing university education as a right.

This article presents the first stage of participatory systematization of this trajectory, drawing on the contributions generated at the exchange forum "Experiences and educational accompaniment of students deprived of their liberty." The systematization seeks to document and analyze accumulated experiences, identify significant learnings, and project future actions to strengthen university educational policy in prisons, valuing the situated knowledge of the people involved.

Keywords: university education in prisons, educational trajectories, public policy, collective knowledge construction.

1. Introducción

La Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar) en Montevideo (Uruguay) inició en 2016 una línea de trabajo orientada al desarrollo de la enseñanza en contextos de encierro. Este proceso surgió a partir de demandas del territorio, más que como una iniciativa institucional, lo que hizo que, especialmente en sus primeros años, se desarrollara de manera artesanal y poco sistemática (Rubio, 2019). Considerando su origen y la complejidad de implementar la enseñanza en un espacio como la cárcel, la labor de la FCS se ha mantenido siempre en diálogo constante con el contexto. Desde esta perspectiva, y reconociendo la educación universitaria como un derecho (Chiroleu, 2016; Rinesi, 2015), la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) de la FCS desarrolló un modelo de intervención centrado en el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, incorporando de forma crítica los aprendizajes surgidos en la práctica y marcando distintos hitos en el desarrollo de esta línea de trabajo.

Actualmente, se transita una etapa de evaluación y revisión de la política, velando por la calidad de la oferta educativa y proyectando la necesidad de políticas adecuadas al contexto de encierro que incorporen los aprendizajes acumulados. Resulta fundamental sostener el protocolo y la ruta previamente establecida, aumentar la presencialidad en la formación educativa, designar docentes estables para garantizar la continuidad pedagógica, asegurar instancias de exámenes presenciales con acompañamiento docente y atender otros desafíos, con el fin de proyectar una educación más cercana, con una formación universitaria accesible, posible y efectivamente presente.

Para aportar a este proceso, el equipo de la Referencia educativa para estudiantes privados de libertad (EPL) de la UAE propuso realizar una sistematización participativa de la experiencia desarrollada por la FCS en las cárceles, involucrando a distintos intervinientes que la hacen posible. El presente trabajo recoge la primera etapa de dicha sistematización, elaborada a partir de los aportes generados en la mesa de intercambio “Experiencias y acompañamiento educativo a estudiantes privados de libertad”, realizada en el marco de las Jornadas de Enseñanza del Área Social y Artística (ASA) 2025¹.

Mediante una metodología participativa en formato de taller, esta instancia buscó propiciar un espacio de diálogo y construcción colectiva de conocimiento, permitiendo reflexionar sobre los desafíos, avances y proyecciones de la educación universitaria en contextos de encierro, poniendo en valor tanto las experiencias como el conocimiento situado de quienes integran esta política educativa.

Este proceso se enmarca en el recorrido de diez años durante los cuales la FCS ha trabajado en cárceles. Consiste en la recolección y sistematización de las experiencias acumuladas a lo largo de este período, documentando el desarrollo de la política educativa en este contexto e iniciando un recorrido que se prevé continuar en el marco de esta investigación mediante futuros encuentros orientados a la recolección y sistematización de nuevas experiencias, con el objetivo de consolidar y fortalecer la política educativa en cárceles.

Esta sistematización pone de relieve la importancia de concebir la educación en diálogo con los territorios y en colaboración con quienes intervienen en el proceso. Se pretende generar perspectivas y aportes que fortalezcan la política educativa y contribuyan a garantizar el derecho a la educación universitaria en contextos de privación de libertad, a partir de insumos surgidos de un proceso colectivo.

2. La importancia de pensar-nos como comunidad universitaria

El trabajo de la FCS se enmarca en una perspectiva de la educación como un derecho humano que, en consonancia con las normativas nacionales e internacionales, como la Ley General de Educación N.º 18.437 y las Reglas Nelson Mandela de las Naciones Unidas, reconoce el acceso a la educación como un derecho inalienable, incluso en situación de reclusión. Abordar la educación desde esta perspectiva implica que la

institución reconozca las desigualdades estructurales que afectan la vida de los sujetos y, por ende, sus trayectorias educativas (Chiroleu, 2016). Asimismo, identificar los perfiles heterogéneos del estudiantado constituye el punto de partida para generar trayectorias educativas en condiciones de igualdad, permitiendo el ejercicio efectivo de sus derechos (Rinesi, 2016).

Desde este posicionamiento, la FCS desde el 2016 asume el compromiso de avanzar hacia un nuevo horizonte institucional: desarrollar una propuesta educativa universitaria cercana, sostenida y sostenible, con carreras efectivamente presentes en los espacios de reclusión. Este desafío implica construir un modelo de educación universitaria en cárceles que no reproduzca lógicas asistenciales o excepcionales, sino que afirme el lugar pleno de las personas privadas de libertad como sujetos universitarios.

En este sentido, se consideran también las experiencias de otras regiones donde las universidades han sostenido prácticas presenciales estables dentro de los establecimientos penitenciarios. Un trabajo en curso, realizado por Rotta, Gual y Vigna (2023), sistematiza programas y proyectos de universidades de la región en cárceles y el trabajo realizado. Este mapeo da cuenta de la heterogeneidad de las iniciativas, pero también identifica aspectos transversales: la ausencia de perspectiva en términos de política pública de educación en contexto de encierro, la prevalencia de actividades de investigación y extensión por sobre la enseñanza, y la falta de articulación tanto entre universidades como dentro de las propias instituciones.

Asimismo, se destaca el trabajo *Gestión universitaria en contextos de encierro* (Arnaudo, Grunfeld Baeza y Zana, 2025) que, a través del análisis de múltiples experiencias, evidencia el lugar central que ocupa la gestión, muchas veces invisibilizado y, sobre todo, subestimado.

Surge así una pregunta central que orienta el proceso: ¿cómo construir un modelo de educación universitaria en cárceles que sea justo, de calidad y transformador? Avanzar en esa dirección requiere garantizar condiciones dignas de estudio, con carreras accesibles y una institucionalidad que reconozca a las personas privadas de libertad (PPL) como sujetos plenos de derechos, incluyendo el derecho a la educación superior.

