





COMITÉ EDITORIAL NUEVA MIRADA

Dr. Alipio Casali. Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil.  
Dra. Emilia Serra. Universidad de Valencia, España.  
Dr. Carlos Calvo. Universidad Católica del Norte, Chile.  
Dra. Silvia López de Maturana, Universidad Católica del Norte, Chile.  
Dra. Fátima Vidal. Universidad de Brasilia, Brasil.  
Dra. Leticia Rubio. Escuela Normal Superior de Michoacán, México  
Dra. Pabla Rivera. Universidad Católica del Norte, Chile.  
Dr. William Moreno. Universidad de Antioquia, Colombia.  
Dr. Jaime Martínez. Universidad de Valencia, España.

**Este libro ha sido sometido a referato externo**

**EL DERECHO A LA EDUCACIÓN  
EN LAS CÁRCELES DE LATINOAMÉRICA.  
UNA UTOPIÍA POSIBLE**

**Violeta Acuña Collado y Martín Ríos López, editores**

Universidad de Playa Ancha  
ISBN 978-956-9812-74-3  
Diciembre 2025

Nueva Mirada Ediciones  
[www.nuevamiradaediciones.cl](http://www.nuevamiradaediciones.cl)



Este archivo está disponible bajo la licencia Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International.

Diseño y Diagramación:

Servicio de Diseño e Imprenta Universidad de Playa Ancha

# Índice

Prólogo	7
Alicia Beatriz Acin y Marcela Morcillo: <b><i>Exigibilidad de derechos de poblaciones atravesadas por el control social punitivo. Aproximaciones teóricas</i></b>	13
Cristopher Espinoza Agurto: <b><i>El rol de la educación en la reinserción social</i></b>	31
Leslie Jazmania Martínez Panduro: <b><i>Diálogos filosóficos con mujeres privadas de libertad: una vía para fortalecer el pensamiento complejo</i></b>	55
Victoria Giambruno: <b><i>Pensar el entre: La libertad y el encierro. La posibilidad y la anulación. La gestión y la docencia</i></b>	85
Malena García, Aníbal Magallanes y Rocío Malen Jara: <b><i>Escribir la educación en libertad: la experiencia de “Tener letra. Relatos de estudiantes liberados/as”</i></b>	101
Enlaces de interés	114
Sobre las autoras y los autores	115



## Prólogo

El Encuentro Internacional de Estudiantes e Investigadores sobre Cárceles y Derechos Educativos (EITICE) fue un proyecto soñado hace casi una década. Su origen se remonta a un encuentro en Río de Janeiro que reunió a compañeros y compañeras de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN - Argentina), la Universidad Federal Fluminense (UFF - Brasil) y la Universidad de Playa Ancha (UPLA - Chile), en ese histórico sitio se decide iniciar este desafío, decidiendo lugar, propósito y que el primer encuentro se realizaría en Tandil, Argentina. Posteriormente, se incorporan la Universidad de la República (UDELAR - Uruguay), la Universidad Nacional de Rosario (UNR - Argentina) y la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE - Argentina). El último encuentro en Valparaíso nos permitió actualizar el ideario que nos convocó y vislumbrar horizontes comunes en este Cono Sur.

En aquel primer encuentro, realizado en 2017 en la UNICEN, se buscaba avanzar en el reconocimiento de los diversos campos temáticos en que se realiza investigación. El propósito era generar vínculos, intercambio, articulación, fortalecimiento y la expansión de los resultados obtenidos o en proceso. Además, se aspiraba a desarrollar un mapeo de las investigaciones realizadas y en curso, con el fin de conformar un estado del arte latinoamericano sobre los temas identificados y aquellos que pudieran relevarse a través de los intercambios.

En esos años la iniciativa propendía a la creación de espacios concretos donde quienes transitan estos caminos pudieran acceder de modo menos disperso y engorroso a indagaciones, avances y resultados en este campo. Este espacio, que se ha sostenido desde entonces, busca reconocer las necesidades colectivas tanto desde otras latitudes como dentro de nuestros propios países. Organizar un evento científico como el EITICE no solo permitía identificar un espacio para presentar los desarrollos, alcances, hallazgos e interrogantes abiertos de investigaciones individuales y colectivas, sino que además habilitaba un lugar para el encuentro, el intercambio y el reconocimiento mutuo entre quienes construimos conocimiento sobre el derecho a la educación en privación de libertad. Entendemos que estos espacios aportan a la definición de un campo de saber que se nutre de múltiples disciplinas y entrecruces.

¿Por qué creímos y creemos que este espacio era necesario?

Advertimos el modo en que los Estados avanzan respecto de políticas penales destinadas a poblaciones pobres como dispositivo de control social. Presenciamos el crecimiento exponencial de detenciones, el endurecimiento de las penas, la modificación de la ley de ejecución de la pena y la baja de la edad de punibilidad, lo que conduce a una evidente situación de más detenidos, sobrepoblación y tortura en las cárceles.

La presencia creciente de las universidades con propuestas académicas, extensionistas y de investigación en las cárceles amerita sistematizar y dar a conocer lo que allí se hace. Reconocemos que la producción de conocimiento en, desde y sobre la cárcel debe expandirse y comprometer a quienes trabajamos en estos espacios.

Es fundamental visibilizar no solo el trabajo de las instituciones de educación superior, sino también los modos en que se somete y domina a sectores de la población que provienen mayoritariamente de ámbitos históricamente vulnerados. Al mismo tiempo, es crucial ver la posición de la universidad en términos sociales: un actor reconocido y respetado que tiene la capacidad de constituirse en un tercero que debata y exponga las múltiples violencias que suceden en los encierros.

Nuestro desafío ha sido construir una mirada crítica, activa, que desafíe los límites de la rigidez, el acatamiento y las formas establecidas. La universidad en la cárcel es la tarea que nos desafía a pensar otra universidad. Uno de nuestros objetivos ha sido conectarnos, salir del archipiélago en que las tradiciones tanto de la universidad como la cárcel nos imponen. El trabajo ha de ser colectivo y solidario si queremos transformar este mundo.

Los encuentros han adquirido matices y singularidades que expresaban no solo la necesidad de ampliar y profundizar las discusiones de un campo en permanente construcción, sino también los contextos específicos en los que se concretaban. De este modo, reconocer los debates, escenarios, necesidades y proyecciones de cada país sede, pero también de las distintas universidades que lo fueron alojando, fue y es una marca significativa de la propuesta del EITICE.

Tal como en una primera instancia, la propuesta consistió en encontrarse para delimitar un primer “común” —una suerte de plafón que oficiara de punto de partida—, los encuentros subsiguientes tuvieron la potencialidad de instalar discusiones situadas. Estas abarcaron desde cómo organizar la multiplicidad de reflexiones en torno a este campo de estudios cada vez más denso, hasta las modalidades propias de diálogo entre la producción académica y las experiencias educativas realizadas en contextos de encierro.

De este modo, el EITICE logra también vislumbrar una forma de pensar la cárcel y, más particularmente, los procesos educativos en contextos de encierro como dispositivos donde confluyen prácticas sumamente heterogéneas. Las posibles respuestas a las preguntas sobre qué y cómo castigamos, o de qué forma se implementan estrategias de mitigación de los daños del encarcelamiento en clave de Derechos Humanos, no pueden ser elaboradas sino como un palimpsesto en el que debemos raspar cada una de sus capas: las de la prisión, pero también las propias, las de universidades interviniendo y reflexionando en dichos contextos.

El último encuentro realizado en la Universidad de Playa Ancha (UPLA), en forma presencial, mantuvo los objetivos referidos a la visibilización del encarcelamiento, los efectos en los privados de libertad y reafirma la nula autocrítica política, ética y social respecto a identificar la única solución posible, la cárcel, para acabar con el avance de la delincuencia.

La UPLA, por segunda vez, en esta incorporación de las universidades por develar las problemáticas de este sector de la población y remover a la universidad en su labor formativa, investigativa y de vinculación con el medio, se propuso dar un impulso en Chile para resistir el embate de los medios de comunicación, la soledad del tema y el poco interés militante. El encuentro estuvo marcado por la participación de diversos grupos de investigación. En esta edición, se convocó a estudiantes universitarios de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay en contextos de privación de libertad, así como a aquellos que, ya en libertad, formaron parte de programas universitarios en la cárcel. También se invitó a estudiantes de educación escolar en situación de privación de libertad para que presentaran sus proyectos. Así, la sesión inaugural destacó particularmente por la participación virtual de 34 personas privadas de libertad de diferentes centros penitenciarios de Latinoamérica.

Este nuevo Encuentro en Valparaíso nos hace recuperar el ideario que nos convocó y visionar horizontes comunes en este Cono Sur. Interpela a las universidades que han logrado ingresar a las cárceles con propuestas académicas en dos directrices que nos convocan y deben estar como responsabilidad en el trabajo situado en el territorio, por una parte, llegar a sectores de la población que históricamente han estado excluidos de acceder a este nivel y a derechos educativos en general. De este trabajo, la investigación es nuestra herramienta para visibilizar lo que allí sucede y por otra, avanzar en la producción de conocimiento que implique e impulse a la acción: no solo pensar en la mejora de la labor docente que surge de comprender mejor el escenario y como insumo de la toma de decisiones en nuestras acciones en contextos de privación de libertad ambulatoria, sino la urgencia de incidir en las políticas públicas de nuestros países en temas de encarcelamiento y de acceso a derechos educativos en cárceles.

En este punto, las interrogantes sobre qué suponen las intersecciones, y la indomable tentación de ubicar todos los males en la cárcel, no deben hacernos olvidar que los actores universitarios en prisión podemos contribuir a reproducir o interpelar las desigualdades existentes. El EITICE intenta ser entonces un espacio de confluencia donde la puesta en común de investigadores/as, extensionistas, activistas, entre otros/as, expresa la potencialidad de pensar y reflexionar juntos/as sobre los procesos observados y emprendidos; para cartografiar, con la mayor precisión posible, los escenarios punitivos, pedagógicos y políticos de los procesos educativos en contextos de encierro, pero también para diseñar preguntas-herramientas que promuevan cambios en las formas de diseñarlos, ejecutarlos y evaluarlos.

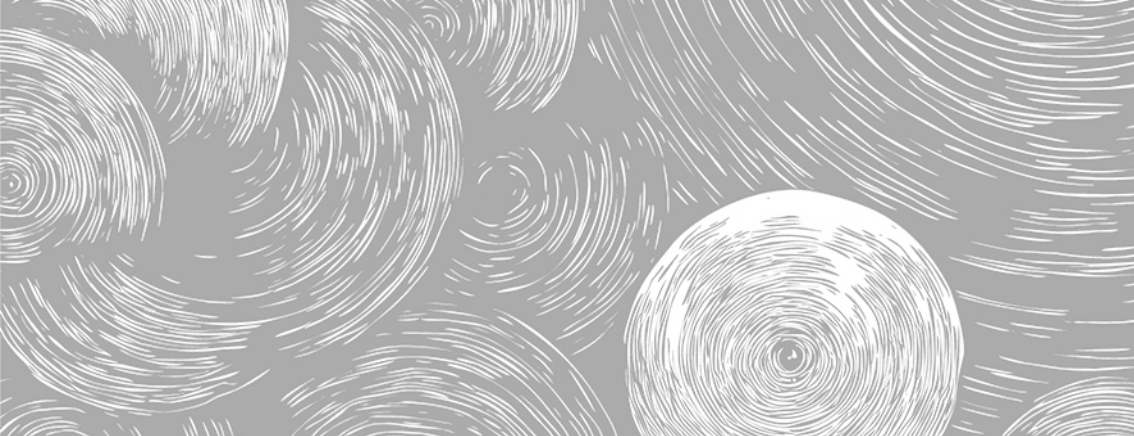
Como finalización del evento en una jornada extensa y gratificante se fijó el próximo EITICE VIII, que se realizará en Brasil en la Universidad Rio Grande do Sul, en octubre de 2025, extendiendo así las fronteras y llegando a sedes en otras ciudades.

Finalmente, creemos que, más allá de la organización y de la participación de todos los compañeros/as de los distintos países, se logró dar contundencia en que hay una fuerza movilizadora en temáticas de cárcel con experiencias e investigaciones tanto iniciadas como terminadas que nos ayudan al intercambio y a la producción de conocimiento.

Nuestro propósito es armar redes vitales que integren perspectivas, reflexiones, abordajes, metodología e incidencias. Es fundamental sostener encuentros que permitan nutrir un ámbito de conocimiento interdisciplinario que necesita de un diálogo y actualización constante.


Violeta Acuña Collado  
Analia Umpierrez  
Mauricio Manchado  
Ana Claudia Godinho  
María Chiponi





Exigibilidad de derechos de  
poblaciones atravesadas por  
el control social punitivo.  
Aproximaciones teóricas

Alicia Beatriz Acin y  
Marcela Morcillo





# Introducción

En este artículo se presentan las primeras aproximaciones conceptuales en torno a la exigibilidad de derechos de poblaciones atravesadas por el control social punitivo. Este es el tema del proyecto de investigación<sup>1</sup> del cual surge y, a tal fin, se recuperan las lecturas realizadas y los fértiles intercambios entre los/as integrantes del equipo en seminarios internos.

El objetivo general de dicho proyecto es analizar procesos de exigibilidad en experiencias de acceso a derechos con poblaciones atravesadas por el control social punitivo y las prácticas subjetivantes implicadas en esos procesos. En consonancia, los objetivos específicos apuntan a: identificar prácticas de exigibilidad de derechos sostenidas por sujetos individuales y colectivos atravesados por el control social punitivo; caracterizar las condiciones socio históricas, económicas, culturales, políticas e institucionales implicadas en la exigibilidad de derechos; reconstruir sentidos acerca de las experiencias de exigibilidad de derechos en sujetos individuales y colectivos atravesados por el control social punitivo; identificar los procesos psicosociales que median entre el reconocimiento del acceso a derecho y los conducentes a su exigibilidad; reconocer procesos subjetivantes en experiencias de exigibilidad de derechos de sujetos atravesados por el control social punitivo y, en última instancia, contribuir, mediante la información producida, a visibilizar estrategias de exigibilidad de derechos que fortalezcan mecanismos institucionales de acceso a los mismos.

El artículo se estructura de este modo: en un primer momento se plantean algunos conceptos centrales relacionados con los derechos humanos (DDHH) y la exigibilidad; a continuación se desarrollan sintéticamente los principales argumentos de autores seleccionados en torno a la exigibilidad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) y se concluye con una problematización de los DDHH y su exigibilidad en el contexto socio político y cultural actual en Argentina, caracterizado según nuestro modo de entender, por un gobierno que avasalla el estado de derecho y, por ende, los derechos conquistados a través de los años, apela a métodos represivos y hace alarde de una extrema crueldad.

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación Consolidar 2023-2027, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, según Res. SECyT N° 258/2023, con sede en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH).

## **Conceptos básicos sobre derechos humanos (DDHH) y exigibilidad**

Conceptualmente, los DDHH son la resultante de conquistas y luchas sociales, construidos con y mediante decisiones políticas (Perrano, 2020), y objeto de disputas permanentes (Crisafulli, 2018). Siguiendo a este último autor, desde una perspectiva normativista y positivista, “serían aquellos reconocidos al hombre por su condición de tal, sin ninguna necesidad de merecimiento o acción particular que los hombres deban hacer para gozar de ellos” (p. 113). Radicalizando esta postura, se pueden entender como un programa a cumplir cuya realización total tal vez sea imposible, pero que señala un norte hacia dónde dirigimos.

En sentido similar, según Eroles (2000), es posible entenderlos como las condiciones básicas para el desarrollo humano, esto es, tanto las facultades y prerrogativas de los hombres como las obligaciones positivas y negativas de los estados que deben promoverlas y garantizarlas. El autor sostiene que el concepto ha evolucionado desde una perspectiva estrictamente jurídica a una visualización más interdisciplinaria que abarca todas las dimensiones de lo humano. En coherencia con esa idea, enfatiza que todo intento de restringir la esfera de los derechos humanos exclusivamente a una perspectiva jurídica, sin una visión interdisciplinaria e intersectorial, supone un reduccionismo que no se corresponde con la complejidad de lo social.

Es conocida, a la vez que cuestionada, la clasificación convencional de los DDHH en aquellos de primera, segunda, tercera y cuarta generación, según su surgimiento y reconocimiento en el tiempo. Los de primera generación son los derechos civiles y políticos, los de segunda generación son los económicos, sociales y culturales (DESC). A diferencia de éstos, los de tercera generación no protegen el derecho individual sino colectivo, de allí que se los llame “difusos” en cuanto a la titularidad de los mismos. En la actualidad, algunos autores hablan de los derechos de cuarta generación como la ciudadanía digital, y el libre acceso y uso de toda la información. Crisafulli (2018) sostiene que la clasificación antes mencionada es objetada por algunos autores por cuanto se la asocia a su importancia o a la mayor jerarquía de unos derechos por sobre otros mientras que, en realidad, se relacionan con su surgimiento, es decir, son coetáneos a la revolución francesa en el siglo XVIII, o surgen a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, respectivamente. En cuanto a sus características, los

DDHH son universales, inalienables, inviolables, imprescriptibles, indivisibles, irreversibles y progresivos, exigibles e inherentes al tema que nos ocupa.

Con relación a la exigibilidad de los derechos, existen posicionamientos y perspectivas que restringen la exigibilidad de los DESC, comparativamente con los derechos civiles y políticos, cuestión que se aborda a continuación.

### **Exigibilidad de los derechos sociales, económicos y culturales**

Crisafulli (2018) expresa que, en sentido estricto, la exigibilidad se relaciona con la justiciabilidad, esto es, con la posibilidad de demandar judicialmente al estado para su cumplimiento y, en sentido amplio, refiere a la posibilidad de reclamar ante distintos poderes del estado su cumplimiento mediante todas las vías o canales lícitos.

A fin de fortalecer esta perspectiva, el autor remite a Etchichury (2013) para quien, en la constitución nacional, los derechos sociales son iguales en valor y jerarquía que otros derechos, como los civiles y políticos. Y, como tales, oponibles contra el Estado y los particulares, justiciables en tanto derechos garantizados, obligatorios para todos los poderes y organismos del estado y, en última instancia, definidos y exigidos por la sociedad de manera permanente y colectiva.

En el mismo sentido, ya Eroles (2000) enfatizaba la exigibilidad de todos los DDHH, en un mismo plano o dimensión jerárquica, como única manera de respetar auténticamente el principio de la universalidad. Con base en una perspectiva integral, que involucra la totalidad de ellos, éste considera la exigibilidad como el derecho que toda persona tiene de reclamar para sí misma, su grupo familiar y su comunidad local el acceso a una calidad de vida compatible con el nivel de desarrollo humano, así como el progreso económico y social alcanzado por su humanidad, asociado a los conceptos de desarrollo humano, ciudadanía plena y estado social de derecho.

Asimismo, subraya que los derechos humanos, entendidos integralmente, son una respuesta global al antiguo dilema de las sociedades de tener que optar por la libertad, la igualdad o la justicia, aunque por lo general no abordados en forma pareja. Los derechos civiles y políticos acentúan la defensa de la vida, la libertad, la participación

política y la identidad en tanto que los DESC lo hacen en la igualdad de oportunidades y la justicia social.

Este autor toma de Naciones Unidas la expresión “esfera de los derechos humanos” para referirse a la complejidad de los mismos y a sus elementos constitutivos. Con ello alude a que abarca derechos individuales y colectivos; de los pueblos; de las minorías y las etnias al interior de las naciones; de los varones y las mujeres; de los cultos religiosos; de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos; de los nacionales y los extranjeros; de quienes eligen una orientación sexual diferente; de quienes tienen una enfermedad o discapacidad; de los pobres y los excluidos; de las víctimas; de los que cumplen la ley y de quienes cometen actos delictivos. A su vez, relaciona los derechos sociales con la ciudadanía y señala que el reconocimiento del derecho de todos al acceso a una ciudadanía plena es un logro de nuestro tiempo histórico. Finalmente, remarca la importancia de construir una cultura de los derechos humanos, en referencia a una acción que impregne todos los espacios sociales en la búsqueda de formas de convivencia familiar, social, política, económica y cultural, basadas en el paradigma del desarrollo humano con justicia social.

Otros autores como Pautassi (2015), Abramovich y Courtis (2009) y Zaffaroni (2005) también discuten y ponen en tensión la idea de que sólo los derechos civiles resultan justiciables.

Respecto a quienes objetan la exigibilidad de los derechos sociales, Abramovich y Courtis (2009) consideran que una parte de la tradición constitucional iberoamericana en lo atinente a derechos sociales se caracteriza por la reiteración de estereotipos que, según la experiencia internacional y de los precedentes nacionales acumulados, “han demostrado ser prejuicios de tipo ideológico, antes que argumentos sólidos de dogmática jurídica” (p. 1). Los autores fundamentan esta afirmación en que, si bien la gran mayoría de las constituciones latinoamericanas como la española y la portuguesa se inscriben en el llamado constitucionalismo social, se ha repetido indefinidamente que las normas que establecen derechos sociales son sólo normas programáticas, esto es, que no otorgan derechos subjetivos, como tradicionalmente se entiende, o que no resultan justiciables. De esta manera, se distingue el valor normativo de los derechos civiles -derechos de autonomía o derechos de libertades-, entendidos como derechos plenos, y los derechos sociales, a los que se asigna un mero valor simbólico o político, aunque escasa virtualidad jurídica.

A continuación ahondan que la principal diferencia que señalan los partidarios de la doctrina tradicional reside en la distinción entre obligaciones negativas y positivas. De acuerdo a esta línea de argumentación, los derechos civiles se caracterizarían por establecer obligaciones negativas para el Estado - como abstenerse de matar, de torturar, de imponer censura, de violar la correspondencia, de afectar la propiedad privada - mientras que los derechos sociales exigirían obligaciones positivas tales como las prestaciones de salud, educación o vivienda. En el primer caso el Estado cumpliría su tarea con la mera abstención, sin que ello implique la erogación de fondos que implican dichas prestaciones o acciones informativas y educativas tendientes a revertir las creencias y prácticas que van a contramano de los derechos, y por lo tanto, el control judicial se limitaría a anular aquellos actos realizados en violación a aquella obligación de abstención. Contra la exigibilidad de los derechos sociales, aun cuando tengan reconocimiento constitucional, esa doctrina argumenta que, al tratarse de derechos que establecen obligaciones positivas, su cumplimiento depende de la disposición de fondos públicos y por esa razón el Poder Judicial no podría imponer al Estado el cumplimiento de conductas de dar o hacer. A la inversa, el posicionamiento de estos autores es que todo derecho requiere tanto obligaciones positivas como negativas para su efectividad. Remitiendo a Van Hoff (1984) mencionan cuatro niveles de obligaciones: a) de “respetar”, b) de “proteger”, c) de “asegurar” y d) de “promover” el derecho en cuestión. En las obligaciones de “respetar” el Estado tiene el deber de no injerir, obstaculizar o impedir el acceso el goce de los bienes inherentes a ese derecho. En las obligaciones de “proteger” su deber es impedir que terceros interfieran, obstaculicen o imposibiliten acceder a esos bienes. Las obligaciones de “asegurar” requieren asegurar que el titular del derecho acceda al bien en el caso de que no pueda hacerlo por sí mismo. Las obligaciones de “promover” radican en el deber de desarrollar las condiciones para que los titulares del derecho accedan al bien.

Los autores mencionados entienden que el recurso a la “protección judicial” en caso de afectación del bien que se pretende tutelar es un elemento central (si bien no el único) para definir la noción de “derecho”, esto es, la existencia de algún poder jurídico de reclamo de su titular ante el incumplimiento de esa obligación. E insisten en que el reconocimiento de los derechos sociales como derechos plenos sólo se alcanzará cuando se superen las barreras que obturan

su justiciabilidad, entendida como la posibilidad de reclamar ante un juez o tribunal de justicia el cumplimiento de al menos algunas de las obligaciones que se derivan de ese derecho.

Expresan que el punto en el que se plantea la mayor cantidad de dudas y cuestionamientos respecto de la justiciabilidad de los DESC tiene que ver con el incumplimiento de obligaciones positivas del Estado, esto es, omisiones de su parte respecto a sus obligaciones de realizar acciones o adoptar medidas de protección y aseguramiento de los derechos objeto de disputa. Al respecto, se argumenta que el Poder Judicial no cuenta con medios que obliguen la ejecución forzada de una sentencia por la que se condena al Estado a cumplir con la prestación omitida para todos los casos involucrados o para dictar la reglamentación correspondiente. Por el contrario, ellos sostienen que el Estado cumple en parte con derechos tales como el derecho a la salud, a la vivienda o a la educación, mediante regulaciones que expanden obligaciones a particulares, la intervención en el mercado con reglamentaciones y ejerciendo el poder de policía, a priori, o, a posteriori, autorizando, habilitando, otorgando licencias o fiscalizando, según los casos. De manera que, si se ha cumplido en parte la obligación de adoptar medidas a fin de garantizar estos derechos, aun cuando esas medidas no supongan la prestación efectiva de servicios por el Estado, siempre está abierta la posibilidad de plantear judicialmente la violación de obligaciones del Estado por asegurar discriminatoriamente el derecho. Esto es más evidente aún si el Estado presta efectivamente un servicio en forma parcial, discriminando a capas enteras de la población. De ello concluyen que los DESC son tan justiciables como los otros.

En su argumentación apelan a un pronunciamiento del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales contenida en su Opinión General N° 9 (“La aplicación interna del Pacto”), de 1998. Y valoran las acciones judiciales por las que el Poder Judicial declara al Estado en mora o no haber cumplido con obligaciones asumidas respecto a los derechos sociales. Remitiendo a un autor brasileiro, señalan que el estado puede ser un instrumento poderoso para la formación de políticas públicas, ejemplificado en el caso de la seguridad social brasileña, que se habría acrecentado gracias a la actitud de los ciudadanos de reivindicar a través de la justiciabilidad y en masa sus intereses o derechos.

Los autores, en definitiva, admiten que implementar derechos sociales depende en parte de la planificación, previsión presupuestaria y puesta en marcha, cuya responsabilidad es de los poderes políticos y el poder judicial no puede suplirlos, aunque sí tiene el resorte de viabilizar los reclamos o demandas de los/as ciudadanos/as para que el poder ejecutivo cumpla con los compromisos adquiridos al firmar los pactos internacionales. Volviendo al Comité, éste presume que la ausencia de recursos judiciales adecuados tendientes a tornar justiciables estos derechos es una violación autónoma del Pacto. En síntesis, no obstante, las limitaciones a la justiciabilidad de los DESC, concluyen que, a raíz de su compleja estructura, todo derecho económico, social o cultural presenta al menos alguna característica o faceta que hace posible su exigibilidad judicial, si estos fueran violados.

Finalmente, Abramovich y Courtis (2009) plantean obstáculos para la exigibilidad de los derechos sociales, entre ellos la determinación de la conducta debida (o determinabilidad semántica), la autorrestricción del Poder Judicial frente a cuestiones políticas y técnicas, la inadecuación de los mecanismos procesales tradicionales para la tutela de derechos sociales y la escasa tradición de control judicial en la materia.

Con relación al primer obstáculo, los autores aluden a cierta indeterminabilidad de la conducta debida semántica en la constitución, cuya expresión suele ser muy laxa en ese tema, por ello hay que pensar en estándares, dice Pautassi (2015). Sin embargo, el poder ejecutivo lo puede aclarar a través de la reglamentación de la ley. Y es aquí donde entra en la determinabilidad fáctica, fácticamente sólo existen algunas opciones. Los pactos internacionales prevén muchas veces esos derechos.

En cuanto a la autorrestricción del propio poder judicial, tradicionalmente el poder judicial ha considerado que no es su atribución incidir en cuestiones políticas o técnicas, negándose a intervenir ante decisiones de incumplimiento del poder ejecutivo; esto en virtud de una apelación a la independencia de los poderes y de que hay una frontera entre este poder y lo político. Aunque algunas veces lo ha hecho de manera selectiva. Por ejemplo, respecto a la entrega de los alimentos por parte del estado, las fronteras son movibles, porosas y cambiantes.

Respecto de los inadecuados mecanismos procesales para la tutela de los DESC, sostienen que las acciones judiciales tipificadas por el ordenamiento jurídico fueron pensadas para proteger los derechos civiles clásicos y resguardar derechos individuales. Relacionan esto con el hecho de que en la base de ciertas dificultades conceptuales que genera esta discusión se encuentra “la estrecha vinculación de la noción tradicional de derecho subjetivo, la noción individual de propiedad y el modelo de Estado liberal” (pág. 18). No obstante ello, en Argentina, un ejemplo de excepción que se produjo fue con el tema de los desaparecidos y el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) se presentó como organización civil para representar y reclamar como un colectivo, creando de esta manera un precedente que no existía anteriormente.

El último obstáculo refiere a la ausencia de tradición de exigencia de estos derechos por parte de la comunidad, como así también de informar y de conocer. Esto se revierte generando jurisprudencia, presentando nuevos casos y siendo creativos/as en idear instrumentos para reclamar derechos sociales. En suma, los autores, quienes en ese texto les hablan principalmente a los operadores judiciales, argumentan que el hecho de que no se hayan explorado vías para subsanar esos obstáculos, no significa que sea imposible hacerlo.

En un sentido coincidente, Zaffaroni (2005) es muy claro cuando afirma que los principios constitucionales y de derecho internacional de los DDHH son precisas directivas políticas, a partir de las cuales la dogmática jurídica ha de programar su sistema de comprensión. Tales principios políticos tienen la máxima jerarquía, no derivan de posiciones ideológicas sino que integran el derecho positivo, es decir, que no pertenecen a ningún derecho natural, sino que son ley. Como tal, la norma es un deber ser que, para poder ser, tanto la programación política como la construcción de sistemas de interpretación que orientan a los jueces para dictar sus sentencias (que son actos de gobierno), deben apuntar políticamente a que el deber ser de esos principios se torne realidad en la sociedad.

Pautassi (2015), quien relaciona los DESC con las políticas sociales, en un texto cuyo objetivo es indagar acerca del grado de efectivización de las principales obligaciones asumidas y su traducción en políticas, pone en tensión el cumplimiento efectivo del denominado enfoque de derechos, su consideración discursiva y la situación de los ciudadanos y las ciudadanas como titulares de los derechos.

La autora entiende el enfoque de derechos como una metodología específica con características estructurales que requiere abordajes transversales. Esta metodología considera que los derechos incorporados en los Pactos y Tratados de Derechos Humanos, a los que la mayoría de los países han ratificado e incluido en sus marcos constitucionales, son de cumplimiento obligatorio. Procedimentalmente, se define el alcance, el contenido y se dictan recomendaciones sobre las mejores formas de cumplir con las obligaciones positivas y negativas contenidas en cada derecho y deben ser aplicados a las políticas públicas. Es decir, se trata de un conjunto de estándares interpretativos del alcance de los derechos humanos que deben estar obligatoriamente incorporados en las políticas públicas en general y en las sociales en particular. Desde su perspectiva, el enfoque de derechos remite a obligaciones de cumplimiento y no sólo a fundamentos en el accionar de las coaliciones gobernantes, sino que demanda transformaciones en la estructura estatal.

La autora considera que este enfoque, dirigido a las políticas públicas, puso en la agenda “global” de derechos humanos del nuevo siglo la necesidad de dar respuestas concretas -y mensurables- a las obligaciones en materia de derechos humanos, fortaleciendo su carácter interdependiente, universal e indivisible e introduciendo con claridad que el cumplimiento de derechos debe realizarse de manera transversal y “atravesando” toda la producción de la estatalidad pública, esto es, cada poder estatal y todas y cada una de sus dependencias.

En función de lo anterior, se interroga acerca de cómo evaluar el grado de incorporación del enfoque de derechos, si hay grados de implementación de los derechos y son mensurables y, qué relación existe con los sistemas institucionales o con la provisión del bienestar. Su preocupación radica en cómo la incorporación de derechos sociales se traduce en medidas para efectivizarlos por cuanto las garantías constitucionales, la ratificación de Pactos y tratados internacionales, la intención de elaborar un programa en derechos e incluso embanderarse en la causa de los derechos sociales de parte de las coaliciones gobernantes y las burocracias estatales, no implica que ellos se efectivicen. De allí el foco en cuáles son los mecanismos necesarios a fin de evaluar el grado de avance en la implementación de políticas públicas con enfoque de derechos.

Pautassi (2015) precisa que los estándares de interpretación del contenido de los DESC definidos al momento de escritura de su texto establecen el marco prescripto que permitirá la satisfacción de los derechos a través del accionar estatal. Tales estándares son: universalidad, garantías de contenido mínimo, recursos disponibles, el principio de igualdad y no discriminación, la regla de progresividad y consiguiente prohibición de regresividad, acceso a la justicia en sentido amplio y acceso a la información y a la participación ciudadana en las decisiones públicas. A partir de ellos, se habrá de considerar, en cada caso, en cada política, en cada ley, si efectivamente se están aplicando los estándares que caracterizan a cada derecho económico, social y cultural.

Respecto al contenido mínimo de los derechos, la autora sostiene que cada Estado está obligado a actuar en forma positiva a fin de garantizar el nivel esencial o básico de cada derecho económico, social y cultural ratificados en los Pactos y Tratados internacionales, en especial el PIDESC (art. 2.1) y en el Protocolo de San Salvador (art. 1). Con relación al máximo de los recursos disponibles, plantea que la exigencia de respetar un contenido mínimo de cada derecho se correlaciona con la obligación del Estado de utilizar el máximo de los recursos disponibles a fin de satisfacer los DESC.

En cuanto a las garantías básicas, señala que una de las principales características para que una persona sea titular de derechos es la posibilidad de reclamar ante una autoridad independiente del obligado -habitualmente, un juez- a fin de que haga cumplir la obligación o imponga reparaciones o sanciones por el incumplimiento, lo que se denomina justiciabilidad o exigibilidad judicial. Para ello, remite al Comité del PIDESC, en la Observación General N° 3, párrafo 5, que ha señalado: “Entre las medidas que cabría considerar apropiadas, además de las legislativas, está la de ofrecer recursos judiciales en lo que respecta a derechos que, de acuerdo con el sistema jurídico nacional, puedan considerarse justiciables”. El Comité observa, por ejemplo, que el disfrute de los derechos reconocidos, sin discriminación, se fomentará a menudo de manera apropiada, en parte mediante la provisión de recursos judiciales y otros recursos efectivos. Al igual que con los otros estándares desarrollados, el sistema de derechos humanos ha fijado que la obligación de los Estados no es sólo negativa de no impedir el acceso al uso de los recursos judiciales, sino fundamentalmente positiva, esto es, de organizar el aparato institucional de

manera tal que todos los individuos accedan a esos recursos, para lo cual los Estados deben remover los obstáculos normativos, sociales o económicos que impiden u obstaculizan la posibilidad de acceso a la justicia u otros mecanismos de reclamos.

Respecto a la igualdad y no discriminación, considera que del mismo modo que utilizar el máximo de recursos disponibles, el desarrollo progresivo de los DESC implica garantizar que los derechos se ejerzan en igualdad de condiciones y sin discriminación, siendo ésta una obligación con efecto inmediato. Lo fundamenta en que el Comité DESC en su OG N° 13, sostuvo que “el derecho a la educación” ha expresado un principio general que debe extenderse a todos los DESC. Esto implica que “La prohibición de discriminación no está su-peditada ni a una implementación gradual ni a la disponibilidad de recursos y se aplica plena e inmediatamente a todos los aspectos de la educación y abarca todos los motivos de discriminación rechazados internacionalmente” (OG N° 13, punto 31). Asimismo, en la Observación General N° 16, referida a la igualdad de derechos al disfrute de varones y mujeres, el Comité ha manifestado que “el disfrute de los derechos humanos sobre la base de la igualdad entre hombres y mujeres debe entenderse en sentido lato. Las garantías de no discriminación e igualdad en los instrumentos internacionales de derechos humanos prevén la igualdad tanto de facto como de jure. La igualdad de jure (o formal) y de facto (o sustantiva) son conceptos diferentes, pero conectados entre sí. La igualdad formal presupone que se logra la igualdad si las normas jurídicas o de otra naturaleza tratan a hombres y mujeres de una manera neutra. Por su parte, la igualdad sustantiva se ocupa de los efectos de las normas jurídicas y otras y de la práctica, y trata de conseguir no que mantengan, sino que alivien la situación desfavorable de suyo que sufren ciertos grupos” (párrafo. 7).

En relación con los deberes insoslayables, Pautassi alude a la producción y acceso a la información argumentando que es innegable la relevancia de la información y la necesidad de que esté disponible y confiable, ya que, en el campo de las políticas públicas, la producción y el acceso a la información son un insumo fundamental para iniciar el diseño de cualquier política, así como para monitorearla y evaluarla. Es decir, que no resulta posible pensar en formular una política sin contar con acceso a información de calidad y suficiente, por cuanto sin datos empíricos no se puede conocer de manera fehaciente en torno a que situación o campo la futura política busca actuar. Pero

también, más allá de su utilidad en la etapa diagnóstica previa a formular una política, la información es primordial durante todo el proceso de puesta en marcha y la evaluación o medición del impacto de la misma.