3. Visualizando el proceso realizado y todo lo construido hasta hoy

El desarrollo de la política de la FCS en contextos de encierro evidencia un notable proceso de democratización de la enseñanza (Gluz y Feldfeber, 2021), marcado por avances y retrocesos, y no exento de contradicciones. Aun así, resalta el alto compromiso institucional y político de toda la comunidad de la FCS.

Las estrategias implementadas por la FCS para atender la enseñanza en cárceles han ido evolucionando de acuerdo con el proceso y los aprendizajes acumulados durante estos diez años. En este marco, se pueden identificar ciertos hitos, resultado de la construcción institucional y de la cantidad de estudiantes con los que se ha trabajado.

Se identifican al menos cuatro momentos o etapas. La primera, comprendida entre 2016 y 2018, corresponde al inicio de la política. Durante estos años, se estaba delineando la forma de abordaje desde la FCS y se trabajaba con un grupo muy reducido de estudiantes. En este periodo, el desarrollo de las propuestas de enseñanza era artesanal e individualizado. Como reflejo de un proceso de aprendizaje dialógico, en 2018 se crea el primer “Protocolo para el tránsito educativo de estudiantes de FCS privados de libertad”. Este documento establece el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes privados de libertad (EPL) y, en paralelo, se crean dos espacios institucionales: la Comisión Asesora del Consejo de la Facultad y la Referencia educativa para EPL.

A partir de este marco institucional, se inicia una segunda etapa, entre 2019 y 2021, durante la cual se ordenan y regulan las acciones de enseñanza de la FCS para ofrecer respuestas más sistemáticas al estudiantado. Este marco permite tanto la construcción institucional interna del servicio como el trabajo colaborativo a nivel de la Udelar para el desarrollo de la política. En este contexto, se produce un aumento significativo de las inscripciones de ingreso de EPL. En 2019, desde la Comisión se presenta una propuesta para dar continuidad y

profundizar el trabajo, con el objetivo de lograr un acompañamiento más sólido de las trayectorias estudiantiles.

A nivel central, se estableció el primer Convenio Marco en 2016 entre el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) y la Universidad de la República (Udelar), que tuvo su segunda versión en 2020 (Udelar e INR, 2016, 2020). En dicho convenio se definen las pautas generales para el desarrollo de actividades educativas dentro del sistema penitenciario, consolidando una institucionalización más amplia del trabajo universitario en cárceles a nivel de la Udelar.

Se identifica una tercera etapa, entre 2021 y 2023, caracterizada principalmente por la pandemia global de COVID-19, lo que dio lugar a una propuesta de enseñanza remota de emergencia. Hasta ese momento, los EPL solo podían rendir asignaturas en calidad de libre y se buscaba alguna forma de acompañamiento para la preparación de estas instancias. En 2021, los EPL comienzan a cursar asignaturas de la FCS² en modalidad virtual. Este período se distingue por un aumento exponencial de estudiantes que ingresan a la FCS y por una mayor autonomía en sus trayectorias, resultado tanto de la virtualidad como del incremento del número de estudiantes.

En el marco del crecimiento estudiantil exponencial inicia una cuarta etapa, a mediados del 2023, marcada por la aprobación del segundo “Protocolo para el tránsito educativo de estudiantes privados de libertad” (FCS, 2023), que integra los avances y aprendizajes acumulados y permite dar respuesta a la creciente demanda de estudiantes. Este instrumento proporcionó mayores garantías académicas en el proceso de enseñanza, estableciendo reglas claras para quienes intervienen en el proceso. Sus características fomentan la autonomía estudiantil, articulando asesoramiento y orientación presencial en las unidades penitenciarias con Centros Universitario (CU)³, donde la Udelar adquiere una mayor presencia (INR y Udelar, 2016). Este énfasis en la autonomía dialoga con una idea de participación que, siguiendo a Gonzaga (1979), implica “tomar parte, formar parte y tener parte” (p. 7) en los procesos de gestión social y educativa. En este sentido, el protocolo no solo regula procedimientos, sino que crea condiciones para que el estudiantado pueda querer, saber y poder participar en su propio tránsito educativo, convirtiéndose en agentes que inciden activamente en la construcción de sus trayectorias formativas.

Asimismo, desde 2024, la asignatura Herramientas y habilidades de producción académica, curso optativo del Ciclo Inicial de FCS, ofrece una modalidad semipresencial específica para contextos de encierro. El curso se desarrolla de forma presencial en las Unidades del CU, brindando clase presencial semanal de forma rotativa entre cuatro Unidades. Es la primera experiencia de esta naturaleza y sirve de referencia como modalidades de enseñanza alternativas para el contexto.

En el 2025 se observa un avance altamente significativo en la propuesta de enseñanza de FCS y la consolidación alcanzada marca un nuevo hito y el comienzo de una nueva etapa. Para 2025, estudiantes en contexto de encierro podían cursar en modalidad virtual todas las asignaturas obligatorias del Ciclo Inicial (a excepción de una) y varios cursos optativos. Se estableció la toma de todos los exámenes en modalidad presencial y varias de las evaluaciones parciales durante los cursos, ya que la virtualidad no estaba garantizando la autoría por parte de los estudiantes y esto afectaba a la calidad educativa.

En esta experiencia, la participación se entiende no solo como acceso, sino también como producción de subjetividad. Tal como plantea Giorgi (1998), los procesos de producción de subjetividades consisten en las diversas formas de construcción de significados, modelos de vida, estilos vinculares y formas de articulación entre lo individual y lo colectivo, forjados en el entramado de lo cotidiano. La educación, en tanto proceso cultural, no puede desvincularse de la otredad ni de la cultura que la rodea.

En este sentido, la educación como práctica social permite que las personas constituyan sus propias subjetividades en interacción con el universo simbólico-cultural disponible. En contextos de encierro, esta producción implica nuevas formas de significar el estudio, de vincularse con el saber y de proyectar futuros posibles, fortaleciendo tanto la autonomía como la agencia del estudiantado.