En cuanto a la participación en el diseño de las políticas públicas, considera que este último estándar es clave a los efectos de concretar uno de los máximos objetivos del enfoque de derechos cual es lograr el empoderamiento (empowerment) ciudadano y romper con la idea subyacente de sujeto pasivo que se beneficia de la política e instituirlo en el ejercicio activo de sus derechos procurando sumar a otros sujetos activos en pos del ejercicio de sus derechos. De ello deriva el lugar central que el estándar de participación tiene en las estrategias y políticas de desarrollo, además de que es un método válido para identificar necesidades y prioridades a nivel local o comunitario.

De todos los estándares, la autora entiende que la progresividad y no regresividad es estándar central por cuanto la obligación de no regresividad es una limitación explícita que los tratados de derechos humanos y la Constitución imponen a todos los Poderes del Estado -Legislativo, Ejecutivo y Judicial- a raíz de lo cual queda prohibido al Estado sancionar normas jurídicas o adoptar políticas, programas y acciones de gobierno que agraven la situación de los derechos sociales que la población gozaba al momento de que se adhirió al tratado internacional respectivo, o verificar que la nueva norma no suprima o restrinja derechos o beneficios acordados por la anterior. Tal prohibición abarca a todos los órganos del Estado, incluido el poder judicial, que no debe ratificar situaciones regresivas derivadas de sus sentencias o ser laxo al evaluar la efectiva implementación de la obligación de progresividad que entraña cada DESC.

En definitiva, la autora enfatiza que resulta necesario conocer el estado de situación en torno al verdadero alcance del cumplimiento de las obligaciones contenidas en cada DESC y traducidas en las políticas públicas. Se trata de verificar no solo con qué amplitud, profundidad y alcance los estándares ingresaron a la política pública sino también el grado de efectividad que se ha alcanzado.

Hacia el final de su artículo plantea que, como analizó a lo largo del mismo, la discusión acerca de la importancia de incorporar el enfoque de derechos se puede considerar superada dadas sus adhesiones. No obstante ello, lejos está aún de alcanzar su efectividad, más

allá de la retórica. Solo cuando estos estándares estén incluidos de modo interdependiente e indivisible para el cumplimiento y respeto de derechos civiles, políticos y DESC se podrá afirmar que se avanza en la satisfacción de derechos.

Agrega, asimismo, que los profundos cambios en el campo de la política social en América Latina, impulsadas en el nuevo siglo, han atravesado las distintas esferas estatales y han redundado en una profusión de medidas, programas y políticas que sin duda han impactado de manera contundente en cada uno de los países, de los cuales, las estadísticas disponibles muestran logros significativos.

Concluye que, al igual que con la reducción de la pobreza, los avances han sido importantes al poner en la agenda internacional de DDHH del nuevo siglo, la necesidad de dar respuestas concretas -y mensurables- a las obligaciones respecto de estos derechos, fortaleciendo su carácter interdependiente, universal e indivisible e introduciendo con claridad que el cumplimiento de derechos debe realizarse de manera transversal y rebasando toda la producción de la estatalidad pública. Sin embargo, lejos se encuentran, al menos en América Latina, de haber logrado una transformación del Estado que dé respuestas concretas a sus responsabilidades en este tema.

### **Problematización acerca de los DDHH y su exigibilidad en el contexto actual en Argentina**

La bibliografía consultada hasta el momento fue escrita por autores comprometidos con los DDHH, con la convicción de que éstos son de cumplimiento obligatorio por parte de los Estados que adhieren a los pactos internacionales sobre DDHH y los han incorporado en sus constituciones nacionales, y en un lapso de tiempo durante el cual éstos fueron convocantes y convergieron progresivamente en política de Estado en nuestro país.

El contexto histórico, económico, socio político y cultural actual en Argentina en el que el ataque sistemático de los DDHH, o su distorsión al punto de identificar derechos con beneficios, nos problematiza acerca de la necesidad de revisar y profundizar el debate en torno a ellos desde otras perspectivas (críticas o de coloniales). Asimismo, resulta imperativo apelar a estudios sociológicos que contribuyan a entender la percepción que tienen de los mismos en la actualidad amplios sectores sociales y las dificultades crecientes que encuen-

tran para reconocer la exigibilidad de DDHH respecto de la sociedad en su conjunto, cuestión que se agrava si se trata de poblaciones atravesadas por el control social punitivo.

En coincidencia con el planteo de Pautassi (2015), acerca del grado de efectivización de las obligaciones estatales asumidas, su traducción en políticas, y la situación de los ciudadanos y las ciudadanas como titulares de los derechos, se torna doblemente imperioso comprender la profunda decepción a causa de las promesas incumplidas de ampliación de los derechos sociales y económicos durante los años de democracia (Franco, 2024) y las vivencias compartidas, por una parte de la sociedad, de que los derechos son sólo para algunos y no para el conjunto, a la luz de sus condiciones de vida que se agravaron al límite de la subsistencia o, peor aún, de la indigencia. Con la gravísima consecuencia de haber contribuido con su voto a elegir un presidente cuyo único objetivo es reducir el déficit fiscal apelando para ello al cercenamiento de derechos de todo tipo.

Retomando a los autores expuestos en la primera parte del artículo, respecto a que los DDHH son el producto de conquistas y luchas sociales, construidos con y a través de decisiones políticas así como objeto de disputas constantes, es importante revisar si una parte de la sociedad argentina, incluidos intelectuales y académicos, no los había convertido en ya alcanzados, como si eso fuera posible, y no un paso más factible de retrocesos en función de cambios políticos en el gobierno y las ideologías que los inspiran, de allí la profunda decepción que la embarga.

Asimismo, sumando a ello el planteo de Rinesi (2025) acerca de que reivindicar un derecho es la expresión más clara de que no se lo tiene y la percepción de que eso no está bien, en estos tiempos de extrema crueldad y una forma de gobierno en la que las conquistas históricas “están hoy en riesgo por un proyecto político-cultural que rechaza la idea misma de ‘derecho’ como clave de bóveda de un modo democrático de entender la vida colectiva” (Alfilo, 2025) y los actos de gobierno violan sistemáticamente los DDHH de distintos grupos poblacionales y destruyen políticas públicas -trabajosamente construidas en gestiones de gobierno anteriores y factibles de perfeccionar- llegando a límites de represión y violencia inaceptables en un Estado de derecho, es imprescindible junto a la búsqueda teórica y reflexión tendientes a entender con mayor claridad la realidad en la que estamos insertos/as y cómo afrontarla, también apelar a la vía judicial y a la acción colectiva, que son distintas expresiones de la exigibilidad.

## Bibliografía

Abramovich, V. y Courtis, C. (2009). Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales. Christian Courtis y Ramiro Ávila Santamaría *La protección judicial de los derechos sociales*, 3, 3-31. Editores Imprenta V&M Gráficas (02 3201 171).

<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/56079.pdf#page=13>

Crisafulli, L. (2018). *Derechos humanos. Praxis histórica, vulneración, militancias y reconocimiento*. Editores del Sur.

Eroles, C. (2000). *Complejidad social y exigibilidad de los derechos humanos*. Ponencia presentada en el 2º Congreso Internacional de Derechos Humanos. Zaragoza.

Etchichury, H. (2013). *Igualdad desatada: la exigibilidad de los derechos sociales en la constitución argentina*. UNC.

Franco, M. (2024). El final del pacto del Nunca Más, nuestro mito contemporáneo en Alejandro Grimson (comp.). *Desquiciados. Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha*. Siglo XXI Editores. pp. 211-231.

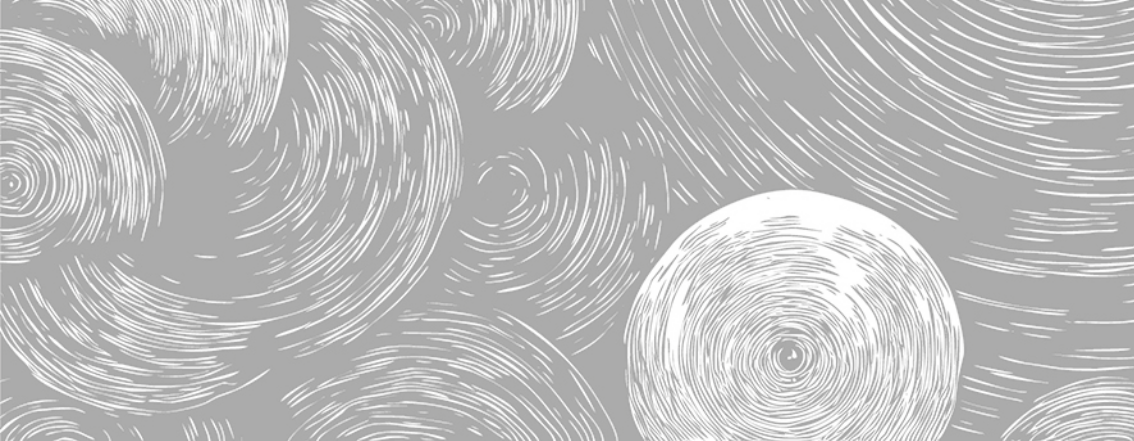
Pautassi, L. C. (2015). Los derechos en las políticas sociales: Desafíos teóricos y opciones estratégicas. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social - Artículos centrales*. Año 5 - Nro. 10 – pp. 43-59.  
[https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/07\\_Pautasi.pdf](https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/07_Pautasi.pdf)

Perano, J. (2022). Cárceles y derechos humanos. Algunos aportes respecto a su politicidad En: Patricia Coppola y Lucas Crisafulli (Dir.) *Sistema Penal y Derechos Humanos*. Editores del Sur. pp. 161-186.

Rinesi, E. (2025). Derecho a la educación superior, interpelaciones desde la memoria y desafíos del presente. *Revista Alfilo*. Núm. 114, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Zaffaroni, E. (2025). *En torno de la cuestión penal*. Editorial IBdef.





# El rol de la educación en la reinserción social

Cristopher Espinoza Agurto





# Introducción

La reinserción social, la reincidencia delictual y la educación son temas centrales en el contexto chileno, tanto por su relevancia social como por los desafíos que presentan. Este estudio surge de la necesidad de abordar cómo la educación puede convertirse en una herramienta clave para facilitar la integración de las personas privadas de libertad en la sociedad, un aspecto que adquiere especial importancia en un país donde la preocupación por el fenómeno delictual va en alza, como muestra el índice de percepción del aumento de la delincuencia en el país, que alcanza el 90.6% en 2022 (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2023).

Como se abordará más adelante, este es un tema poco comentado y, con frecuencia, ignorado en nuestra sociedad. Vivimos en un entorno que, a menudo, parece creer que medidas severas como el trabajo forzado o la pena de muerte son soluciones efectivas para reducir la delincuencia, sin embargo, experiencias como las de Holanda (Ash, 2016) y Noruega (Jane, 2019) demuestran lo contrario, es a través de la educación, el apoyo psicológico y el trabajo que se logra la reinserción social, así como la disminución de la reincidencia o incluso su prevención.

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar el rol de la educación en los procesos de reinserción social durante el año 2022, centrándose en el caso de la Escuela Nueva Esperanza, ubicada dentro del Centro de Cumplimiento Penitenciario de Chillán. A través de esta investigación, se busca comprender las dinámicas que enfrentan tanto estudiantes como docentes en este entorno particular, destacando los retos, fortalezas y limitaciones que definen su experiencia, visibilizando las representaciones sociales de quienes componen este proceso (Moscovici, 1979).

Esta investigación propone, además, un llamado a la reflexión sobre la importancia de implementar políticas públicas efectivas que permitan mejorar el impacto de la educación en contextos de encierro. De este modo, se busca contribuir a un esfuerzo colectivo que no solo reduzca las tasas de reincidencia, sino que también fortalezca las oportunidades de una integración efectiva para aquellos que buscan reescribir su historia desde el aprendizaje y la resiliencia.

## **Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA)**

La presente investigación está ubicada en el ámbito temático de la educación, específicamente EPJA. Ya que su foco es el rol que juega la educación en la Escuela Nueva Esperanza para la reinserción social dentro del CCP; abarcando a las personas privadas de libertad, que ejercen el rol de estudiantes en contexto de encierro, junto a los docentes que participan en la Escuela Nueva Esperanza, que funciona dentro de las dependencias del CCP Chillán, bajo la legislación del MINEDUC y las estrategias didácticas en el proceso; centrándose únicamente en quienes reciben educación formal de enseñanza Media y que son población masculina.

## **Educación social y el antipunitivismo**

El proyecto pretende introducirse en el submundo de la educación en contexto de encierro de la Escuela Nueva Esperanza, conociendo sus aciertos, sus carencias, herramientas y resultados, analizando los datos desde una perspectiva no punitiva, apuntando a la llamada educación social, es decir, se trata de una rama pedagógica que aborda teóricamente cómo las diversas condiciones psicológicas, sociales y materiales, junto con distintas orientaciones de valores, pueden facilitar o limitar el desarrollo personal y grupal, así como la calidad de vida y bienestar (Cacho et al., 2014).

Pues la formación de una sociedad con bajos índices delictuales y abierta al desarrollo de forma democrática parte por garantizar el derecho a la educación en todos los contextos sociales de Chile.

Se pueden encontrar diferentes formas de abordar el tema, en este proyecto la línea base es el antipunitivismo, “es decir, la respuesta política a la filosofía del castigo como el modo de (re)accionar a las cuestiones sociales” (Arbuet, 2020, p. 103). En el antipunitivismo se entiende que la forma de abordar la delincuencia es entenderla como un conflicto político y social, ya que la represión (la respuesta punitiva) no elimina las opresiones que la generan, sino que tiende a intensificar las violencias. Por tanto, este enfoque resulta más eficaz para tratar las raíces de la criminalidad y para impulsar una transformación social significativa de los sujetos privados de libertad, ya que se encarga de atender las vulnerabilidades humanas y contextuales de estos (Martínez, 2023). El antipunitivismo y la educación social, por tanto, son la base del pensamiento anti-carcelario.

La reflexión anti-carcelaria o en defensa de los derechos de las personas privadas de libertad, se desprende de una postura marxista, entendiendo el sistema social y económico, es decir, el capitalismo, como causante de la desigualdad que propicia la criminalidad. Son principalmente víctimas de un sistema capitalista-imperialista que, por su propia naturaleza, opera de manera opresiva y disfuncional. Este sistema focaliza su control sobre los sectores más desfavorecidos y las comunidades racializadas, sometiéndolas a una vigilancia extrema, medidas de control militarizadas y procedimientos judiciales desiguales. Estas condiciones de privación originan lo que se clasifica como “crimen”: acciones relacionadas con la supervivencia económica, reacciones impulsivas o la búsqueda de alivio emocional mediante el uso de sustancias o adicciones (Rashid, 2018).

Es entonces que se construye al sujeto criminal como el enemigo de la sociedad, la que misma que lo margina económicamente o que le incita a buscar la riqueza como validación personal, surgiendo el punitivismo, que quiere decir, la deshumanización de los infractores.

El criminal, señalado como el enemigo común que todos desean combatir, queda al margen del contrato social, perdiendo su condición de ciudadano (Foucault, 2002). En esta exclusión, se le percibe como un vestigio salvaje de la naturaleza: un ser malvado, un monstruo, quizás un desequilibrado mental o un enfermo. Con el tiempo, esta figura se redefine y adquiere el estatus de “anormal”, lo que lo convierte en objeto de estudio científico y de intervenciones destinadas a “tratarlo” (Foucault, 2002).

### **¿Por qué estudiar la educación en contexto de encierro?**

El estudio surge a partir de la necesidad de un enfoque pedagógico crítico, con enfoque no punitivo, ya que, si bien los estudios vigentes sobre reinserción en Chile son muy amplios, van desde la psicología a prácticas laborales, son escasos los que están centrados totalmente en el rol educativo y el funcionamiento de la educación en contexto de encierro, escasez que es evidente al estudiar esta temática en la región de Ñuble y la ciudad de Chillán, donde el único estudio al respecto es una memoria de título sobre la historia de las cárceles realizada por estudiantes de la Universidad del Bío-Bío, que abarca el tema desde la historia y no desde la educación. Los estudios con respecto a reinserción en Chile son gubernamentales, estadísticos,

sociológicos, psicológicos e históricos, pero no muchos presentan un enfoque pedagógico, menos aún se presentan desde el “antipunitivismo” o la filosofía “anticarcelaria”, es decir que apunten a la reintegración en desmedro de los castigos. En contraposición, este es un proyecto de investigación cuenta con base pedagógica, pensado como una deconstrucción de la antes llamada “educación penitenciaria”, para abordarla desde la educación social y entenderla como educación en contexto de encierro, que permite una mirada general al tema de la reinserción, pero con enfoque educativo y desde la representación social que dejan sus actores, entendiendo la representación social como un conjunto estructurado de conocimientos, que constituye una de las funciones mentales mediante las cuales las personas logran comprender la realidad física y social. A través de este proceso, también logran integrarse dentro de un grupo o establecer relaciones cotidianas basadas en intercambios (Moscovici, 1979).

## **Apuntes sobre la evolución del sistema carcelario**

La cárcel se entiende socialmente como un lugar de castigo, allí donde están quienes transgreden la ley, cuya función parece ser controlar a estos sujetos. A lo largo de los siglos, la sociedad ha buscado progresivamente establecer mecanismos para limitar los actos de exceso y las infracciones contra el orden establecidos por los individuos, ya sea de manera deliberada o accidental. Para ello, se han creado estructuras de autoridad, sistemas de justicia y un cuerpo de normas legales que, aunque diseñados para corregir y castigar los errores, han enfrentado limitaciones y resultados a menudo insuficientes en la consecución de estos objetivos (León, 2008).

Dentro de la legislación vigente en torno al régimen carcelario, encontramos el Decreto 518 que aprueba el ‘Reglamento en Establecimientos Penitenciarios’, este rige el funcionamiento de las cárceles en Chile, según la Biblioteca del Congreso Nacional [BCN] (2020) en su Artículo 1°:

La actividad penitenciaria se regirá por las normas establecidas en el presente Reglamento y tendrá como fin primordial tanto la atención, custodia y asistencia de detenidos sujetos a prisión preventiva y condenados, como la acción educativa necesaria para la reinserción social de los sentenciados a penas privativas de libertad o sustitutivas de ellas. (p. 1).

Es decir, el funcionamiento está normado por este decreto, donde se nombra lo que interesa a la investigación presente, que es la acción educativa y la reinserción social.

Antes del decreto 518, en 1911 los recintos penales se regían por el Decreto 2140 Reglamento Carcelario. En las décadas posteriores a la Independencia, persistieron las antiguas prácticas represivas que ponían énfasis en el uso de castigos físicos y en la deshonra pública de los reclusos. Entre estas medidas destacaba el presidio ambulante, una modalidad que consistía en trasladar a los presos en carros para exhibirlos públicamente mientras eran llevados a realizar trabajos en proyectos de infraestructura pública (Memoria Chilena, 2024). No fue sino hasta 1874 cuando la promulgación del Código Penal marcó un cambio significativo, sustituyendo las antiguas prácticas represivas que ponían énfasis en el uso de castigos físicos y en la deshonra pública de los reclusos. Entre estas medidas destacaba el presidio ambulante, una modalidad que consistía en trasladar a los presos en carros para exhibirlos públicamente mientras eran llevados a realizar trabajos en proyectos de infraestructura pública (Memoria Chilena, 2024). No fue sino hasta 1874 cuando la promulgación del Código Penal marcó un cambio significativo, sustituyendo las antiguas leyes penales heredadas del periodo colonial por un marco legislativo de orientación liberal, lo que permitió una modernización sustancial del sistema judicial. En las primeras décadas del siglo XX, se implementaron reformas que buscaron organizar y hacer más racional y eficiente el sistema represivo (Memoria Chilena, 2024). En 1911 se estableció la Dirección General de Prisiones y se promulgó el primer reglamento unificado que abarcaba todas las cárceles, presidios y penitenciarías del país. La reforma más reciente tuvo lugar en 2019, cuando se introdujeron modificaciones al decreto ley 321, específicamente en lo relativo a la normativa sobre la libertad condicional (Memoria Chilena, 2024).

A nivel internacional podemos analizar la Declaración Universal de Derechos Humanos, los Principios para la protección de todas las personas sometidas a cualquier forma de detención o prisión, junto con las Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos, así como, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes. Siendo lo anterior un cúmulo que permite generar un parámetro mínimo en el cual puedan operar los sistemas penitenciarios dentro de los DD.HH., es decir, a nivel internacional existe una amplia gama de legislaciones, sobre todo en materia de

derechos humanos, que regula el trato y proceso en las cárceles, por tanto, nuestro país al ser un suscriptor de estos tratados debe velar por su cumplimiento.

En este sentido existen diversos estudios sobre el tema a nivel internacional, Estados Unidos, considerado un referente de la civilización occidental, presenta la mayor proporción de población encarcelada, con una tasa de 756 presos por cada 100,000 habitantes (Lozano, 2011). Esta cifra supera ampliamente la tasa promedio mundial, que es de 145 reclusos por cada 100,000 personas, según datos de 2009 de la octava edición de la Lista Mundial de la Población en Prisión (Lozano, 2011). Según algunos críticos del sistema penitenciario, el número de personas encarceladas en Estados Unidos aumentó significativamente tras la privatización de las prisiones en 1980, convirtiendo al sistema carcelario en un negocio lucrativo. Además, los afroamericanos, las personas excluidas de la economía de mercado y los migrantes conforman la mayoría de los reclusos en dicho país (Lozano, 2011). La sociedad liberal “más avanzada”, o el país del “primer mundo” posee una alta tasa de personas privadas de libertad, ¿cómo se explica esto? ¿Es acaso el capitalismo un sistema que alberga principalmente pobres, un lugar donde se guarda o aísla todo aquello que escape del canon social?

Para abordar los problemas derivados de la economía de mercado, el Estado ha priorizado la implementación de políticas represivas en lugar de políticas sociales. El modelo de Estado social, en los lugares donde existía, ha sido reemplazado por un enfoque punitivo. Este no solo aplica la prisión como castigo universal para quienes cometen delitos graves, independientemente del sistema jurídico o el nivel de desarrollo del país, sino que también dirige su acción contra aquellos cuyas características físicas o personales no se ajustan a las normas predominantes. En este contexto de incertidumbre, se busca suprimir a estos grupos con la intención de consolidar un Estado autoritario que mantenga el control frente al desorden (Lozano, 2011).

En Chile, el “oasis del liberalismo”, “el experimento neoliberal”, también ve presente esta problemática respecto del sistema de justicia, su implementación y sus resultados. Los funcionarios de Gendarmería argumentan que no cuentan con las condiciones adecuadas para realizar su labor eficientemente, los internos denuncian una violación persistente a sus derechos humanos (Vásquez, 2015). Esto pone de manifiesto una de las grandes tareas pendientes para el Estado de

Chile: modernizar su sistema penitenciario para que esté a la altura de un país en constante crecimiento económico. Es por ello, que aún persiste la percepción de desprotección social o incluso de impunidad ante los actos de violencia delictiva, lo cual fomenta una sociedad que tiende a ser cada vez más punitiva y orientada al castigo (Vásquez, 2015).

Las personas privadas de libertad, reciben una escasa reinserción que le permita volver a integrar la sociedad del mundo libre, por el contrario, las prisiones se vuelven escuelas del delito y aumenta la reincidencia delictual, lo que ha sido un símil en nuestra historia, según numerosos críticos, las prisiones chilenas lograron poco en términos de rehabilitación real de las personas privadas de libertad. En su lugar, se limitaron a reforzar o reproducir ciertos hábitos laborales que ya existían, lo que generó serias dudas sobre la eficacia del modelo penitenciario, ya que, una vez cumplidas las condenas, no se implementaron mecanismos adecuados para evaluar en qué medida hombres, mujeres y niños que pasaron por penitenciarías, cárceles, presidios, colonias penales y casas de corrección lograron reintegrarse en la sociedad (León, 2017).

El “punitivismo” no es algo exclusivo de Chile o de algunos países, sino que es parte inherente del sistema capitalista, por esto las cárceles se empeñan más en el castigo que en la reinserción, porque la lógica de mercado es desechar lo que “no sirve” o “no produce”, la idea de invertir en educar a quienes rompieron la ley parece inconcebible entonces si no se abandona la lógica punitiva y capitalista de abordar el tema, la educación social y la reinserción estarán en segundo plano.

### **Alcances y límites de la reinserción**

La reinserción a su vez va a depender del tipo de delito, los que pueden ser clasificados como: delitos contra la propiedad (delitos comunes), delitos violentos y delitos sexuales.

Para el primer grupo, según el estudio Evidence-Based Initiatives to Reduce Recidivism: A Study Commissioned by Act No. 41 2011-2012 Legislative Session State of Vermont escrito por Maier et al., (2011 citado en Morales Peillard, et al., 2018):

El tratamiento debe enfocarse en el nivel de riesgo y en las necesidades criminógenas de los infractores de ley. Esto supone el uso de herramientas para evaluar condiciones de riesgo y necesidad, y que los programas contengan intervenciones dirigidas a responder a las necesidades identificadas. (p. 89).

En consecuencia, estos delitos parecen ser resultado de las carencias sociales, que, al recibir educación y formas de suplirlas, podrían tener como resultado que la reincidencia disminuyera.

Para el segundo grupo, según Morales Peillard, et al. (2018):

En otro proyecto de investigación, se aplicó una evaluación a un programa desarrollado por la New Zealand's Rimutaka Violence Prevention Unit. El programa consiste en una intervención cognitivo-conductual intensiva para hombres que han cometido delitos violentos y que tienen trayectorias delictuales caracterizadas por una historia de conducta violenta. 112 internos de medio y alto riesgo que ingresaron al programa después de 1998 fueron pareados con 112 casos no tratados. Tras un período de seguimiento promedio de tres años y medio post-liberación, la proporción de casos que completaron el programa y que reinciden en delito es 10% a 12% menor que la proporción de reincidentes del grupo control. La efectividad del programa se aprecia tanto en el análisis de reincidencia por delitos violentos como en reincidencia general. (pp. 104-105).

En este caso la educación social debe estar acompañada de tratamiento psicológico y psiquiátrico del sujeto, ya que no responde solo a un problema social, o carencia económica, sino una carencia de tratamiento psicosocial.

Finalmente, para el tercer grupo, según Kim et al. (2015 citado en Morales Peillard, et al., 2018):

Un estudio realizado para actualizar los más recientes meta-análisis sobre la efectividad de las intervenciones para ofensores sexuales, incluyó 11 meta-análisis previos sobre el tema. Los resultados revelaron que las intervenciones cognitivo-conductuales, sistémicas y hormonales para ofensores sexuales pueden considerarse ‘probadas’ o al menos ‘prometedoras’, debido a que, en general, producen disminuciones de reincidencia que llegan al 10%. (p. 107).

Este es el grupo más polémico, pues los estudios son contradictorios, algunos como el citado hablan positivamente, pero otros muestran que no siempre se obtienen resultados reformadores, pero parece ser que el modelo cognitivo-conductual tiene esperanzas de servir como base de reinserción social de estos tipos de crímenes.

### **La reinserción social y la educación en contexto de encierro dentro de la Escuela Nueva Esperanza.**

El proyecto está centrado en la Escuela Nueva Esperanza que está dentro del Centro de Cumplimiento Penitenciario de Chillán, ubicado en la ciudad del mismo nombre, buscando conocer el rol de la educación en la reinserción de los estudiantes en contexto de encierro. La forma en que se aplica la educación o su ausencia podría estar afectando el comportamiento social y psicológico de los individuos, teniendo en cuenta que la mayor parte de los fondos se destinan a la mantención y contención, muy poca va para una “reinserción.” El gasto mensual por persona asciende a entre los setecientos mil y los ochocientos mil pesos; sin embargo, no se detalla cómo se distribuyen estos recursos. En su mayoría, se destinan a la seguridad intrapenitenciaria más que a garantizar condiciones de vida dignas para las personas privadas de libertad. Estos fondos cubren diversos aspectos del sistema carcelario, como uniformes, capacitaciones tanto para funcionarios como para los internos, y también incluyen medicamentos, textiles y otros elementos (Fernández, 2021).

En el sistema penal vigente en Chile se menciona la educación como parte del proceso carcelario en el decreto 3140 de 1965. Esta investigación evaluó cualitativamente la aplicación de esto, ya que la cárcel a la vista de la sociedad chilena tiene un sentido punitivo, donde se busca el castigo de quien rompe el contrato social, más que

rehabilitar o reformarlo, se busca condenarlo y aislarlo, por lo que es necesario contrastar el marco normativo vigente sobre educación y reinserción en las cárceles y su aplicación real en el Centro de Cumplimiento Penitenciario de Chillán y la Escuela Nueva Esperanza. Es imprescindible establecer entonces que educarse es un derecho humano, el cual es importante para la reinserción, pues “la educación es un derecho que hace a la condición del ser humano, ya que a partir de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad” (Scarfo, 2002, p. 291).

Esta posible falta de educación no solo pasa en las cárceles si no en el ámbito tradicional y es por esto que debe entenderse que la educación juega un rol clave para la sociedad en los diversos contextos y fundamentalmente en el contexto privativo de libertad.

La falta de valoración de la educación está generando la falta de reinserción y la vulneración de los derechos de las personas que están privadas de libertad, creando un dilema social y moral. Por esto existe la necesidad no solo de más estudios sobre educación en contextos de encierro, sino también la formación de un profesorado preparado para estos contextos, por ejemplo en España existe la carrera y posgrados sobre educación social, que es la educación adecuada a contexto sociales, que busca dar respuesta a problemáticas de la sociedad, pero en Chile solo es un concepto dentro de los estudios, pero no existe como disciplina.

En la actualidad existe un aumento de la delincuencia en Chile, Según los datos reportados por Carabineros de Chile al 21 de abril de 2022, el año 2021 registró un total de 86.893 delitos, una cifra considerablemente inferior a los 121.714 delitos contabilizados en el mismo período de 2022, lo que equivale a un alarmante incremento del 40% (Rivera, 2022). Durante los últimos 28 días, se han observado aumentos preocupantes en varias categorías de delitos: los homicidios crecieron un 22%, los casos de violación incrementaron en un 17%, y las lesiones subieron un 63%. Además, los robos muestran un aumento del 66%, mientras que los robos con violencia se dispararon un 78%, y los robos de vehículos con violencia alcanzaron un incremento significativo del 161%. Estas cifras reflejan una tendencia ascendente en la actividad delictiva que requiere atención urgente (Rivera, 2022).

Existe por tanto la urgencia de analizar el fenómeno de la reinserción y de la educación necesaria para ello. En consecuencia, el problema de investigación es abarcar o conocer ¿cuál es el rol que cumple la educación en el Centro de Cumplimiento penitenciario de Chillán para la reinserción social de las personas privadas de libertad? Analizando desde las representaciones sociales de sus actores el rol que juega la educación en la Escuela Nueva Esperanza del Centro de Cumplimiento Penitenciario de Chillán para generar la reinserción social de los estudiantes en contexto de encierro durante el año 2022. Por medio de una caracterización de los estudiantes y profesores en contexto de encierro de la Escuela Nueva Esperanza en el Centro de Cumplimiento Penitenciario de Chillán para conocer el rol que juega cada estamento en el proceso de reinserción. A su vez, describiendo los métodos pedagógicos de la educación en contexto de encierro de la Escuela Nueva Esperanza en el Centro de Cumplimiento Penitenciario de Chillán. Para, finalmente, identificar las representaciones sociales de estudiantes y profesores en contexto de encierro sobre limitaciones y potencialidades del proceso educativo para la reinserción social en la Escuela Nueva Esperanza del Centro de Cumplimiento Penitenciario de Chillán.

A partir de lo obtenido en la triangulación de las entrevistas a los profesores y estudiantes de la Escuela Nueva Esperanza del CCP de Chillán, y un análisis hermenéutico de resultados obtenidos, con las teorías y conceptos de los autores antes presentados, se presentan los elementos más significativos de acuerdo con las categorías apriorísticas levantadas (Espinoza y Bustamante, 2022).

### **La educación en contexto de encierro**

El primer concepto clave es la educación en contexto de encierro, antes llamada penitenciaria o carcelaria, es aquella que busca capacitar a las personas privadas de libertad con un conjunto de habilidades y herramientas que les permitan desenvolverse de manera adecuada y competente dentro del entorno carcelario. El objetivo es que puedan reforzar lo aprendido en su rutina diaria durante el tiempo en prisión, para luego aplicarlo de manera efectiva en su reintegración y adaptación al contexto social fuera de los límites de la cárcel (García y Sánchez, 2020).

Esta funciona en el caso de Chile dentro de la categoría de educación para jóvenes y adultos por tanto es una educación para jóvenes y adultos en contexto de encierro. Esta forma de enseñanza ha luchado durante años por posicionarse dentro de la sociedad del conocimiento. A pesar de enfrentarse a un entorno desafiante como el sistema penitenciario, ha desarrollado metodologías pedagógicas propias, adaptándose a las condiciones adversas de las cárceles mientras busca integrar a sus participantes en procesos educativos significativos que favorezcan su inclusión social y personal (Vásquez, 2015).

El estudio de campo permite ver que todos los profesores llevan más de 5 años trabajando en contexto de encierro y trabajan también en educación de adultos, coincidiendo con la descripción de la educación en contexto de encierro como una educación a su vez de jóvenes y adultos (Espinoza y Bustamante, 2022).

Además, pese a que los profesores y estudiantes señalan que existe compromiso por ambas partes, existen factores que no permiten que los estudiantes terminen los estudios, lo que es similar a lo planteado en el marco teórico sobre que esta práctica educativa se desarrolla en un contexto difícil y poco propicio. Entre los factores de interrupción de la educación en contexto de encierro encontramos en Espinoza y Bustamante, (2022):

1. Los traslados a otros Centros de Cumplimiento Penitenciario.
2. Estar en enfermería producto de alguna agresión física recibida.
3. Recibir visitas el mismo día de las clases.
4. Comenzar un beneficio de libertad parcial o trabajo.
5. Salir en libertad (cumplimiento de la condena).

## **Estrategias pedagógicas en la educación en contexto de encierro**

Se critica la insuficiencia de recursos disponibles para trabajar con los educandos. Entre estos recursos, las bibliotecas destacan por contar con material bibliográfico mayoritariamente obsoleto y en cantidades que no alcanzan a cubrir las necesidades de la población. Además, los suministros de papelería y materiales de librería son extremadamente limitados o, en algunos casos, completamente inexistentes (Flores et al., 2013).

El estudio revela que, a raíz de los cambios en la administración de la Escuela Nueva Esperanza, se han desarrollado planes de mejora tanto a nivel administrativo como en la provisión de recursos. Este último aspecto ha mostrado avances significativos, incluyendo la creación de una bodega de materiales destinada a estudiantes y docentes en contextos de encierro. Asimismo, los profesores emplean estrategias pedagógicas variadas, como guías adaptadas, mapas, presentaciones en PowerPoint, lecturas y tutores (Espinoza y Bustamante, 2022).

De acuerdo con el marco teórico la educación en contextos de encierro es de sentido punitivo, pues en el contexto penitenciario, el modelo educativo predominante ha sido el tradicional, basado en una pedagogía frontal. Este tipo de enfoque tiende a fortalecer las estrategias de control estricto sobre las personas privadas de libertad, consolidándose así como una práctica que refuerza la percepción de la prisión no solo como un lugar de castigo, sino también como un medio para ejercer el dominio de la sociedad sobre los reclusos (Flores et al., 2013).

En contraste, la investigación revela que los estudiantes en contextos de encierro perciben un fuerte apoyo emocional por parte de sus profesores, quienes ofrecen una valiosa contención. Además, tanto docentes como alumnos coinciden en que el perfil ideal del profesor en este contexto debe incluir empatía, habilidades sociales bien desarrolladas para fomentar una comunicación efectiva y una relación cercana, así como la capacidad de comprender las necesidades de sus estudiantes. Estos rasgos, según los alumnos, se reflejan en sus docentes actuales. Asimismo, los estudiantes expresan que la educación les permite escapar, al menos momentáneamente, de la realidad que implica estar en prisión (Espinoza y Bustamante, 2022).

Por lo que, a diferencia del marco teórico en la educación en contexto de encierro de la Escuela Nueva Esperanza no se reafirma la “concepción de la prisión como castigo, como espacio de dominio de la sociedad sobre los presos” (Flores et al., 2013, p. 90).

La educación en valores se presenta como una intervención educativa crucial para atender las dimensiones emocionales y anímicas de las personas en contextos de encierro. Su propósito es mitigar, en la mayor medida posible, sentimientos de frustración, desmotivación, exclusión y vulnerabilidad, inherentes a su situación, los cuales podrían derivar en diversos trastornos a nivel personal y social. Por ende, esta propuesta tiene un objetivo claramente orientado hacia la rehabilitación y la reintegración en la sociedad (García y Sánchez, 2020).

### **Adaptaciones curriculares para contextos de encierro y educación de adultos**

En los establecimientos penitenciarios del país se ofrecen planes y programas educativos destinados a adultos, los cuales incluyen modalidades de formación Científico-Humanista, Programas de Educación Fundamental y Educación Técnica Elemental. De manera excepcional, también se imparte formación en la modalidad de Educación Técnico-Profesional (Flores et al., 2013).

La investigación evidencia que los profesores de la Escuela Nueva Esperanza siguen el plan de estudios establecido por el modelo EPJA. Sin embargo, además de las asignaturas tradicionales, se incluyen ramos instrumentales que priorizan el conocimiento por sobre el desarrollo de habilidades. Este enfoque no está claramente reflejado en el marco teórico, aunque sí hay una conexión con los planes científico-humanista y técnico-profesional. No obstante, en el marco teórico se omite la existencia del plan humanista con oficios, el cual fue comentado durante las entrevistas. Asimismo, la investigación no profundizó a través de las entrevistas en información que estuviera relacionada con los planes de educación fundamental ni con la educación técnica elemental (Espinoza y Bustamante, 2022).