Este proceso, además, se inscribe en una concepción amplia de participación como dimensión constitutiva de las políticas públicas y de la vida democrática. La incorporación activa de diversos actores institucionales, docentes, equipos de referencia, estudiantes privados de libertad y servicios administrativos, expresa una forma de participación que se alinea con lo que plantea Pastor (2015) respecto a la relevancia de involucrar a la ciudadanía en las distintas fases del ciclo de las políticas públicas. En este caso, la participación adquiere una especificidad: los sujetos que integran el proceso educativo dentro de las cárceles intervienen en la definición, seguimiento y sostenimiento de la política universitaria en contexto de encierro, contribuyendo a su legitimidad y a su capacidad de respuesta frente a necesidades reales.

Este desarrollo de la política educativa en contexto de encierro, articulado con un trabajo sostenido y regular en los centros penitenciarios, nos ha llevado desde la Referencia educativa para EPL, y a la institución en su conjunto, a pensar el trabajo de la FCS en cárceles en clave de territorio. Esto implica identificar las particularidades y necesidades de cada unidad penitenciaria, relacionándolas con los objetivos y fines de la Udelar, y diseñar estrategias de trabajo que articulen lo que la FCS y la Universidad puede ofrecer con lo que el territorio requiere. Esta lectura territorial, atravesada por procesos de participación y no meramente formal, permite evitar prácticas de pseudo participación y promover un involucramiento que fortalezca el tejido comunitario, la calidad educativa y el sentido de pertenencia de quienes están implicados en el proceso.

4. Construir territorios educativos en cárceles hacia una política universitaria participativa y sostenible

La educación universitaria en contextos de encierro en Uruguay suele reproducir perspectivas hegemónicas que invisibilizan la complejidad y diversidad de los territorios en los que se despliega. Frente a esta tendencia, proponemos pensar los centros universitarios (CU) que funcionan en las cárceles como territorios diferenciados, con dinámicas, lógicas y necesidades propias. No se trata únicamente de reconocer particularidades, sino de asumir que cada centro constituye un entramado social, cultural y político que moldea profundamente las posibilidades y sentidos de la experiencia educativa.

Nos situamos en una concepción de territorio que, siguiendo a Fals Borda (2000), supera la visión física y administrativa para entenderse como una construcción social e histórica. El territorio es un espacio vivo, producido por prácticas sociales, relaciones de poder, resistencias y saberes que atraviesan a las comunidades que lo habitan. Desde esta mirada, el territorio emerge del seno de las comunidades y porta las huellas de sus memorias, conflictos y proyectos colectivos. Pensar así el territorio implica reconocer que la educación universitaria no se implanta como un modelo externo, sino que se construye con el territorio y sus actores, en diálogo constante.

La FCS, a través de la Referencia educativa para EPL, concurre semanalmente a los cuatro centros universitarios que funcionan en la Unidad 3 “Penal de Libertad”, Unidad 4 “Santiago Vázquez”, Unidad 5 “Cárcel de Mujeres” y Unidad 6 “Punta Rieles”. Cada uno presenta lógicas institucionales, climas culturales, configuraciones de vínculos y horizontes de expectativa propios. Plantear políticas educativas homogéneas en estos espacios implica desconocer su carácter territorial y, por tanto, limitar la pertinencia y el impacto de la acción universitaria. Pensar en construir una política educativa en cárceles en clave territorial implica atreverse a construir desde metodologías participativas que permitan aprender desde la experiencia concreta, valorar los saberes situados y habilitar procesos en los que los EPL participen activamente en el diseño, implementación y evaluación de las propuestas educativas.

Sostener una política educativa universitaria en cárceles desde esta perspectiva supone asumir tres compromisos centrales: 1. definir el territorio como categoría política y pedagógica, construyendo diagnósticos propios desde trabajo de campo, escucha y reflexión colectiva; 2. construir desde quienes participan en el proceso, incorporando estudiantes, equipos técnicos y personal penitenciario en el diseño curricular; y 3.

sistematizar desde todas las miradas, convirtiendo la experiencia acumulada en conocimiento crítico que oriente decisiones y ajuste las prácticas de manera constante, incorporando logros, tensiones y fracasos.

Las políticas públicas coinciden en ciertos elementos clave: la identificación y resolución de problemas, la implicación de diversos actores, la toma de decisiones gubernamentales y el impacto en recursos y resultados específicos, conformando lo que se denomina el ciclo de las políticas públicas (Kingdon, 1993 en Fontaine, 2005). Este ciclo ofrece una ventana de oportunidad para diseñar una política universitaria sólida y sostenible en cárceles, que permita el desarrollo de carreras completas y garantice educación de calidad. Dicho diseño no debe limitarse a responder mandatos legales, sino que debe fundamentarse en principios de justicia social, democratización del conocimiento y participación activa de las personas involucradas.

El reconocimiento de los CU como territorios diferenciados y la construcción de políticas educativas participativas permiten repensar la universidad pública no como “llegada”, sino como presencia dialógica y transformadora. La educación en cárceles se configura así como un espacio para ampliar derechos, democratizar el conocimiento y transformar prácticas y relaciones de poder, promoviendo trayectorias educativas coherentes, de calidad y orientadas a la inclusión social.

Como indica Jones (1971 en Parsons, 2007), la génesis de una política pública implica el reconocimiento de un problema; quién lo identifica primero define los términos para su discusión. En este sentido, nos proponemos seguir pensando colectivamente cómo construir este territorio educativo y por ello se propone trabajar desde metodologías participativas que no solo transformen las prácticas, sino también las relaciones de poder que las sustentan, consolidando una política universitaria en cárceles que sea sólida, sostenible y profundamente territorial.

5. Participar, reflexionar, transformar como práctica de sistematización en contextos de encierro

Como una instancia de la sistematización participativa que nos propusimos en el marco de los diez años del trabajo de FCS del desarrollo de la enseñanza en cárceles, se organizó un encuentro concebido como un espacio de diálogo y reflexión sobre los desafíos y proyecciones de la educación universitaria en contextos de encierro, orientado a facilitar la construcción colectiva de conocimiento entre actores territoriales, representantes institucionales, docentes y estudiantes, tanto personas privadas de libertad como personas liberadas.