Otro punto importante en el marco teórico es que se plantea que “La educación representa un pilar fundamental en el tratamiento penitenciario, siendo un elemento importante en el proceso de reinserción social” (Flores et al., p. 94).

La investigación revela que, desde las representaciones sociales de sus actores, los profesores consideran que la educación impacta positivamente en el proceso de reinserción social. Sin embargo, perciben su rol como limitado, ya que, aunque contribuyen al proceso, no se puede lograr la reinserción solo con educación, siendo estimado como un 20% el aporte realizado. Por lo que, los docentes entrevistados tienen una visión en la que se ven como actores claves dentro del proceso de reinserción social, lo que difiere de lo planteado anteriormente en el marco teórico (Espinoza y Bustamante, 2022).

### **Reinserción social**

La reinserción social se concibe como un proceso organizado que comprende diversas acciones dirigidas a facilitar la reincorporación de personas, previamente condenadas por infringir la ley penal, a la vida en sociedad. Estas acciones están diseñadas para abordar la mayor cantidad posible de factores que hayan influido en el comportamiento delictivo, con la finalidad de reducir las probabilidades de reincidencia y fomentar la adopción de conductas alineadas con los valores y normas sociales (Ministerio de Justicia, 2018).

La investigación revela que los profesores entrevistados tienen una percepción de su rol en el proceso de reinserción social que contrasta profundamente con lo planteado en el marco teórico. Según ellos, no creen que exista una verdadera reinserción social en Chile. De hecho, mencionan que una proporción significativa de exalumnos ha reincidido y vuelto a prisión, lo que va en contra de los objetivos establecidos por el Ministerio de Justicia. Además, los propios estudiantes en contextos de encierro sienten que, al salir, no serán tratados como personas, una percepción que se refuerza por los malos tratos que experimentan dentro del CCP. La investigación identifica múltiples factores que dificultan el proceso de reinserción social, entre los que se incluyen en Espinoza y Bustamante, (2022):

Problemas estructurales en el sistema socioeconómico.

La persistente desigualdad social.

La marginalización de muchas familias.

Fallas significativas en el El Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia (Mejor Niñez) (Ex SENAME).

La deshumanización que enfrentan las personas privadas de libertad en los CCP.

## **Reincidencia**

Cuando las personas que han estado privadas de libertad no reciben una buena reinserción se obtiene el fenómeno de la reincidencia delictual. Este indicador es uno de los recursos más utilizados, aunque no el único, para analizar el grado de cumplimiento de las normas legales en el comportamiento de las personas que han egresado de los distintos Subsistemas Penitenciarios. También se considera en relación con la modalidad de cumplimiento de la pena y el tipo de egreso. Además, permite evaluar el impacto de los programas y servicios ofrecidos con el objetivo de fomentar en estas personas el abandono de la actividad delictiva (Gendarmería de Chile, 2016).

De acuerdo con los docentes entrevistados para la investigación, ellos tienen una representación social como actores del proceso en la cual mencionan que existe mucha reincidencia, mencionan que conocen muchos casos de exalumnos que han vuelto a cometer actos ilícitos, algunos con el proceso educacional completado y otros no, es decir, egresados de 4º año de educación media y no egresados, incluso una profesora percibe un hipotético 80% de reincidencia. Por lo tanto, el fenómeno de la reincidencia está presente en la escuela Nueva Esperanza del CCP de Chillán (Espinoza y Bustamante, 2022). Siendo en Chile la reincidencia estadísticamente de un 52,5% (Lete-lier et al. 2019).

## **Conclusiones**

Esta investigación ha buscado destacar la importancia de la reinserción social, la reincidencia delictual y la educación, tres temas que siguen siendo fundamentales en la realidad chilena. A lo largo del estudio, se han identificado limitaciones, potencialidades y propuestas de mejoramiento, desafíos que deben ser asumidos tanto por el Estado como por la sociedad en su conjunto. Solo a través de un esfuerzo colectivo se podrá disminuir la preocupación que el fenómeno delictual genera en la población.

El objetivo principal de este proyecto fue analizar “El Rol de la Educación en la Reinserción Social. Un Estudio de Caso”. Este caso se centró en la Escuela Nueva Esperanza, situada en el Centro de Cumplimiento Penitenciario de la ciudad de Chillán durante el año 2022 (Espinoza y Bustamante, 2022).

Los estudiantes de la Escuela Nueva Esperanza, ubicada en el Centro de Cumplimiento Penitenciario de Chillán, comparten una característica común: ninguno había logrado completar la enseñanza media antes de ingresar a prisión, habiendo abandonado el sistema educativo durante su infancia o adolescencia. Muchos de ellos reconocen que la educación podría haber desempeñado un papel crucial en la prevención de sus actos delictivos. Aunque inicialmente se inscriben en la escuela con el objetivo de nivelar sus estudios y acceder a beneficios penitenciarios, terminan encontrando algo más valioso: un espacio que les ofrece contención emocional en medio de un contexto adverso (Espinoza y Bustamante, 2022).

Por otro lado, los profesores que trabajan en la escuela en este contexto llevan más de cinco años desempeñándose en este ámbito. Son docentes de enseñanza media que, además, trabajan en educación de adultos fuera del entorno penitenciario. Aunque todos han realizado cursos o capacitaciones, ninguno de ellos cuenta con formación específica para enseñar en contextos de encierro, lo que añade complejidad a su labor.

En la Escuela Nueva Esperanza, situada en el Centro de Cumplimiento Penitenciario de Chillán, los métodos pedagógicos están fundamentados en la base curricular del modelo EPJA. Este enfoque incluye tres planes principales: científico-humanista, técnico-profesional y humanista orientado a oficios (los dos últimos ya no se aplican en la Escuela Nueva Esperanza). Las asignaturas se desarrollan en bloques de 4 horas, alcanzando un total de entre 20 y 24 horas semanales. Además, se emplean estrategias didácticas adaptadas al contexto de encierro, como guías de aprendizaje, presentaciones en PowerPoint y mapas en asignaturas como historia y geografía. Para matemáticas, los estudiantes cuentan con el apoyo adicional de tutores, que son aquellos compañeros que demuestran mayores facilidades en el área (Espinoza y Bustamante, 2022).

Por otro lado, en cuanto a las percepciones de estudiantes y docentes sobre el proceso educativo y su relación con la reinserción social, ambos grupos reconocen el valor de la educación como un factor clave. Sin embargo, comparten la opinión de que en Chile no se logra una reinserción social efectiva. Entre los principales obstáculos identificados se encuentran la insuficiencia de los espacios físicos, la ubicación aislada del centro penitenciario y la falta de respaldo tanto a la escuela como a los docentes que trabajan en ella (Espinoza y Bustamante, 2022).

A pesar de las dificultades enfrentadas, se han identificado ciertas fortalezas en la Escuela Nueva Esperanza. Entre ellas destaca la gestión actual de la escuela, que ha impulsado planes de mejora significativos, como la incorporación de nuevo mobiliario, la renovación de la pintura en las aulas y la creación de una bodega destinada específicamente a los estudiantes (Espinoza y Bustamante, 2022).

En la Escuela Nueva Esperanza, ubicada en el Centro de Cumplimiento Penitenciario de Chillán, el papel de la educación en la reinserción social resulta limitado, no por falta de relevancia, sino debido a las restricciones existentes. Sin embargo, los docentes consideran que contribuyen, al menos, a una cuarta parte del proceso de reinserción, mientras que los estudiantes perciben la educación como un elemento clave en su experiencia penitenciaria. La escuela y, en especial, los profesores desempeñan un importante papel al brindar apoyo emocional y aliviar, aunque sea momentáneamente, la realidad deshumanizante de la prisión (Espinoza y Bustamante, 2022).

Este estudio destaca que, pese a sus limitaciones, la educación en contexto de encierro es vista como indispensable para la reinserción social de acuerdo con las representaciones sociales de los actores del proceso. Por ello, se subraya la necesidad urgente de políticas que amplíen y fortalezcan su impacto en el proceso de reinserción, particularmente en contextos como el de la Escuela Nueva Esperanza (Espinoza y Bustamante, 2022).

Además, esta investigación buscó servir como punto de partida para futuros estudios relacionados con la educación en contextos de encierro. Cabe destacar que no abarca temas como las mujeres privadas de libertad, los menores en esta misma situación, otros centros penitenciarios o factores adicionales que influyen en la reinserción social y la prevención de la reincidencia. (Espinoza y Bustamante, 2022). “Dejemos huella”.

## Referencias

- Arbuet, C. (2020). Esbozos para un feminismo antipunitivista. *Las Torres de Lucca: Revista Internacional de Filosofía Política*, 9(17), 103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7553467#:~:text=En%20diversos%20contextos%20el%20antipunitivismo,diatribas%20de%20los%20feminismos%20antisist%C3%A9micos>
- Ash, L. (2016, 12 de noviembre). La insólita crisis de Holanda: la escasez de delincuentes. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-37950889>
- Biblioteca del Congreso Nacional [BCN]. (2020). *DECRETO 518*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=123280>
- Cacho, X., Sánchez-Valverde, C., & Usurriaga, J. (2014). Los nombres y los significados de la Educación Social. *Revista de Educación Social*, (19). <https://eduso.net/res/revista/19/el-tema-colaboraciones/los-nombres-y-los-significados-de-la-educacion-social>
- Espinoza, C. y Bustamante, A. (2022). *Proyecto de investigación cualitativo: El Rol de la Educación en la Reinserción Social. Un Estudio de Caso*. [Tesis de pregrado, Universidad del Bío-Bío]. Repositorio Digital - Sistema de Bibliotecas Universidad del Bío-Bío. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/3954>
- Fernández, N. (2021, 7 de Julio) Gastos carcelarios: una necesidad humanitaria. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2021/07/07/gastos-carcelarios-una-necesidad-humanitaria/>
- Flores, C., Muñoz, L., y Torres, M. (2013). *Historia de la educación en el sistema penitenciario en Chile*. [Tesis de pregrado, Universidad del Bío-Bío]. Repositorio Digital - Sistema de Bibliotecas Universidad del Bío-Bío. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1265>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar Nacimiento de la Prisión*. Siglo veintiuno Editores.

García y Sánchez (2020). La educación en contextos de encierro desde una perspectiva multidisciplinar: la importancia de educar en valores como impulso a la reinserción social. *Revista dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 2(48).  
<https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2004>

Gendarmería de Chile (2016). *Reincidencia Delictual en Egresados del Sistema Penitenciario Chileno año 2011*. [https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/estadisticas/REINCIDENCIA\\_2011.pdf](https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/estadisticas/REINCIDENCIA_2011.pdf)

Instituto Nacional de Estadísticas Chile [INE]. (2023). *19ª Encuesta nacional urbana de seguridad ciudadana. ENUSC 2022*.  
[https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/seguridad-ciudadana/publicaciones-y-anuarios/2022/nacional/s%C3%ADntesis-de-resultados-19-enusc-2022---nacional.pdf?sfvrsn=2854ad13\\_2](https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/seguridad-ciudadana/publicaciones-y-anuarios/2022/nacional/s%C3%ADntesis-de-resultados-19-enusc-2022---nacional.pdf?sfvrsn=2854ad13_2)

Kirby, E. J. (2019, 9 julio). La exitosa estrategia de Noruega para transformar a sus criminales en «buenos vecinos». *BBC News Mundo*.  
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-48900840>

León, M. (2008). Documentos para la historia de las prisiones en Chile en el siglo XX (1911-1965). *Revista Chilena De Historia Del Derecho*, (20). <https://doi.org/10.5354/rchd.v0i20.5376>

León, M. (2017). *Tras las rejas Una historia documentada de las prisiones en Chile (1911-1965)*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Letelier, C., Cerda, A., y Díaz, D. (2019). *Resumen Ejecutivo Evaluación Programas Gubernamentales (EPG). Programas de Rehabilitación y Reinserción Social*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Gendarmería de Chile.  
[https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189326\\_r\\_ejecutivo\\_institucional.pdf](https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189326_r_ejecutivo_institucional.pdf)

Lozano, M. (2011). Estudio comparativo de la cárcel en España y México en la actualidad. *Estudios sociales (Hermosillo Son)*, 20(40).  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/estsoc/v20n40/v20n40a4.pdf>

Martínez, S. (2003). La interdependencia entre la paz, la seguridad y la justicia. *Por la paz*, (41).

<https://www.icip.cat/perlapau/es/articulo/la-interdependencia-entre-la-paz-la-seguridad-y-la-justicia/?pdf>

Memoria Chilena. (2024). *Formación del sistema carcelario en Chile (1800-1911)*.

<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-628.html>

Ministerio de Justicia. (2018). *¿Qué es la Reinserción?*

<https://www.reinsercionsocial.gob.cl/que-es-la-reinsercion/>

Morales Peillard, A., Pantoja Vera, R., Piñol Arriagada, D., Sánchez Cea, M., MacLean Carrasco, G. y Espinoza Mavila, O. (2018). *Una propuesta de modelo integral de reinserción social para infractores de ley*. Universidad de Chile, Instituto de Asunto Públicos y Fundación Paz Ciudadana. <https://doi.org/10.34720/r1hw-hc79>

Rashid, K. (2018, 16 de Julio). *The New Prison Movement: The Continuing Struggle to Abolish Slavery in Amerika*. Kevin "Rashid" Johnson.

<https://rashidmod.com/?p=2585>

Rivera, M. (2022, 21 de Abril). Preocupante cifra: Delitos crecieron un 64% en los últimos 28 días. *Canal 13*.

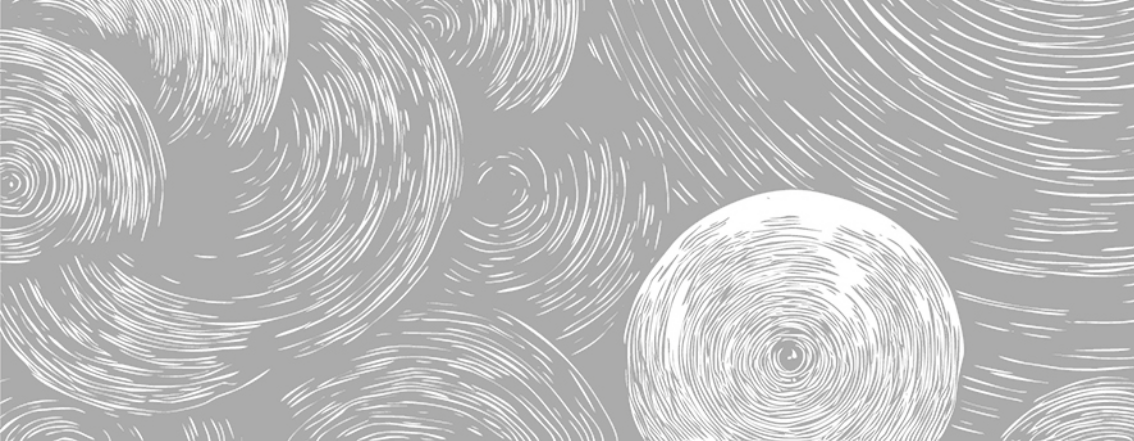
<https://www.13.cl/programas/tu-dia/noticias/preocupante-cifra-delitos-crecieron-un-64-en-los-ultimos-28-dias>

Scarfó, F. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, (36), 291-324. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>

Vásquez, M. (2015). La educación en contextos de encierro: una mirada desde adentro. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 1.

<https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/2-la-educacion-en-contextos-de-encierro-una-mirada-desde-adentro>





# Diálogos filosóficos con mujeres privadas de libertad: una vía para fortalecer el pensamiento complejo

Leslie Jazmania Martínez Panduro





## Consideraciones iniciales

Hablar de la cárcel como un espacio de encierro y castigo es quedarse en la superficie. Las prisiones son, además, escenarios donde se expresan y profundizan múltiples formas de desigualdad. Aunque se insiste en que la función del sistema penitenciario es la reinserción social, lo cierto es que este objetivo no se cumple, sobre todo en el caso de las mujeres. Si bien en las últimas décadas ha aumentado la presencia femenina en las cárceles, las condiciones a las que se enfrentan continúan siendo diseñadas desde una lógica androcéntrica que no reconoce sus experiencias, necesidades ni formas particulares de vivir la reclusión.

Escribo este capítulo partiendo de una convicción: el pensamiento complejo de las mujeres privadas de libertad debe ser reconocido y acompañado desde una perspectiva crítica y feminista. A lo largo de mi proceso como investigadora, he identificado que la educación en prisión suele reducirse a la escolarización básica o a la capacitación laboral, dejando fuera otras dimensiones del desarrollo humano, como la posibilidad de pensar filosóficamente sobre el mundo y sobre una misma. Esta ausencia fue el punto de partida para construir una propuesta educativa que tuviera como eje el diálogo, la reflexión crítica y el reconocimiento de la voz de las mujeres.

La investigación que da sustento a este trabajo fue realizada en el Centro Femenil de Reinserción Social del Estado de Colima (CERESO), en un periodo que abarcó desde septiembre de 2022 hasta julio de 2024. Durante ese tiempo, diseñé e implementé una propuesta filosófico-pedagógica con mujeres privadas de libertad, con el objetivo de fortalecer sus habilidades de pensamiento complejo en su dimensión crítica, creativa y cuidadosa. A partir del trabajo conjunto con ellas, y desde la incorporación de una comunidad de indagación filosófica con perspectiva feminista, generamos un espacio para pensar, compartir, dudar, imaginar y construir otras formas de comprender las experiencias vividas.

La decisión epistemológica y metodológica de trabajar desde una perspectiva feminista crítica no fue solo una elección académica, sino una necesidad ética y política. Investigar en contextos de encierro punitivo implica reconocer que las personas, particularmente las mujeres, han sido despojadas de sus derechos, de su tiempo, de su

palabra. Significa también asumir que la educación no puede reducirse a un listado de contenidos, sino que debe implicar la construcción colectiva de sentido. En este caso, mi lugar como facilitadora y como investigadora se situó al lado de las participantes, en un intento honesto de construir conocimiento con ellas.

Las perspectivas teóricas que guían esta investigación tienen su basamento en la epistemología de la complejidad y en la epistemología feminista. Desde la propuesta de Morin (1994), asumir la complejidad significa aceptar que la realidad es dinámica, contradictoria, inacabada. Pensar complejamente implica romper con las lógicas lineales y dicotómicas que han limitado nuestra forma de conocer. Por su parte, Blazquez Graf (2012) con la epistemología feminista cuestiona el lugar desde donde se produce el conocimiento y visibiliza cómo ciertas formas de saber han sido históricamente desautorizadas, especialmente aquellas que provienen de las mujeres.

Ambas perspectivas convergen en la necesidad de construir conocimientos situados, encarnados, en diálogo constante con quienes habitan los márgenes. De allí que la cárcel no sea entendida solo como un espacio físico de reclusión, sino como un lugar simbólico desde el cual se puede resignificar la experiencia, identificar opresiones y construir alternativas. Lejos de romantizar el encierro, esta propuesta busca visibilizar las formas en que las mujeres privadas de libertad piensan, crean e imaginan otros modos de vida.

Durante los ocho meses en los que implementé la propuesta educativa, realizamos 34 sesiones de trabajo en las que combinamos ejercicios de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso con comunidades de investigación filosófica. Los temas abordados no fueron impuestos por mí, sino que surgieron del diálogo, de los intereses y de las preguntas de las propias participantes. Hablamos de libertad, de violencia, de identidad, de justicia, de maternidad, de estigmas, de amor, de cárcel. Y en ese proceso, fuimos descubriendo no solo conceptos, sino formas de habitarlos, de relacionarnos y de mirar el mundo con otros ojos.

Con estas líneas no pretendo ofrecer una receta ni un modelo cerrado. Tampoco busco mostrar resultados concluyentes, en primer lugar, porque la investigación aún no concluye; en segundo lugar, porque el conocimiento al que aspiramos es inacabado, en proceso. Lo que sí ofrezco es una experiencia concreta, situada, en la que se entre-

cruzan la Filosofía Aplicada Experiencial, la pedagogía feminista y el pensamiento complejo. Esto también es una invitación a pensar la educación en contextos de encierro no como un acto asistencialista, sino como una práctica de justicia social, donde el saber no se impone, sino que se construye en comunidad.

En los apartados que siguen, desarrollaré los fundamentos epistemológicos y metodológicos de esta investigación, describiré el proceso de implementación de la propuesta y compartiré algunas reflexiones surgidas a partir del trabajo con las mujeres participantes. Mi intención es mostrar que, aún en medio del encierro, es posible abrir espacios para el pensamiento, para el cuestionamiento, para la imaginación.

### **El contexto del sistema penitenciario mexicano y la situación de las mujeres privadas de libertad**

El sistema penitenciario mexicano enfrenta múltiples deficiencias estructurales que dificultan el cumplimiento del derecho a la reinserción social. A nivel nacional, más de 220 mil personas están privadas de libertad, de las cuales sólo el 5.7% son mujeres. Este sector poblacional ha sido históricamente invisibilizado en las políticas públicas y en los estudios sobre encarcelamiento, lo que se traduce en una oferta educativa, de salud y de atención psicosocial inadecuada (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

El caso de Colima no es la excepción. A pesar de no registrar sobrepoblación en sus centros penitenciarios, la entidad ocupa el quinto lugar en reincidencia delictiva y el primer lugar en homicidios dolosos a nivel nacional (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2021). Las condiciones materiales, la falta de personal especializado y la escasa atención diferenciada para las mujeres impactan de manera directa en la vida dentro de prisión. Tan sólo entre 2020 y 2022, se registraron cinco motines en el CERESO de Colima, el más grave en enero de 2022, donde fallecieron nueve personas y otras siete resultaron heridas (Flores, 2022; Castañeda, 2022).

A esto se suma la precariedad de los servicios de salud, el acceso limitado a recursos básicos y una estructura organizativa que no reconoce las necesidades específicas de las mujeres. La mayoría de las actividades laborales dentro de prisión reproducen los roles tradicio-

nales de género. Así, las mujeres son formadas en tareas como cocina, costura o limpieza, lo que limita sus oportunidades de autonomía tras recuperar la libertad (INEGI, 2021).

Además, las mujeres en prisión enfrentan un castigo adicional: el abandono. Mientras los hombres privados de libertad suelen recibir apoyo de sus parejas o familiares, muchas mujeres son abandonadas por sus redes más cercanas. La mayoría son madres, y más del 67% tiene hijos/as menores de edad; sin embargo, muy pocas pueden mantener contacto frecuente con ellos/as, lo que genera un impacto emocional profundo (INEGI, 2021).

Lo anterior me permite afirmar que el enfoque de género ha estado ausente en el diseño y operación del sistema penitenciario. Aunque existen normas que buscan proteger los derechos de las mujeres privadas de libertad, en la práctica hay una brecha enorme entre lo que se establece en la legislación y lo que sucede dentro de las cárceles (CNDH, 2021).

Este escenario pone de manifiesto que el sistema no sólo reproduce las desigualdades sociales, sino que las profundiza. Para que la reinserción social sea una posibilidad real, es necesario transformar radicalmente la sociedad, las condiciones de vida en prisión y repensar el papel de la educación más allá del enfoque rehabilitador que actualmente domina.

### **La educación en prisión: entre la promesa de reinserción y el control disciplinario**

Aunque la educación está reconocida como un derecho humano y como una vía para la reinserción social, en los centros penitenciarios se aplica de forma limitada, fragmentada y con una clara carga instrumental. En el caso de México, si bien el 94.6% de la población privada de libertad (PPL) sabe leer y escribir, solo el 22.2% estudia dentro de la cárcel (INEGI, 2021). Entre las razones se encuentra la falta de tiempo, el desinterés, la carencia de documentación o la inexistencia de opciones educativas dentro de los centros.

Las mujeres, en particular, enfrentan obstáculos diferenciados. Además de tener menos acceso a actividades educativas, las que existen suelen estar marcadas por una visión convencional de género, lo que se traduce en talleres centrados en el ámbito doméstico. Esta lógica

responde a una concepción de la educación como “remedial” -es decir, como una respuesta a las carencias previas-, pero no como una experiencia que potencie el pensamiento complejo ni que permita imaginar otras formas de vida.

La relación entre el sistema educativo y el sistema penitenciario es tensa y ambigua. Por un lado, se espera que la escuela contribuya a la transformación personal; por el otro, su funcionamiento está subordinado a las reglas del penal. Las actividades educativas dependen de la disponibilidad de espacios, del personal de custodia y de los tiempos impuestos por la lógica carcelaria. Así, esta subordinación limita la continuidad pedagógica y reduce la educación a una herramienta de control y disciplina (Blazich, Gracia de Millán y Viedma Rojas, 2007).

Además, los programas escolares suelen diseñarse sin considerar las condiciones reales de las personas privadas de libertad. Se parte de modelos estandarizados que no dialogan con las trayectorias de vida de las mujeres, ignorando su capital cultural previo y su experiencia. Por ello, muchas veces las mujeres privadas de libertad no se reconocen como sujetas capaces de aprender o de pensar filosóficamente.

El modelo educativo vigente refuerza una visión reduccionista del aprendizaje. Se prioriza la capacitación técnica como estrategia de “rehabilitación”, sin abrir espacios para el desarrollo del pensamiento complejo. Esto se relaciona con una intención de control: formar a las personas para que encajen en el sistema que las ha marginado, en lugar de permitirles cuestionar sus condiciones estructurales.

En este sentido, la educación en prisión funciona más como un dispositivo de normalización que como una vía para la libertad. Se enseña a las mujeres a obedecer, a adaptarse, a no protestar. Como afirma Barrientos Rastrojo (2022), se les niega la posibilidad de pensar filosóficamente porque eso podría llevarlas a cuestionar el propio sistema que las encierra.

La pandemia por COVID-19 agravó esta situación. Durante los años de emergencia sanitaria, se suspendieron muchas de las actividades educativas y las mujeres privadas de libertad quedaron aisladas, con muy pocas oportunidades para aprender, dialogar o construir colectivamente. En Colima, las mujeres exigieron a las autoridades penitenciarias más actividades formativas, evidenciando su deseo y su

derecho de acceder a espacios significativos de reflexión y desarrollo personal (R. M. Cisneros Olivera, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022).

En síntesis, la educación dentro de las cárceles no ha logrado convertirse en una herramienta de transformación profunda. Más allá de las cifras, lo que se pone en juego es la posibilidad de que las mujeres puedan recuperar su voz, su agencia y su capacidad de pensar el mundo desde otras claves. Para que esto ocurra, se requiere una ruptura con la lógica convencional de la educación penitenciaria y la apertura a propuestas críticas, creativas y emancipadoras.

### **Una mirada crítica al problema: violencia institucional y negación del pensamiento**

El sistema penitenciario se ha concebido históricamente como un mecanismo de sanción y castigo, pero también como un espacio para la supuesta reinserción social. Sin embargo, múltiples evidencias muestran que, en la práctica, las condiciones de reclusión vulneran derechos fundamentales, especialmente en el caso de las mujeres. Ellas no sólo enfrentan los efectos del encierro, sino que también viven múltiples violencias derivadas de su género, clase y trayectorias de vida.

La Ley Nacional de Ejecución Penal (LNEP, 2016) establece que la educación debe formar parte del proceso de reinserción, junto con la salud, el trabajo y la capacitación. No obstante, en centros como el CERESO femenino del estado de Colima, esta garantía se incumple de manera sistemática. Tal como reconoció la CNDH (2021), las mujeres no tienen acceso suficiente a actividades educativas, y en muchos casos –como lo expresé con anterioridad–son ellas mismas quienes exigen más espacios para formarse. Esta ausencia de políticas educativas efectivas genera una tensión evidente entre el discurso de reinserción y las prácticas institucionales que priorizan el control.

La contradicción se agudiza cuando se observa que las actividades educativas disponibles tienden a centrarse exclusivamente en la capacitación técnica, sin atender otras dimensiones del desarrollo humano. Los programas ofrecidos suelen reproducir roles de género convencionales, asignando a las mujeres tareas como bordado, cocina o estilismo. La educación formal, aunque presente en algunos

casos, se limita a la escolarización básica y no se acompaña de metodologías o materiales adaptados al contexto del encierro. La falta de materiales, la desorganización de los horarios y la escasa coordinación entre actores institucionales dificultan la continuidad de los procesos formativos (INEGI, 2021; Blazich, Gracia de Millán y Viedma Rojas, 2007).

Además, el modelo de reinserción está construido desde una visión individualista y acrítica que despolitiza la experiencia del encarcelamiento. Se parte del supuesto de que la persona privada de libertad debe “corregirse” para volver a integrarse a una sociedad que no se cuestiona. En este esquema, la educación funciona como una herramienta de normalización, sin considerar los contextos estructurales que propician la criminalización de ciertas poblaciones.

El enfoque convencional niega la posibilidad de que las mujeres en prisión piensen críticamente sobre su realidad. Se les ofrecen respuestas predefinidas, pero no se fomenta la capacidad de generar preguntas. Se espera que memoricen, pero no que cuestionen. Esta negación del pensamiento crítico es coherente con un sistema que busca mantener el orden antes que abrir posibilidades de transformación (Barrientos Rastrojo, 2022).

Este panorama plantea preguntas fundamentales: ¿qué sentido tiene hablar de reinserción cuando no hay condiciones reales para el desarrollo personal?, ¿cómo imaginar una educación transformadora en un contexto atravesado por la violencia institucional?, ¿qué pasaría si, en lugar de imponer contenidos, abriéramos espacios para el pensamiento complejo, situado y colectivo?

La investigación que presento surge precisamente de esas inquietudes. Parte del reconocimiento de un problema estructural que no puede abordarse sólo con reformas administrativas. Se requiere una transformación profunda de las prácticas pedagógicas en prisión, basada en el reconocimiento de las mujeres como sujetas de saber y de derecho. Desde esa perspectiva se plantea una experiencia educativa alternativa, cuyo objetivo principal no es “reinsertar” a las mujeres privadas de libertad en los márgenes de la sociedad, sino acompañarlas en la construcción de nuevas formas de comprender y habitar el mundo.

## **Horizontes teóricos para la aproximación a la complejidad del pensamiento de las mujeres privadas de libertad**

La prisión ha sido históricamente un espacio en el que se concentran las formas más crudas de control, vigilancia y disciplinamiento social. Siguiendo la lectura foucaultiana, la cárcel no es una anomalía del sistema de justicia, sino su expresión más clara: una institución que no sólo castiga, sino que produce sujetos, delimita lo posible y moldea comportamientos. Como dispositivo moderno, la prisión no sólo administra cuerpos, sino también saberes: diagnostica, clasifica y corrige, construyendo una narrativa del “delincuente” como figura patológica que justifica la intervención constante del Estado (Foucault, 2009).

Desde esta mirada, el castigo no se limita al encierro físico; se extiende a la producción simbólica del sujeto como peligroso, irrecuperable, desviado. Se castiga no sólo el acto, sino la subjetividad misma. Así, la penalidad moderna -aunque revestida de discursos legalistas o rehabilitadores- actúa como una tecnología de poder que reproduce jerarquías sociales (Foucault, 2009). La prisión refuerza lo que ya está estratificado afuera: pobreza, racialización, desigualdad, y en particular, en el caso de las mujeres, los mandatos de género.

El encarcelamiento femenino ha sido históricamente invisibilizado. Las mujeres representan una minoría dentro de los sistemas penitenciarios y, por ello, sus experiencias han sido consideradas marginales tanto en la política pública como en la investigación académica. Esta supuesta marginalidad, sin embargo, no implica que su situación sea menos compleja. Por el contrario, las mujeres privadas de libertad enfrentan condiciones materiales más precarias, mayores niveles de abandono familiar, exclusión afectiva, estigmatización social y violencias estructurales que se intensifican durante el encierro (Davis, 2017).

Las cárceles, diseñadas desde una lógica masculina, tensionan aún más cuando son habitadas por mujeres. No sólo se ven privadas de su libertad, sino también de sus vínculos con la maternidad, el cuerpo, el cuidado. La separación de los hijos, la ausencia de redes de apoyo y la culpabilización moral refuerzan una doble penalización: por haber cometido un delito y por haber fallado en su rol de género (Ariza e Iturralde, 2017).

Sumado a esto, los programas penitenciarios dirigidos a mujeres suelen reproducir estereotipos sexistas: costura, cocina, manualidades. No se trata de generar autonomía, sino de mantenerlas dentro de los roles asignados. Esta omisión institucional también es violencia: se les niega el acceso a una formación integral, a un pensamiento crítico, a imaginar otros futuros.

Estas condiciones muestran la urgencia de repensar la educación en contextos de encierro desde una perspectiva que reconozca la particularidad de la experiencia de las mujeres, que las escuche, las involucre, y que les permita reconstruir su historia desde su propia voz.

En este panorama, la Filosofía Aplicada Experiencial aparece como una propuesta pedagógica capaz de abrir otros sentidos posibles dentro de los muros del encierro. Inspirada en los trabajos de Lipman y Sharp, esta corriente entiende la filosofía no como un saber abstracto reservado a especialistas, sino como una práctica situada, encarnada, que parte de la experiencia para problematizarla y resignificarla (Barrientos, 2020; Lipman, 2016; Splitter y Sharp, 1996).

El eje metodológico central es la comunidad de indagación filosófica: un espacio horizontal de diálogo donde se cultiva la pregunta, la escucha, el pensamiento argumentado y la reflexión colectiva. En lugar de impartir contenidos, se construyen significados desde la interacción de experiencias, dudas, intuiciones. No se busca llegar a respuestas únicas, sino a desarrollar la capacidad de pensar juntas.

El diálogo es un elemento inherente a la comunidad de investigación filosófica. De hecho, es un rasgo que permite evaluar la conversión del grupo a una comunidad de indagación. El diálogo es el eje rector y el que brinda vitalidad a dicha comunidad. Es más: el diálogo constituye el modo de pensar de la comunidad (Splitter y Sharp, 1996).

A continuación, expongo las condiciones necesarias que plantean Splitter y Sharp (1996) para considerar a una conversación como diálogo:

- A) La estructura de la conversación se centra en un tema o cuestión que es problemático o controvertido.

- B) La conversación es autocorrectiva. Esto implica que quienes participan estén formados/as para cuestionar las razones y perspectivas de los/as demás, así como para modificar su propia postura en función de las razones que el grupo brinde.
- C) La conversación posee una conformación igualitaria. A partir de los resultados del diálogo, quienes participan su autovanoran y valoran a los/as demás miembros de la comunidad, sin importar la perspectiva en la que se sitúen.
- D) La conversación se dirige por los intereses en común de quienes participan. En la comunidad de investigación sus miembros determinan los temas que se abordarán, así como los procedimientos para dialogarlos.

Las condiciones expuestas evidencian a su vez, los rasgos esenciales de la comunidad de investigación. Por ello, la propuesta de Splitter y Sharp (1996) es la conceptualización del diálogo como la forma adecuada de conversación para la comunidad. De esta manera, la indagación posee dos niveles: el primer nivel, acerca del tema a tratar, que se entrecruza con el segundo nivel que hace referencia a la indagación sobre los procesos de la investigación. La interrelación de ambos aspectos ocurre gracias al diálogo, es decir, se conversa sobre el tema y sobre la forma en que se conversa sobre él.

En contextos penitenciarios, esta propuesta adquiere una potencia particular. Las mujeres privadas de libertad han sido históricamente despojadas de su derecho a pensar: se asume que su tarea es obedecer, cumplir, corregirse. En cambio, la Filosofía Aplicada Experiencial invita a recuperar la voz, a poner en palabras lo vivido, a imaginar alternativas. No es una práctica asistencialista ni terapéutica, aunque sus efectos pueden ser transformadores: es un ejercicio de justicia epistémica (Fricker, 2017), que reconoce en cada participante una igual capacidad de pensar y construir saber.

Esta metodología rompe con la lógica del aula convencional. No hay jerarquías fijas, no hay evaluaciones impuestas, no hay contenidos predeterminados. Lo que hay es un espacio de diálogo donde la experiencia de vida es punto de partida para la reflexión crítica. En este proceso, yo, como facilitadora no soy autoridad, sino acompañante.

Y la filosofía deja de estar en los libros para habitar los cuerpos, las emociones, las preguntas que nacen en la cotidianidad del encierro.

La Filosofía Aplicada Experiencial, para ser efectiva en contextos de exclusión, debe dialogar con otras corrientes críticas, especialmente con las pedagogías feministas. Estas pedagogías han puesto en el centro la necesidad de transformar las relaciones de saber-poder en los espacios educativos, cuestionando la neutralidad del conocimiento y los métodos convencionales (Blazquez Graf, 2012; Maceira, 2008).

En prisión, donde el orden institucional está basado en la obediencia, estas pedagogías abren una posibilidad distinta: educar desde el vínculo, desde el cuidado, desde la horizontalidad. No se trata de “enseñar a las mujeres privadas de libertad”, sino de construir juntas un espacio donde puedan reconocerse como sujetas de derecho, de saber y de afecto.

Las pedagogías feministas invitan a una práctica educativa que también sea política: de subversión del control, de afirmación de la diferencia, de recuperación de la dignidad (Maceira, 2008). En este contexto, permiten imaginar espacios donde las mujeres puedan reapropiarse de sus narrativas, resignificar sus trayectorias, construir redes.