Se trabajó desde una metodología de sistematización de prácticas que, según Jara (2018), constituye un ejercicio de reconstrucción crítica que trasciende el registro de hechos y permite generar una reflexión profunda sobre los sentidos, aprendizajes y contradicciones que atraviesan la práctica. Este enfoque se distingue por su capacidad de integrar teoría y práctica, habilitando que quienes participan de los procesos sociales sean protagonistas en la reconstrucción del conocimiento, al tiempo que contribuye tanto al análisis de las dinámicas vividas como a la identificación de aprendizajes significativos y transferibles.

El proceso de sistematización, tal como lo plantea Jara (2018), no se limita a documentar lo ocurrido: es un acto político y reflexivo que invita a comprender los momentos clave del proceso como parte de un entramado mayor y no como episodios aislados. Esta perspectiva, que considera las tensiones como oportunidades de aprendizaje, permite identificar conflictos, sentidos en disputa y nudos críticos que requieren ser abordados para avanzar hacia transformaciones más profundas en las prácticas y en las estructuras institucionales. Así, la sistematización participativa posibilita analizar y comprender las experiencias sociales desde una lógica colectiva y transformadora, generando bases sólidas para la continuidad y fortalecimiento de la política educativa en cárceles.

Con el propósito de ordenar y dinamizar este proceso, se definió una estructura de trabajo basada en tres ejes temáticos concebidos como marcos de análisis y sistematización. El primer eje se enmarca en el tema “Derecho a la educación universitaria en cárceles” y contó con la participación de integrantes del Equipo Central de la

Udelar y del Pro Rectorado de Enseñanza, del Ministerio del Interior (área educativa), del Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario de la Udelar y docentes de la FCS. El segundo eje, que indaga sobre “FCS en territorios penitenciarios”, integró a personal de gestión educativa del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), docentes de la FCS, estudiantes de las unidades penitenciarias “Penal de Libertad” N° 3, “Santiago Vázquez” N° 4 y “Punta Rieles” N° 6, así como un estudiante liberado, trabajando en modalidad virtual. Por último, el eje sobre la “Oferta educativa de la FCS” reunió a docentes y estudiantes de la FCS, personas liberadas, referentes educativos de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) y referentes educativos de EPL de las Facultades de Economía y Administración y la de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Es importante destacar la variedad de personas que participaron en las discusiones de los ejes: de la Udelar, del INR como de otras instituciones educativas. Esta heterogeneidad tanto de roles como responsabilidades en el proceso educativo y la construcción de comunidad universitaria dentro de las cárceles, nutre las reflexiones surgidas en el debate.

La instancia se organizó en subgrupos de trabajo simultáneos, con modalidades presencial e híbrida, favoreciendo la inclusión e interacción entre personas ubicadas en distintos contextos. Cada subgrupo se vinculó a un eje específico y trabajó con preguntas disparadoras diseñadas para guiar la reflexión, estimular el debate y aportar insumos al proceso de sistematización colectiva. La identificación de momentos clave, como señala Jara (2018), fue fundamental para comprender el proceso en su totalidad, permitiendo reconocer continuidades, rupturas y aprendizajes que emergen en el intercambio entre actores con trayectorias diversas.

Este diseño metodológico permitió identificar tensiones, coincidencias y proyecciones comunes, generando un registro que trasciende lo descriptivo y se constituye en una herramienta de análisis crítico y de construcción de conocimiento situado sobre la educación universitaria en contextos penitenciarios. En consonancia con la perspectiva de Jara (2018), las tensiones relevadas durante el proceso se convirtieron en insumos valiosos para proponer mejoras en la coordinación y cooperación entre las distintas personas involucradas, así como para proyectar nuevas formas de acción que respondan de manera más adecuada a las realidades de las unidades. Desde esta mirada, las reflexiones que surgen del ejercicio de sistematización no se limitan a señalar dificultades, sino que buscan orientar transformaciones concretas y posibles, fortaleciendo el camino colectivo hacia una política educativa más inclusiva y sostenida en los territorios penitenciarios.

6. Aportes del eje sobre derecho a la educación universitaria en cárceles

Las preguntas que guiaron el debate fueron: ¿Cómo estamos garantizando el derecho a la educación desde la FCS? ¿Qué potencial tienen la presencia y las acciones de la FCS en los territorios penitenciarios? ¿Qué rol cumple la FCS como actor político? A partir de estas preguntas, los participantes intercambiaron experiencias, reflexiones y desafíos, generando insumos que permiten sistematizar las reflexiones sobre la educación universitaria en contextos de encierro, la articulación institucional y la sostenibilidad de estas políticas educativas.

Se intercambió sobre la función de la universidad en los territorios penitenciarios, el derecho a ser estudiantes de la Udelar, la enseñanza y la implementación de la educación en dichos contextos. Se retomó el rol del INR y su vínculo con la Udelar, reflexionando sobre cómo la extensión universitaria puede adaptarse a estos espacios, así como sobre las formas en que los saberes y modos de conocimiento se transforman en ellos. Desde allí surgieron preguntas acerca de cómo intervenir en la sociedad y cómo acompañar procesos de transformación de las realidades, reconociendo que los contextos penitenciarios constituyen un nuevo territorio universitario que invita a cuestionar si la educación debe replicar las dinámicas del ámbito libre o responder a las particularidades del encierro. También se subrayó la importancia de contemplar las necesidades específicas de cada territorio, considerando que, aunque existe un Convenio Marco entre el INR y la Udelar, aún no se han generado llamados específicos ni estructuras estables de docencia en estos espacios.

Se discutió lo que ocurre cuando los estudiantes privados de libertad son sancionados, así como las funciones y responsabilidades del INR frente al derecho a la educación. Si bien las sanciones restringen las condiciones de estudio, no anulan el derecho a acceder a la educación universitaria. Se reconocieron procesos en construcción, donde ser estudiante universitario en contexto de encierro representa un desafío constante y donde la cuestión de la reincidencia se entrelaza con el papel formativo de la universidad.