Además, el enfoque feminista permite detectar las violencias epistémicas que operan en la cárcel y en los modelos educativos formales. Denuncia que las voces de las mujeres -especialmente las que han sido marcadas por el encierro, la pobreza o la transgresión de las normas sociales- han sido sistemáticamente ignoradas, juzgadas o medicalizadas. Frente a eso, se plantea una pedagogía del reconocimiento mutuo, de la escucha profunda y de la transformación compartida.

Finalmente, el pensamiento complejo (Morin, 1990) ofrece una clave para articular todos estos marcos teóricos. Este posibilita pensar la realidad como un entramado de elementos interdependientes, contradictorios y en constante transformación. Frente al pensamiento lineal, que busca certezas, el pensamiento complejo se abraza a la incertidumbre, a la ambigüedad, a la necesidad de integrar saberes diversos.

Aplicar esta perspectiva en prisión significa rechazar diagnósticos reduccionistas. Las mujeres encarceladas no son “delincuentes”, “madres fallidas” o “víctimas”: son sujetos con historias, con vínculos, con contradicciones, con agencia. Pensar complejamente su situación implica ver cómo el delito se entrelaza con la exclusión, la pobreza, las violencias estructurales y los deseos de cambio. Significa abrir la mirada para ver no solo el hecho, sino el contexto; no solo la conducta, sino la historia.

Estos principios que Morin establece son similares a la noción de razonabilidad que Lipman plantea. La noción de la persona razonable es el componente fundamental de su propuesta filosófica. Para el autor, la razonabilidad es de múltiples niveles y hace referencia a alguien que es capaz de razonar bien. En este sentido, está contenida en la racionalidad (Splitter y Sharp, 1996). Sin embargo, es necesario establecer una diferencia entre racionalidad y razonabilidad. El primer término está relacionado con los procesos cognitivos que están implicados en la investigación científica y con la disposición de los mejores medios para lograr objetivos específicos. La razonabilidad no se debe equiparar con la racionalidad científica pues existen muchos aspectos de la realidad que se escapan a la comprensión precisa de la ciencia, tales como la vida y la acción de la humanidad (Miranda Alonso, 2007), de esta manera:

La razonabilidad incluye una racionalidad atemperada por el juicio, que tiene en cuenta los aspectos problemáticos de la experiencia, que usa la lógica de las buenas razones, de lo apropiado, de lo correcto, pero siempre teniendo en cuenta el caso particular y las consecuencias que se derivarían de una determinada acción o del mantenimiento de un conjunto de ideas o creencias. (Miranda Alonso, 2007, p. 7).

La dicotomía pensamiento-acción se erradica mediante el componente disposicional de la razonabilidad. Cuando la persona razonable ha pensado de formas específicas es capaz de tomar decisiones basadas en juicios que le permiten actuar. Por ello, la razonabilidad –como objetivo y como comportamiento constante– es el basamento de la comunidad de investigación filosófica (Splitter y Sharp, 1996).

De acuerdo con Lipman (2014), la filosofía contribuye a la educación de personas razonables, es decir, personas capaces de un pensamiento complejo ya que este y la razonabilidad comparten las mismas cualidades. Una persona razonable es consciente del entramado de elementos que componen la realidad y por ello se ejercita en el pensamiento complejo que es abundante conceptualmente, consistente en su estructura y explorador constante. Es un pensamiento que considera todas las posibilidades y las compara con la realidad. El pensamiento complejo a su vez es crítico, creativo y cuidante. No se da ninguno de estos tres tipos de forma aislada pues siempre necesitan de la existencia de los otros. (Miranda Alonso, 2007). A continuación, exploraré cada una de las dimensiones que integran este tipo de pensamiento.

1. Pensamiento crítico: la educación formal ha priorizado por décadas una enseñanza que muchas veces inhibe la autonomía intelectual. Frente a esto, el pensamiento crítico representa una dimensión indispensable para desarrollar la capacidad de tomar decisiones razonadas, detectar contradicciones, y sostener argumentos bien fundamentados (Lipman, 2016). Sin embargo, aunque se ha hablado mucho sobre pensamiento crítico, no siempre se aclaran sus características distintivas.

Lipman insiste en que no basta con definir este tipo de pensamiento a partir de sus resultados -como resolver problemas o tomar decisiones- sino que es necesario reconocer sus rasgos propios. Desde su perspectiva, el pensamiento crítico es aquel que genera buenos juicios, es decir, que emergen de un proceso reflexivo, contextualizado y basado en criterios pertinentes. Los buenos juicios son sedimentaciones de lo que antes era incierto o problemático; no aparecen de forma inmediata, sino como producto de un proceso de indagación (2014).

Además, una de las cualidades esenciales del pensamiento crítico es que se basa en criterios sólidos. No se trata de emitir opiniones arbitrarias, sino de sustentar afirmaciones mediante razones fidedignas. Este tipo de pensamiento es autocorrectivo: está abierto a revisar sus propios errores y mejorar sus procesos. Por último, el pensamiento crítico es sensible al contexto, lo que significa que no opera con reglas rígidas, sino que considera las particularidades de cada situación.

Estas características -criterios, autocorrección y sensibilidad al contexto- son fundamentales para evitar el pensamiento acrítico que se basa en asociaciones vagas o prejuicios no examinados. En contextos educativos, desarrollar esta dimensión implica enseñar a las personas a detectar falacias, a formular buenas preguntas, a sustentar lo que afirman y a deliberar con responsabilidad. Como afirma Lipman (2016), el pensamiento crítico bien cultivado permite que emerjan juicios que no sólo sean lógicos, sino también éticos.

2. Pensamiento creativo: el pensamiento creativo, por su parte, no se opone al crítico, sino que lo complementa. Mientras que el pensamiento crítico cuestiona y analiza, el creativo imagina, propone, rompe esquemas. Lipman (2016) lo define a partir de varias características: originalidad, productividad, imaginación, independencia, experimentación, holismo, expresión, autotrascendencia y sorpresa, entre otras. Se trata de un pensamiento que se atreve a explorar otros mundos posibles, sin perder el sentido fáctico.

Una de sus cualidades más potentes es la imaginación, pues permite proyectar caminos aún no recorridos. Pero esta imaginación no es fantasiosa: tiene un anclaje ético y cognitivo, busca alternativas viables y propone transformaciones significativas. El pensamiento creativo también es mayéutico, en tanto ayuda a dar a luz nuevas ideas, preguntas o posibilidades. En contextos educativos, esta dimensión cobra fuerza porque invita a las personas participantes a no conformarse con las respuestas dadas, sino a generar sus propias vías de exploración (Lipman 2016).

Además, el pensamiento creativo es ampliativo: expande el conocimiento mediante habilidades como la analogía, la metáfora, las generalizaciones o las hipótesis. No se limita a reproducir información, sino que la transforma. En un mundo donde la educación muchas veces premia la memorización, cultivar esta dimensión es un acto de emancipación intelectual.

En comunidades filosóficas de diálogo, el pensamiento creativo aparece cuando alguien encuentra una metáfora para expresar lo que siente, cuando se arriesga a plantear una hipótesis o cuando propone una solución inusual. Este tipo de pensamiento se alimenta del asombro, del deseo de comprender más allá de lo evidente, y de la disposición a equivocarse para poder avanzar.

3. La tercera dimensión propuesta por Lipman (2016), es el pensamiento cuidadoso, quizá la más subestimada, pero también la más necesaria en contextos marcados por la violencia, el abandono o la exclusión. El pensamiento cuidadoso implica una relación ética con el mundo: no sólo se trata de pensar bien, sino de pensar con responsabilidad, con atención, con afecto.

En este sentido, el cuidado no es algo externo al pensamiento, sino parte constitutiva del mismo. Pensamos en lo que valoramos, cuidamos aquello que consideramos significativo. El pensamiento cuidadoso implica prestar atención a los matices, a las emociones, a los vínculos, y reconoce que los juicios no son solamente lógicos, sino también afectivos.

Lipman (2016) desarrolla distintas formas de pensamiento cuidadoso: el pensamiento apreciativo, que implica valorar lo importante; el pensamiento afectivo, que supera el dualismo razón-emoción; el pensamiento normativo, que articula lo que es con lo que debería ser; y el pensamiento empático, que nos permite ponernos en el lugar del otro. Todas estas formas convergen en una idea fundamental: sin cuidado, el pensamiento pierde su dimensión ética.

En espacios como la prisión, donde las mujeres han sido negadas sistemáticamente como sujetas de cuidado y también como pensadoras, esta dimensión cobra un valor especial. Pensar cuidadosamente es resistir la deshumanización, reconstruir vínculos, generar comunidad. Es imaginar una forma distinta de habitar el mundo, una forma donde el pensamiento no sea arma, sino refugio y posibilidad.

El pensamiento cuidadoso también es reflexivo: implica preguntarse por el sentido de lo que se hace, revisar los propios actos, conectar la teoría con la vida. En las comunidades filosóficas, esta dimensión se hace visible cuando una participante atiende al dolor del otro, cuando se problematizan los juicios sin excluir las emociones, cuando se construyen razones desde la empatía.

Estas tres dimensiones se cultivaron en la comunidad filosófica desarrollada en el CERESO de Colima. A través del diálogo, las mujeres aprendieron a nombrar sus contradicciones, a elaborar preguntas, a sostener el pensamiento de la otra sin borrarlo. Pero, sobre todo, desarrollaron el pensamiento cuidadoso, ese que no busca imponer razón, sino compartir sentidos, respetar silencios, acompañar procesos.

En suma, integrar estos marcos no es solo una decisión metodológica. Es una apuesta política y ética por otro tipo de educación: una que reconozca a las mujeres privadas de libertad no como “deficitarias” o “reinsertables”, sino como pensadoras, creadoras y sujetas de transformación. En contextos donde todo está hecho para controlar, reducir y silenciar, pensar juntas -con cuidado, con complejidad,- es, quizás, una de las formas más poderosas de resistencia.

## **Horizontes metodológicos para la construcción de la investigación**

Esta investigación se inscribe dentro de una postura epistemológica crítica y feminista, que reconoce que todo conocimiento está situado, es relacional y responde a estructuras de poder. Desde esta perspectiva, no es posible conocer “desde fuera” o desde una pretendida objetividad neutral; al contrario, el conocimiento se construye con otros, en contextos concretos, y con una implicación ética y política del sujeto que investiga.

Inspirada en la epistemología de la complejidad (Morin, 1990) y la epistemología feminista (Blazquez Graf, 2012), esta propuesta reconoce que el conocimiento emerge de la experiencia, de los cuerpos, de los vínculos, y no sólo de la razón. Por tanto, la verdad no es absoluta ni acabada, sino que se construye desde el diálogo, la duda y el reconocimiento del otro como sujeto de saber. En este marco, las mujeres privadas de libertad no son objeto de estudio, sino interlocutoras válidas, sujetas epistémicas con capacidad de pensar, cuestionar, construir y transformar.

1. Dimensión espacio-temporal: el trabajo de campo se desarrolló entre septiembre de 2022 y julio de 2024 en el Centro Femenil de Reinserción Social del Estado de Colima (CERESO). Este espacio está atravesado por condiciones de precariedad, carencias materiales y dinámicas institucionales que priorizan el control y la obediencia sobre la formación integral de las mujeres privadas de libertad. Estas condiciones impactaron directamente en el desarrollo del proyecto, pues la organización de las sesiones, el acceso de las participantes y la disponibilidad de tiempo y espacio dependían de la autorización del personal penitenciario y de las rutinas carcelarias.

El tiempo también jugó un papel clave. La duración de ocho meses permitió establecer vínculos de confianza, adaptar la propuesta a las

necesidades emergentes y construir un ritmo propio en las sesiones. Sin embargo, la temporalidad del encierro -marcada por la incertidumbre, las interrupciones y los cambios administrativos- exigió flexibilidad metodológica y una constante disposición a ajustar lo planeado.

2. Características de la población participante: participaron en esta investigación mujeres privadas de libertad con distintas edades, trayectorias de vida y situaciones jurídicas. Algunas ya estaban sentenciadas, otras en proceso. Se integraron al proyecto de forma voluntaria, a partir de una convocatoria abierta dentro del CERESO. No se establecieron requisitos escolares ni de edad, sino disposición al diálogo y al compromiso con el proceso grupal. La diversidad de perfiles enriqueció las discusiones, permitió múltiples formas de narrar la experiencia del encierro y evidenció la pluralidad de saberes presentes en la comunidad.

Durante el proceso participaron entre 8 y 10 mujeres de forma regular, siendo en total 27. Hubo algunas rotaciones debido a cambios en las condiciones legales o motivos personales. La mayoría de las participantes eran madres, todas habían vivido situaciones de violencia estructural y personal, y varias habían sido excluidas previamente del sistema educativo. Estas condiciones dieron lugar a una propuesta pedagógica flexible, cuidadosa, que reconociera los tiempos, emociones y vivencias de cada mujer.

3. Paradigma de investigación: el paradigma que orientó esta investigación es el cualitativo con énfasis en la investigación-acción participativa. Este enfoque permite comprender las realidades sociales no desde la distancia, sino desde la implicación y la transformación. El conocimiento se construye en colectivo, con las personas que viven el problema, y no se limita a describir o explicar, sino que busca incidir en la realidad (Fals Borda, 1986).

Desde esta perspectiva, la investigación no es un proceso lineal ni cerrado. Es una práctica dialógica, situada, donde yo, como investigadora, también me transformé en el camino. Este paradigma nos permitió integrar momentos de reflexión individual y colectiva, adaptarnos a lo inesperado y construir un sentido compartido del proceso.

4. Diseño de la fase empírica-metodológica: la fase empírica se estructuró en torno a cuatro momentos que describo a continuación:

A) Detección del problema de investigación. En esta fase efectué la revisión de la literatura sobre la teoría de la desviación, los sistemas carcelarios y la criminología feminista. Asimismo, obtuve información estadística del Censo Nacional del sistema penitenciario federal y estatales 2023, de la Encuesta Nacional de Población Privada de Libertad (ENPOL) 2021, ambos del INEGI, así como del Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria 2022, realizado por la CNDH. Además, revisé notas periodísticas sobre las condiciones penitenciarias en Colima y realicé dos entrevistas al funcionariado del CERESO para conocer el contexto educativo del centro penitenciario en general y de las condiciones educativas de las mujeres en particular.

B) Formulación del plan para la introducción del cambio. Una vez identificada la problemática, a saber, la falta de actividades educativas en el CERESO femenino, elaboré una propuesta general basada en los principios de la Filosofía Aplicada Experiencial para fortalecer el pensamiento complejo de las mujeres privadas de libertad. Diseñé las actividades didácticas en función del desarrollo de las sesiones y las necesidades que manifestaban las participantes, sin embargo, conservaban la finalidad de estimular la dimensión crítica, creativa y cuidadosa del pensamiento de las mujeres desde una visión feminista. Lo anterior se enriqueció con técnicas de investigación cualitativa que me permitieron comparar y ampliar la información obtenida durante la etapa de aplicación de la propuesta.

C) Implementación del plan y evaluación de resultados. La propuesta se implementó los sábados que conformaron el periodo mayo 2023-enero 2024. En total, se llevaron a cabo 34 sesiones. Debido a situaciones imprevistas como el ingreso tardío al CERESO femenino a causa de los protocolos de seguridad, la falta de algunas participantes por diversos motivos, o la demora en ciertas actividades planeadas, la estructura general de la propuesta no siempre se cumplió, no obstante, la evaluación se centró en el proceso de la comunidad creada con las compañeras privadas de libertad. Dada

la naturaleza cualitativa del estudio, la evaluación se realizó a partir del análisis del proceso con las participantes, y dos grupos focales: uno a la mitad de la aplicación y otro al finalizar la propuesta.

D) Retroalimentación, nuevo diagnóstico y reflexiones. A la par del análisis de resultados y la evaluación, llevé a cabo cuatro sesiones con quienes participaron en la propuesta, para realizar un diagnóstico sobre las problemáticas y necesidades que viven las mujeres al interior del CERESO de Colima. Con base en lo anterior, elaboraré un informe que incluya el diagnóstico participativo y el plan acción modificado en función de la reflexión de los efectos que se produjeron durante el periodo de aplicación de la propuesta. Los resultados serán compartidos y discutidos con las compañeras que asistieron a las sesiones. Además, el informe será expuesto y entregado a la directora del CERESO femenino con la finalidad de que conozca lo generado durante la investigación y tome decisiones acerca de la implementación de la propuesta y de las necesidades manifiestas de las mujeres que colaboraron en el diagnóstico.

Cada momento fue concebido como parte de un ciclo flexible, donde las decisiones metodológicas se revisaron constantemente a la luz de lo vivido. La voz de las participantes fue central no sólo en la aplicación de la propuesta, sino también en su evaluación y reconfiguración.

### **Diseño de la intervención: estructura de las sesiones**

La intervención se basó en el modelo de comunidad de investigación filosófica, adaptado al contexto penitenciario desde una perspectiva feminista, experiencial y compleja. La propuesta, llamada “Diálogos intramuros: mujeres, experiencias y pensamientos” no consistió en aplicar un currículo fijo, sino en generar condiciones para que las participantes pudieran pensar juntas sobre su vida, su entorno y sus posibilidades. A continuación, describo las fases de las sesiones:

Primera fase: retroalimentación de la sesión anterior. Al comienzo de cada sesión destinaba diez minutos para que las mujeres participantes recapitularan los contenidos abordados en la semana previa y expresaran los aprendizajes que habían adquirido al respecto.

Segunda fase: Ejercicios para fortalecer el pensamiento crítico. Esta etapa consistía en la aplicación de ejercicios que propiciaban que las mujeres participantes y yo fortaleciéramos las habilidades de pensamiento crítico. Para cumplir el objetivo anterior, esta tenía una duración aproximada de 40 minutos y estaba subdividida de la siguiente manera: 1) explicación del ejercicio y las habilidades implicadas, 2) realización 3) y evaluación colectiva de estos.

Tercera fase: Comunidades de investigación filosófica. Esta fase fue medular en la sesión, pues posibilitaba plantear interrogantes, generar el diálogo, buscar y construir respuestas. La pretensión consistía en convertir el espacio dado intramuros en una comunidad de trabajo colaborativo, en el que las mujeres participantes y yo indagáramos conjuntamente las respuestas a las preguntas planteadas. En ese sentido, el diálogo fue el medio que permitía el cuestionamiento de la experiencia penitenciaria de las mujeres y promovía la búsqueda de soluciones a partir de las necesidades y los intereses de quienes conformaban el grupo. El procedimiento a través del cual se llevaban a cabo las comunidades de investigación -cuya duración era de 50 minutos aproximadamente- es el que presento en las líneas siguientes:

1. Las mujeres participantes conformaban un círculo para facilitar el diálogo filosófico.
2. Se exponían los materiales detonadores del diálogo.
3. Las participantes formulaban preguntas sobre el material leído o visto.
4. Acto seguido, las mujeres votaban por la pregunta que fuese más interesante para ellas. Es así como comenzaba el diálogo. El modo de dirigirlo correspondía con las orientaciones que Lipman (2014) propuso para un debate filosófico: por medio de preguntas, las participantes debían ser capaces de poner en práctica las habilidades de razonamiento crítico, además de la proposición de soluciones creativas considerando el valor de las personas implicadas en la experiencia dialógica.