Se valoró la diversidad de trayectorias educativas dentro de los espacios de privación de libertad y la importancia de la presencia universitaria en las cárceles, que promueve la emergencia de identidades universitarias y la instalación de valores asociados a la cultura académica. En algunos casos, los estudiantes logran participar activamente en los centros universitarios, instalando prácticas y modos de convivencia vinculados a esos valores, mientras que en otros, persisten lógicas penitenciarias que entran en tensión con las dinámicas universitarias, lo cual complejiza los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se destacó que no todos los territorios penitenciarios son iguales. Por ejemplo, la Unidad N° 6 “Punta Rieles”, de mínima seguridad, y la Unidad N° 3 “Penal de Libertad”, de máxima seguridad, presentan lógicas institucionales y formas de relación distintas, que repercuten tanto en la convivencia como en las trayectorias educativas y en la percepción de las sanciones. Estas diferencias evidencian la necesidad de adaptar la educación a las características de cada unidad y de desarrollar estrategias que atiendan las especificidades de cada contexto. En la Unidad N° 3 se identificaron dificultades vinculadas a los tratos, los límites y la falta de acompañamiento, lo que llevó a algunos docentes a manifestar preocupación por la seguridad y por las garantías institucionales disponibles para sostener la enseñanza en esos espacios. Se reconoció que cada territorio requiere saberes específicos y que la falta de estructura y apoyo genera un desgaste considerable, lo que pone de relieve la urgencia de contar con formación y acompañamiento adecuados para quienes trabajan en cárceles. Asimismo, se observó que las políticas educativas dependen, en gran medida, de personas puntuales, lo cual evidencia una fragilidad estructural: cuando estas personas se retiran, la continuidad educativa se ve amenazada.

Los participantes destacaron el valor de la presencia de la FCS, percibida por los estudiantes como una institución abierta y accesible. Sin embargo, se señaló que sin un presupuesto adecuado las políticas pierden alcance y sostenibilidad, lo que reitera la necesidad de cuidar a quienes sostienen estos procesos.

También se señalaron las barreras que enfrentan los estudiantes en relación con las salidas transitorias, las prácticas curriculares y la limitada oferta de propuestas académicas que permitan cursar y culminar sus estudios, factores que obstaculizan la continuidad educativa.

Se reconoció que la universidad se encuentra en un proceso de aprendizaje institucional en este campo, pero que la formación docente específica es una necesidad urgente. Se planteó avanzar hacia un cambio de paradigma que permita reconocer las complejidades institucionales y los diferentes ritmos entre la Udelar y el INR. En esa línea, se resaltó la importancia de fortalecer los espacios de sensibilización y reflexión estratégica, no solo en torno a los contenidos, sino también respecto de los recursos, el acompañamiento y la sostenibilidad de las políticas.

Se propuso pensar el derecho a la educación como una construcción compartida entre el INR y la Udelar, que requiere acuerdos comunes sobre su interpretación. Mientras el INR tiende a operar desde una lógica de lectura del riesgo, la universidad busca sostener este derecho desde una perspectiva centrada en la inclusión, el acompañamiento y la permanencia educativa.

Se subrayó la importancia de que la Udelar construya estructuras estables de acompañamiento y formación que fortalezcan el trabajo en territorio y eviten el desgaste de las personas involucradas. Pensar la política con quienes la sostienen se planteó como una condición indispensable, al igual que la necesidad de ajustar los procesos administrativos tanto de la Udelar como del INR para adaptarlos a las particularidades de los territorios penitenciarios. Con frecuencia, las trayectorias educativas se ven interrumpidas por razones administrativas, lo que pone en evidencia la distancia entre los procedimientos institucionales y las realidades del contexto.

7. Aportes del eje sobre FCS en territorios penitenciarios

Las preguntas que guiaron el intercambio fueron: ¿Cuál es la función de la FCS en un territorio penitenciario? ¿Cómo pensar las acciones de FCS en los Centros Universitarios con lógicas y dinámicas propias? ¿Cómo garantizar la presencia de la FCS en los distintos territorios?

Se destaca la importancia de garantizar una educación de calidad en el territorio para sostener las trayectorias educativas. Se problematizan los obstáculos a la hora de culminar las carreras, que en su mayoría se ven imposibilitados, se truncan en la trayectoria por la modalidad o necesidad de prácticas que no se adecuan en el contexto penitenciario. Es necesario centrar la discusión en la culminación de los ciclos, una oferta en el territorio con una trayectoria posible de cerrar.

Poder culminar una formación, materializa y hace tangible la trayectoria de estudiantes, ya que la frustración y complejidad en el proceso trunco de culminación trae bajas expectativas y menor sentido de pertenencia; porque solo se traduce en créditos válidos para una redención de la pena, asociados a la individualidad y sistema judicial, que no tiene que ver con la visión educativa y las expectativas de la Udelar respecto a sus estudiantes.

Además, se generan debates que ahondan en las particularidades de las unidades penitenciarias, se orienta a asumir las dinámicas y diferencias de cada circuito universitario por territorio, para comprender el enclave de la educación en la preparación y generación de mayores herramientas en el trabajo. Las acciones de la FCS en los CU deben contar con formación y sensibilización de docentes para el trabajo con EPL, capacitar y acompañar en red el trabajo para poder sostener la propuesta educativa.

A su vez, los resultados en términos de aprobación se ven incididos en la posibilidad o no de acceder al cursado o clases, ya que la importancia de un docente que enseñe, no solo permite acompañar mejor la trayectoria y/o aprobación sino que genera comunidad e intercambio, aquello por lo que creemos importante el vínculo con la educación.

Hay una necesidad y demanda de diálogo constante interinstitucional, generar espacios de plenario y devolución que construyan el trabajo de forma conjunta, poder pensar un compromiso que aborde a todos los actores involucrados. Garantizar la presencia de FCS requiere de roles marcados, intervenciones y normas de convivencia colectivas.

Se celebra la presencia sostenida de FCS en el territorio, destacando ser una de las más presentes, reflejado en la cantidad de estudiantes, por lo cual se vislumbran más las dificultades y problemáticas, donde las exigencias se vuelven aún mayor en representación a la cantidad de estudiantes y la necesidad de culminar el proceso.

8. Aportes del eje sobre la oferta educativa de la FCS

Las preguntas que guiaron el intercambio fueron: ¿Qué consideraciones se necesitan en la FCS para alcanzar una titulación en territorios penitenciarios? ¿Qué desafíos y oportunidades abre este enfoque en la oferta educativa brindada por la FCS? ¿Cómo acompañar las trayectorias educativas de quienes estudian en contexto de encierro (CE)?

Se plantea la pregunta sobre por qué la mayoría de los EPL eligen la carrera de Trabajo Social (TS). ¿Qué oferta educativa debería realizarse en los CE? ¿Es TS la carrera más solicitada porque es la única posible de cursar o porque es la que efectivamente se ofrece? En este sentido, se problematiza si la elección de una Facultad o carrera responde al interés personal o a la disponibilidad de la oferta. Para reflexionar sobre esta dimensión es necesario considerar distintos niveles de análisis: la presencia y acompañamiento institucional que cada facultad tiene en los CE, las dificultades propias de las modalidades de cursado y las posibilidades reales de avance académico en cada formación.

Al pensar una formación en y para el CE resulta imprescindible problematizar las múltiples complejidades que ello implica y las particularidades de cada territorio. Se explicita la necesidad de seguir indagando qué tipo

de formación ofrecer en relación con el contexto y las dimensiones a priorizar para su desarrollo. Surgen interrogantes clave: ¿Por qué, para qué, qué y cómo ofrecer una determinada carrera o formación?

En la Udelar, los avances realizados han consistido principalmente en trasladar la misma oferta educativa del medio libre, y de Montevideo, a los territorios penitenciarios. No se ha desarrollado, hasta el momento, una oferta específica que problematice qué se espera de una formación universitaria en este contexto ni cómo dialoga con la formación general de la facultad o de la universidad. Existen carreras con prácticas obligatorias que no pueden realizarse en los CE sin que aún haya respuestas institucionales para resolverlo. Esta situación evidencia que nunca se contempló la posibilidad de que un estudiante pudiera egresar estando aún privado de libertad. Resulta, además, materialmente insostenible ofrecer todas las carreras, lo cual afecta la calidad formativa. Es fundamental que aquello que se enseña esté debidamente pensado y contextualizado.

En paralelo, es necesario trabajar sobre dos dimensiones centrales: el egreso del sistema penitenciario y las salidas transitorias. El estudiante liberado inicia una nueva etapa que debe ser integrada a la política educativa para fortalecer este intersticio. Es necesario acompañar tanto el proceso de transición como los cambios que implica ser EPL y luego estudiante en el medio libre. También resulta clave investigar esta etapa, con el fin de mejorar las estrategias de acompañamiento. Desde la FCS, cuando se aborda la categoría de egreso suele hacerse en relación con la finalización de la carrera universitaria, pero no respecto al egreso del sistema penitenciario. Surge así la necesidad de incorporar esta dimensión en las líneas de intervención e investigación institucionales.

En cuanto a las salidas transitorias, se identifica la importancia de fortalecer el trabajo conjunto con el Poder Judicial, donde persisten dificultades en la comunicación y circulación de información, con el objetivo de mejorar las condiciones de gestión y establecer acuerdos que definan las necesidades y responsabilidades de ambas partes. Se busca que esta articulación contribuya efectivamente a los procesos educativos y sociales de EPL.

Uno de los principales desafíos para construir una presencia real de la Udelar en los territorios penitenciarios es avanzar en la presencialidad, ya que esta es la base para generar vínculos significativos. Los estudiantes valoran la virtualidad como una herramienta de gran utilidad, pero destacan la necesidad de una mayor presencia docente y de un acompañamiento más cercano en el proceso formativo. Al discutir qué oferta educativa corresponde a cada territorio, surge también el desafío de definir qué unidades penitenciarias deben integrar el CU.

Actualmente, no existe una línea unificada de trabajo en CE: cada sistema educativo, e incluso cada institución o unidad penitenciaria, desarrolla sus acciones según voluntades o procesos particulares. Esto se identifica como una oportunidad y una necesidad de avanzar en el trabajo articulado, construyendo una política integral de educación en cárceles que integre a todos los sistemas educativos. A partir del intercambio, se busca aprender de los errores y dificultades, y afrontar los desafíos de forma conjunta. Algunos ejemplos de articulación posibles incluyen el trabajo con el Poder Judicial en salidas transitorias, la generación de espacios de práctica y la incorporación de la dimensión educativa en los procesos de reinserción.

Es imprescindible promover instancias de formación y sensibilización para docentes y estudiantes que trabajan en territorios penitenciarios, considerando la cárcel como un territorio complejo que requiere preparación y comprensión contextual. Por ejemplo, en la UTU se realiza una formación específica para docentes antes de ingresar a estos espacios y los estudiantes del medio libre trabajan junto con los EPL.

Se valora de forma muy positiva la experiencia de las Tutorías entre Pares (TEP) ya que promueven la vinculación y la construcción de un auténtico ambiente universitario. Asimismo, se identifica la necesidad de avanzar en la construcción de los vínculos en torno a lo que implica ser EPL. De manera complementaria, resulta importante formular la pregunta desde la perspectiva de los propios EPL: ¿por qué quiero estudiar en la Udelar o en determinada carrera? En la privación de libertad existe la posibilidad de estudiar porque se dispone de “tiempo”, pero es necesario diseñar una formación que permita aprovecharlo de manera significativa. Igualmente, deben garantizarse las condiciones materiales básicas para estudiar, en articulación con las Unidades penitenciarias.

9. Horizontes y tensiones en la construcción de la política educativa en cárceles

El encuentro permitió poner en primer plano la complejidad que implica hacer efectivo el derecho a la educación universitaria en espacios de encierro. Los diálogos entre estudiantes privados de libertad y liberados, docentes, equipos de gestión educativa y autoridades institucionales mostraron que la educación en cárceles trasciende el plano académico: se configura como un proceso político, social y cultural que exige reconocer las singularidades de cada territorio y la heterogeneidad de las trayectorias educativas. En este marco, se torna imprescindible revisar de forma continua el papel que la Universidad asume dentro de las cárceles y los desafíos que ello conlleva.

Se insistió en la necesidad de comprender a cada unidad penitenciaria con centros universitarios como territorios que operan bajo reglas propias. La manera en que el INR estructura cada establecimiento, según criterios de seguridad, dimensiones, infraestructura y composición poblacional, incide directamente en el desarrollo de los centros universitarios y en las características de quienes allí estudian. Esto refuerza la importancia de adecuar las propuestas educativas a los contextos específicos, atendiendo a sus particularidades y demandas.

En ese sentido, la articulación entre la Udelar y el INR aparece como un proceso aún en consolidación, cuya fortaleza resulta decisiva para la continuidad de la política educativa. Este vínculo interinstitucional es especialmente relevante al momento de interrogar qué conocimientos y modalidades de enseñanza son pertinentes en cada territorio, y qué dispositivos son necesarios para acompañar las trayectorias estudiantiles de manera adecuada.

Otro punto destacado fue el papel transformador que adquiere la presencia universitaria en las cárceles. La FCS es percibida como un espacio abierto, accesible, que encarna valores asociados a la vida académica. En torno a ella se generan procesos de construcción identitaria vinculados al ser estudiante universitario, procesos que muchas veces conviven, no sin tensiones, con las identidades forjadas en el marco de la privación de libertad. Por eso, el fortalecimiento de los centros universitarios se vuelve fundamental para el desarrollo sostenido de la política.

Sin embargo, se advirtió que la política educativa en cárceles dentro de la Udelar aún presenta una fragilidad significativa: su continuidad depende, en gran medida, del compromiso personal de un conjunto reducido de personas que impulsan estas iniciativas en sus facultades. La eventual desvinculación de quienes sostienen el trabajo coloca a la política en una situación de vulnerabilidad. Para revertir este escenario se subrayó la necesidad de contar con recursos estables y de promover lógicas de trabajo articuladas tanto hacia el interior de la Udelar como con otras instituciones. Esta situación evidencia que la política, tal como está hoy, carece de condiciones de sostenibilidad, lo que refuerza la urgencia de construir una estructura institucional sólida que garantice los procesos educativos y evite el desgaste de quienes lo sostienen.

En cuanto a la oferta educativa, surgieron tensiones entre los intereses del estudiantado y las posibilidades reales de cursado. En muchos casos, la elección de una carrera no responde a preferencias personales sino a la disponibilidad efectiva dentro del contexto penitenciario. La ausencia de propuestas diseñadas específicamente para estos territorios, y con posibilidades reales de culminación, revela la necesidad de pensar ofertas formativas que dialoguen con la estructura general de la Udelar y, al mismo tiempo, contemplan la futura reinserción en el medio libre.

La falta de certificación y cierre de ciclos formativos tiene un impacto directo en las trayectorias educativas: limita las expectativas, desalienta la continuidad y afecta la sensación de pertenencia. Cuando el proceso formativo no se materializa en un reconocimiento concreto, se genera frustración y la educación puede quedar condicionada a la obtención de créditos que aporten a la redención de pena, reforzando dinámicas individualistas que no se alinean con los sentidos educativos que la Universidad busca promover.

Asimismo, se destacó como desafío pendiente el acompañamiento de estudiantes que recuperan la libertad o acceden a salidas transitorias. Esta dimensión resulta central para asegurar una continuidad académica y social que exceda los muros del encierro.

Respecto a la tarea docente, se subrayó el valor del vínculo pedagógico: cuando se logra consolidar, mejora la calidad de la formación y genera aprendizajes significativos para toda la comunidad universitaria. Si bien la virtualidad permitió sostener el cursado, quedó claro que es necesario avanzar hacia propuestas que impliquen mayor presencia en el territorio. El acompañamiento cercano, tanto de docentes como de estudiantes, fortalece la experiencia formativa y posibilita la construcción de un auténtico clima universitario. En esta línea, se enfatizó la importancia de que el estudiantado privado de libertad participe de manera activa en la definición de sus recorridos, interviniendo en las decisiones sobre carreras, modalidades de cursado y estrategias de acompañamiento.

Se destaca la importancia de la formación docente, contar con docentes que comprendan las dinámicas del encierro y puedan diseñar estrategias pedagógicas acordes a cada unidad se reconoce como una condición esencial para mejorar la calidad de la política educativa universitaria en cárceles.

10. Finales provisorios, aprendizajes y resonancias

La sistematización de esta experiencia permitió iluminar los avances, tensiones y aprendizajes que atraviesan la configuración de una política educativa universitaria en contextos de encierro. Entre los principales elementos emergentes aparece el fortalecimiento progresivo de una red de actores comprometidos con garantizar el derecho a la educación dentro del sistema penitenciario, así como el reconocimiento del peso simbólico, social y subjetivo que adquiere la presencia universitaria en estos territorios. Lo compartido en el proceso evidencia que el acceso a la educación, más allá de su carácter académico, actúa como un gesto de reconocimiento, pertenencia y transformación en términos individuales y colectivos (Rinesi, 2015).

El encuentro permitió subrayar la necesidad de avanzar hacia políticas integrales y sostenibles, que articulen de manera efectiva a los diversos actores involucrados, Universidad, INR, Poder Judicial, docentes y estudiantes, y que asuman la educación en cárceles como un derecho pleno y un espacio habilitador de cambio social. Entre los desafíos aún abiertos se encuentran ampliar la presencia universitaria en los establecimientos penitenciarios, construir ofertas formativas situadas, asegurar recursos y estructuras de acompañamiento estables, y promover aprendizajes institucionales continuos que consoliden y expandan los logros alcanzados.

Esta instancia muestra que pensar la educación universitaria en el encierro exige una mirada compleja, atenta a las particularidades de cada unidad, a la heterogeneidad de trayectorias educativas y a los modos concretos de articulación entre los distintos actores. Implica avanzar hacia una política que combine garantías de derechos, dispositivos de acompañamiento, sostenibilidad institucional y participación activa, reconociendo que la Universidad no se limita a transmitir saberes: interviene en la transformación de las condiciones sociales y subjetivas de quienes transitan estos espacios.

Al mismo tiempo, el proceso de sistematización revela desafíos estructurales persistentes: la urgencia de consolidar una política universitaria estable, con recursos humanos y materiales que aseguren su continuidad; la necesidad de construir propuestas educativas que dialoguen con los intereses y condiciones reales de cursado de las personas privadas de libertad; el fortalecimiento de la formación y sensibilización docente; y la garantía de trayectorias formativas completas, evitando fragmentaciones que debiliten el sentido del proceso educativo.

En definitiva, este recorrido reafirma que pensar la educación universitaria en contextos de encierro supone sostener un compromiso ético y político. En tanto institución pública, la universidad tiene la responsabilidad de generar espacios de conocimiento y encuentro capaces de trascender los muros, impulsando una educación transformadora, inclusiva y profundamente situada en las realidades sociales que busca interpelar.

Referencias bibliográficas

- Arnaudo, M., Grunfeld Baeza, M., y Zana, J. (2025). *Gestión universitaria en contextos de encierro: La paradoja de la libertad tras las rejas*. Bahía Blanca, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Sur (Ediuns). Recuperado de <https://ediuns.com.ar/producto/gestion-universitaria-en-contextos-de-encierro-la-paradoja-de-la-libertad-tras-las-rejas/>
- Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI. En D. Del Valle, F. Montero, y S. Mauro (Comps.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional*, (pp.109-132). Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU/CLACSO. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf>
- Facultad de Ciencias Sociales. (2023). *Protocolo para el tránsito educativo de Facultad de Ciencias Sociales estudiantes privados de libertad*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/07/Protocolo-para-el-transito-educativo-de-estudiantes-de-FCS-privados-de-libertad-Edicion-2023.pdf>
- Fals Borda, O. (2000). *Acción y espacio: Autonomías en la nueva República*. Bogotá, Colombia: IEPRI.
- Fontaine, G. (2005). *El análisis de políticas públicas: conceptos, teorías y métodos*. Quito, Ecuador: Siglo XXI.
- Giorgi, V. (1998). *Construcción de la subjetividad en la exclusión*. Montevideo, Uruguay: Roca Viva.
- Gluz, N., y Feldfeber, M. (2021). La democratización como horizonte y las políticas de “inclusión” en el campo educativo. En N. Gluz y M. Feldfeber (Comps.), *Las tram(p)as de la inclusión*, (p. 13-44). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gonzaga, L. (1979). ¿Qué es la participación? En L. Gonzaga, *Planificación de la comunicación en proyectos participativos*, (pp. 7–15). Quito, Ecuador: CIESPAL.
- Instituto Nacional de Rehabilitación y Universidad de la República. (2016). *Convenio específico para el acceso a la educación superior de estudiantes privado/as de libertad*. Recuperado de https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/171865/mod_resource/content/1/Convenio%20Udelar%20INR%204%20de%20diciembre.pdf
- Instituto Nacional de Rehabilitación y Universidad de la República. (2020). *Convenio Específico del Instituto Nacional de Rehabilitación y la Universidad de la República para el Acceso a la Educación Superior de Estudiantes Privado/as de Libertad*. Recuperado de <https://fcea.udelar.edu.uy/campanas/epl/docs/Convenio%20Udelar%20INR%204%20de%20diciembre.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de la experiencia: Prácticas y teorías para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: CINDE.
- Naciones Unidas. (2015). *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Mandela)*. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-S-ebook.pdf
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México DF, México: FLACSO México.
- Pastor, E. (2015). Oportunidades de participación en las políticas de servicios sociales municipales en España. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(68), pp. 229–257.
- Programa de Respaldo al Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República (PROGRESA, CSE, Udelar). (2022). *Guía universitaria para estudiantes en privación de libertad*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República. Recuperado de https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Guia-universitaria-para-estudiantes-en-privacion-de-libertad_WEB-1.pdf

- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rinesi, E. (2016). Introducción. Dos desafíos para nuestras universidades En E. Rinesi, J. Smola, C. Cuello, y L. Ríos (Comps.), *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*, (pp. 9-32). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Universidad Nacional General Sarmiento.
- Rotta, B., Gual, R., y Vigna, A. (2023). *Gestionar y educar: Una lectura sobre la relación entre prácticas pedagógicas y presupuestos asignados para el funcionamiento de programas, proyectos e intervenciones educativas de las universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay en contextos de encierro penitenciario*. IV EITICE, Rosario, Argentina.
- Rubio, E. (2019). *Reconstrucción del proceso de la Facultad de Ciencias Sociales en el desarrollo de una estrategia de enseñanza en contextos de encierro: Fortalezas y desafíos (Ponencia)*. Preencuentro EITICE, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Uruguay. (1958, 29 de octubre). *Ley n.º 12.549. Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Diario Oficial n.º 200A.
- Uruguay. (2005, 19 de septiembre). *Ley n.º 17.897. Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario. Libertad Provisional y Anticipada*. Diario Oficial n.º 482A.
- Uruguay. (2006, 20 de julio). *Decreto n.º 225/006. Aprobación del Reglamento de la Redención de la Pena por Trabajo y Estudio*. Diario Oficial n.º 124A.
- Uruguay. (2009, 16 de enero). *Ley n.º 18.437. Ley General de Educación*. Diario Oficial n.º 247A.
- Uruguay. (2021, 23 de diciembre). *Decreto n.º 407/021. Aprobación del Reglamento de Redención de Pena por Trabajo o Estudio. Derogación del Decreto 225/006*. Diario Oficial n.º 30.837.

Notas

- ¹ Este artículo retoma e incluye las ideas presentadas en la síntesis descriptiva enviada para su publicación de la mesa de trabajo “Experiencias y acompañamiento educativo a estudiantes privados de libertad” de las Jornadas de Enseñanza del ASA. En este artículo se amplía lo presentado en relación a las dimensiones surgidas en la mesa de debate, y busca avanzar en la sistematización a partir de lo que surge del diálogo en y con el territorio.
- ² En el segundo semestre de 2020 hay algunos casos de cursado de EPL, pero son puntuales porque en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19 fue muy difícil restablecer el vínculo con las unidades carcelarias y que se retome el funcionamiento de los espacios educativos.
- ³ Estos espacios son exclusivos para estudiantes universitarios, ya sea que cursen en Udelar o en otro nivel terciario. Están equipados con computadoras y acceso a internet, brindado por la Udelar. La organización y cuidado de los CU dependen en gran medida de los estudiantes, quienes cuentan con el apoyo de un referente territorial. En unidades sin infraestructura específica para la Udelar, se comparten espacios con otros niveles educativos, generalmente en comunidades educativas. (PROGRESA, CSE, Udelar, 2022, pp. 9-11)