5. Para finalizar con la comunidad, las mujeres participantes evaluaban el desempeño de sus miembros.

Cuarta fase: Ejercicios para fortalecer el pensamiento creativo y cuidante. La última parte de la sesión tenía una duración aproximada de 40 minutos y consistía en realizar una actividad escrita o gráfica que estuviera relacionada con el concepto filosófico dialogado en la comunidad de investigación y que promoviera la dimensión creativa y cuidante del pensamiento. Lo anterior también dependía de los materiales disponibles y el espacio destinado para las sesiones. Al final de la elaboración de la encomienda, las mujeres exponían sus trabajos, explicando el proceso creativo, su dimensión valorativa y la relación que tenían con el tema central de la sesión.

Quinta fase: Conclusión de la sesión. Al final, las participantes comentaban los aprendizajes que obtuvieron durante la sesión, las dificultades, los compromisos para la siguiente sesión y los interrogantes que surgieron y que tendrían oportunidad de continuar reflexionando durante la semana. Dependiendo de las circunstancias, había ocasiones en que estas conclusiones eran escritas o representadas gráficamente. Esta etapa tuvo una duración aproximada de 10 minutos.

Dada la amplitud de la investigación y las limitaciones en términos de extensión de este capítulo, solo comparto una tabla que muestra algunos de los contenidos que se trabajaron en las fases que corresponden a las dimensiones del pensamiento complejo:

**Tabla 1.**  
**Resumen de actividades para fortalecer  
el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso**

Pensamiento crítico	Pensamiento creativo	Pensamiento cuidadoso
Argumentos y opiniones	Elaboración de un dibujo sobre el tiempo.	Elaboración de propuestas grupales para solucionar conflictos.
Premisas y conclusiones en un argumento	Elaboración de un dibujo que represente a una mujer.	Ejercicio del dilema del tranvía
Buenas razones Detección de falacias	Actividad gráfica y/o escrita sobre el presente, pasado y futuro.	Juego de roles sobre la historia de Ramina.
Buenas preguntas	Redacción de un poema  Elaboración de un caligrama	Diálogo sobre la funcionalidad de los acuerdos establecidos.

Por último, también comparto una tabla que resume los contenidos abordados durante la fase medular de las sesiones, es decir, las comunidades de indagación filosófica:

**Tabla 2**  
**Resumen de los contenidos de las comunidades**  
**de indagación filosófica**

Fecha	Concepto	Material detonante	Plan de discusión
13/05/23	Maldad y bondad	Poema Hermanas en la sombra, Elena de Hoyos	¿Por qué se compara (la autora) con una moneda?
17/06/23	Mujer	La mujer y su imagen, Rosario Castellanos	¿Qué es ser una mujer?
15/07/23	Amor	Todo sobre el amor, bell hooks	¿Cómo nos afecta el amor a las mujeres?
28/10/23	Violencia	Otro modo de ser, CAM	¿Por qué los hombres violentan a las mujeres?
16/12/23	Narcotráfico	Contra pedagogías de la crueldad, Rita Segato	¿Qué significa ser mujer en el narco?
30/12/23	Cárcel	¿Reforma carcelaria o abolición de las prisiones? Angela Davis	¿Cuáles serían las consecuencias de un lugar sin cárceles?

El diseño fue acompañado por una lógica de cuidado constante. Se respetaron silencios, se validaron emociones y se ajustaron tiempos y dinámicas según las condiciones del grupo. La intervención no buscó “corregir” a las participantes, sino acompañarlas en la exploración de su propio pensamiento. Esta experiencia demostró que, incluso en el encierro, es posible crear espacios de libertad intelectual, afectiva y política.

## Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo, he intentado mostrar cómo es posible construir un espacio educativo significativo en un contexto que, por definición, niega la posibilidad de apertura, diálogo y transformación. La prisión, tal como lo planteé en los apartados teóricos, no sólo encierra cuerpos, sino que moldea subjetividades, limita imaginarios y bloquea la agencia. En el caso de las mujeres privadas de libertad, esta lógica opera de manera más compleja: las castiga doblemente, por el delito cometido y por haber transgredido los mandatos de género.

En ese escenario, la propuesta que aquí se documenta se desarrolló a contracorriente. Desde una mirada crítica, feminista y situada, nos propusimos crear un espacio donde pensar filosóficamente fuera posible, donde la palabra circulara, donde el saber no fuera privilegio ni instrumento de corrección, sino una herramienta para resignificar la experiencia del encierro. Durante ocho meses, en el Centro Femenil de Reinserción Social del Estado de Colima, compartimos 34 sesiones con mujeres diversas, con historias marcadas por la exclusión, pero también por la resistencia y la capacidad de imaginar.

El camino no fue sencillo. Si bien la estrategia analítica aún se encuentra en proceso de desarrollo, la experiencia vivida junto a las participantes permite enunciar algunos desafíos que marcaron la implementación del proyecto. Entre ellos, destacan las limitaciones materiales y de espacio físico; los efectos de la prisionización en la disposición emocional y cognitiva de las participantes; la carencia de materiales filosóficos adecuados para su contexto; y las profundas deficiencias de los programas de educación formal, que no consideran sus necesidades ni sus procesos personales.

Sin embargo, el reto más profundo fue, sin duda, construir un espacio educativo en un entorno donde todo está atravesado por el eje de la seguridad. En nombre de esta lógica, se obstaculizan procesos formativos que escapan a los modelos convencionales, se niegan tiempos, se restringen materiales y se dificulta el acompañamiento sostenido. Trabajar en prisión implicó, entonces, actuar desde la resistencia, sostener espacios a pesar de los obstáculos, defender la posibilidad de un diálogo libre en un lugar pensado para el silencio.

A pesar de todo ello, la experiencia fue profundamente significativa. Porque, incluso en medio de las dificultades, las sesiones se convirtieron en un espacio seguro, tanto afectiva como cognitivamente. El diálogo filosófico tuvo efectos terapéuticos, permitió nombrar dolores, explorar preguntas, resignificar decisiones. Las mujeres privadas de libertad se reconocieron entre sí como pares epistémicos, como sujetas capaces de pensar, de argumentar, de imaginar alternativas. Este reconocimiento no sólo tuvo efectos al interior del grupo, sino que también alcanzó a otras personas que forman parte de sus vidas, ampliando el impacto de la intervención.

Aún es pronto para sistematizar todos los efectos del proyecto, pero hay señales claras de transformación. Las participantes fortalecieron su capacidad para dar buenas razones, construir preguntas significativas, detectar contradicciones y falacias, anticipar consecuencias y formular alternativas. Si bien el pensamiento crítico y el creativo se hicieron presentes, ha sido el pensamiento cuidadoso -esa dimensión ética, empática y situada- el que mostró mayor desarrollo, y esto sin duda está profundamente influenciado por el género. En contextos donde se les ha negado el derecho a cuidar y a ser cuidadas, pensar con cuidado se convierte en una práctica subversiva.

Lo vivido reafirma que no basta con abrir programas escolares o incorporar talleres. La educación que transforma es aquella que reconoce a las personas como sujetas de saber, que las escucha, que las interpela, que las invita a construir conocimiento desde su experiencia. La filosofía, en tanto práctica de pensamiento colectivo, puede ser un camino potente para esa transformación, especialmente cuando se articula con una pedagogía feminista y una mirada compleja de la realidad.

Esta investigación no ofrece recetas ni soluciones acabadas. Lo que ofrece es el testimonio de un proceso: de una apuesta por pensar con las otras en un lugar donde todo invita a dejar de pensar. Es una invitación a imaginar espacios educativos que no dependan de la obediencia, sino del cuidado, del asombro, de la pregunta compartida. Porque incluso en el encierro más profundo, la palabra puede abrir fisuras. Y desde esas fisuras, es posible que la vida, otra vida, se abra paso.

## Bibliografía

Ariza, L. e Iturralde, M. (2017). Mujer, crimen y castigo penitenciario. *Polít. crim.*, 12(24), 731-753.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/politcrim/v12n24/0718-3399-polit-crim-12-24-00731.pdf>

Barrientos Rastrojo, J. (2022). *Plomo o filosofía. Entrenar para la desinserción social en prisión*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Blazich, G. S., Gracia de Millán, S. y Viedma Rojas, A. (2007). La educación en establecimientos penitenciarios argentinos: estudio de algunas cárceles de las ciudades de resistencia y corrientes. *Revista digital*, (1), 1-25. <https://bit.ly/2WdNNNa>

Blazquez Graf, N. (2012). *Epistemología feminista: temas centrales*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Castañeda, M. J. (2022). Un motín en el penal de Colima deja al menos ocho muertos y siete heridos. *El país*.

<https://elpais.com/mexico/2022-01-25/un-motin-en-el-penal-de-colima-deja-al-menos-ocho-muertos-y-siete-heridos.html>

Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) (2021). *Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria*. CNDH.

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (16 de junio de 2016). Ley Nacional de Ejecución Penal (LNEP). *Diario Oficial de la Federación (DOF)*.

[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNEP\\_090518.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNEP_090518.pdf)

Davis, A. (2017) *¿Son obsoletas las prisiones?* Bocavulvaria Ediciones.

Fals Borda, O. (1986). *El reto de la sociología en el tercer mundo: El caso de la investigación-acción participativa*. CLACSO.

Flores, J. C. (25 de enero de 2022). Ocho muertos y siete heridos deja riña en Cereso de Colima. *La jornada*.

<https://www.jornada.com.mx/notas/2022/01/25/estados/ocho-muertos-y-siete-heridos-deja-rina-en-cereso-de-colima/>

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento*. Herder.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Encuesta Nacional de Población Privada de Libertad (ENPOL)*.

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enpol/2021/doc/enpol2021\\_presentacion\\_nacional.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enpol/2021/doc/enpol2021_presentacion_nacional.pdf)

Lipman, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*, Octaedro.

Maceira Ochoa, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí: Pedagogía Feminista. Una propuesta*. Colegio de México.

Miranda Alonso, T. (2007). M. Lipman: Función de la filosofía en la educación de la persona razonable. *Crearmundos*, (7).

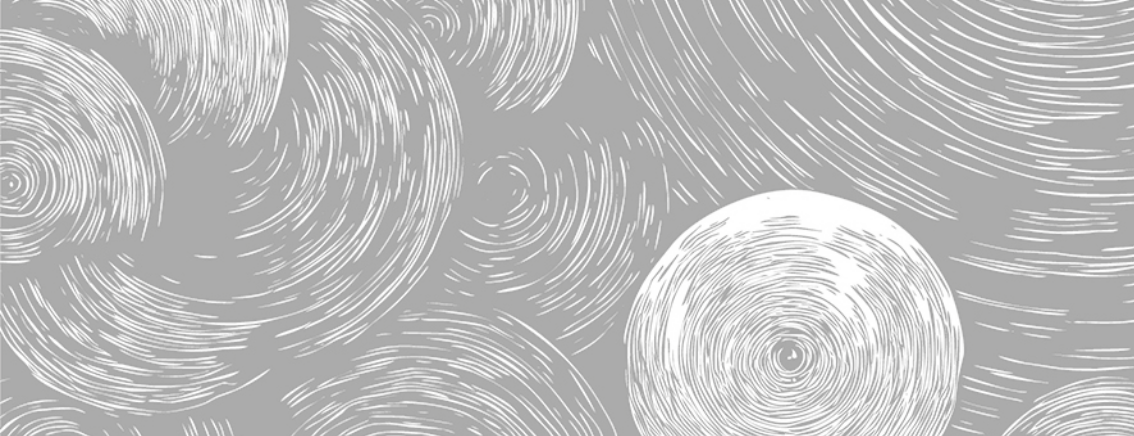
[http://www.creamundos.net/crearmundos\\_revista\\_dic5j.html](http://www.creamundos.net/crearmundos_revista_dic5j.html)

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E. (1994). *Epistemología de la complejidad*. Paidós.

Splitter, L. y Sharp, A. M. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de investigación*. Manantial.





Pensar el entre: La libertad  
y el encierro. La posibilidad  
y la anulación. La gestión  
y la docencia

Victoria Giambruno





# Introducción

En los últimos tres años y desde mi cargo docente en la UAE (Unidad de Apoyo a la Enseñanza), trabajo acompañando las trayectorias de lxs estudiantes privados de libertad (EPL). Por lo cual aún me siento en un proceso de aprendizaje y formación, pero también en un rol que plantea muchísimos desafíos, creatividad, así como frustración e impotencia. El desempeño de la tarea requiere de mucho trabajo de gestión y coordinación entre las/los diferentes actores para que lo que se propone sea posible. Si bien el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) no cuenta con un protocolo propio en el cual se puedan enmarcar las acciones dirigidas a EPL, dichas acciones están contempladas y amparadas en diversas estrategias institucionales: por un lado, en el Proyecto de Protección de Trayectorias Académicas, y por otro en los lineamientos y acciones del Programa de Desarrollo Institucional (PDI). “Mejoras vinculadas a las condiciones de estudio y trabajo de ISEF”. Al comienzo del año 2023, contamos con una demanda de tres estudiantes de ISEF en situación de privación de libertad sin posibilidad de solicitar las salidas transitorias. En relación con otros servicios, ISEF tenía una matrícula de EPL muy baja. Entendimos que esto estaba relacionado a algunas limitantes propias del servicio, tales como la instancia de sorteo para el ingreso, la escasa presencia de ISEF en los centros universitarios de las unidades carcelarias y la falta de una oferta adecuada y direccionada a EPL. Hasta el año 2023 ISEF no desarrolló una fuerte presencia, ni acompañamiento a las y los EPL. Si bien se cumplió con los mínimos establecidos de relevamiento de estudiantes y se garantizaron los materiales impresos, no se hicieron acompañamientos personalizados, ni propuestas que garantizaran el derecho de las y los estudiantes. El hecho de que el ISEF tuviera una cantidad tan reducida de EPL, trae consigo algunas consecuencias tanto para el servicio como para las y los estudiantes: para ellos y ellas implica transitar las carreras de manera solitaria, ya que no cuentan con pares dentro de sus unidades carcelarias con quienes trabajar en conjunto, compartir dudas, experiencias y motivaciones. En cuanto a las consecuencias a nivel del servicio, esta baja matrícula de EPL empobrece y encarece las posibilidades y las acciones. En el año 2024, y debido a las acciones sugeridas en el 2023, se eliminó la instancia de sorteo para el ingreso de EPL, lo cual generó un aumento sustancial en la matrícula de ingreso para esta población estudiantil. Contamos con una matrícula

de 19 estudiantes de las Unidades Carcelarias: 1, 3, 4, 5, 6 de Montevideo y 16 de Paysandú. Si bien como servicio hemos podido dar este importante paso, no hemos podido acompañarlo con una oferta académica que sea específica o que contemple las posibilidades de estos y estas estudiantes. Esta falta se debe a múltiples variables y limitantes a las que nos enfrentamos como servicio en general y para estos/as estudiantes en particular.

En febrero de 2024 iniciamos la comunicación con diferentes actores institucionales con el propósito de poder coordinar la propuesta académica para EPL. Propusimos algunas estrategias como punto de partida para en conjunto dialogar sobre las posibilidades y estrategias.

Las estrategias propuestas fueron:

Acompañamientos posibles desde las Unidades Curriculares de componente teórico ofrecidas para el primer semestre:

- a) zoom sincrónico con la clase presencial y grabación de la misma
- b) Alguna instancia semanal o quincenal de encuentro
- c) apoyo en la preparación de parciales y/o exámenes

No fue posible durante el 2024 lograr que se desarrolle ninguna de las propuestas planteadas, así como tampoco se propusieron alternativas u otras propuestas que pudieran dar respuesta.

En el 2025 contamos con nuevos ingresos de las diferentes unidades carcelarias contando con una matrícula de 26 estudiantes, en la mayoría de las unidades hay varios/as estudiantes del servicio, lo que modifica y mejora la dinámica y las posibilidades. Fue posible que tuvieran instancias de evaluación presenciales en las unidades y que tomen el curso de Introducción a la Vida Universitaria y una Unidad Curricular del primer semestre de la carrera. Si bien en términos académicos e institucionales no es mucho, en perspectiva son avances significativos que van permitiendo avanzar como servicio.

## Algunas preocupaciones

En la teoría en tanto horizontes/ lineamientos políticos- pedagógicos que define la Universidad de la República (Udelar) en cuanto a su posición respecto a la inclusión educativa en general y en particular con EPL, es legítima y sincera la preocupación e intención de configurarse como una opción de proyecto educativo, profesional, personal para esta población. Pero surgen algunos interrogantes: ¿cuánto de real tiene?, en tanto existen grandes distancias entre lo que se enuncia y los recursos reales que se dispone. Es una línea de acción prioritaria en la posición política-discursiva, en la práctica concreta, son muchas dimensiones y aristas de las cuales depende la posibilidad o lo posible. Aristas y dimensiones que no están (o no siempre) contempladas, por lo cual devienen en voluntades o en una sumatoria de voluntades. Si los recursos tanto económicos como académicos no tienen mayor variabilidad, ¿la pretensión es que se siga sosteniendo en voluntades?

Es entre los lineamientos políticos y la práctica concreta donde se condensa la gestión del derecho de las y los EPL a un acceso a la educación universitaria real y de calidad. Es desde mi rol concreto en la Unidad, donde identifico y transito el "entre". La posibilidad de que las y los EPL puedan ser reconocidos como estudiantes universitarios, que accedan y que gocen de su pleno derecho como tales, depende en primer lugar del trabajo que vaya desarrollando, tanto de identificar los intereses, las posibilidades y las limitantes, así como de generar las propuestas e ir generando las posibilidades. En este "entre" que habito tengo como limitante que más allá de generar y gestionar, que suceda depende del compromiso y posibilidades de los equipos docentes, así como de la voluntad política de la dirección del Servicio.

Entiendo que para muchxs es en el encierro, en la negación de su libertad, donde el acceso a la universidad se vuelve una posibilidad. Para muchos se presenta como una estrategia posible para descontar días y/o para transitar el encierro; para otros será la posibilidad de acceder a lo que antes no era posible o fue negado.

Ser universitario para mí es más que simplemente estudiar. Es un camino que nunca imaginé posible, especialmente estando privado de libertad. Como persona afrodescendiente y estando privado de libertad, siempre he sentido que la educación es mi verdadera herramienta de transformación, y la Universidad de la República ha sido ese espacio donde realmente me siento incluido. Cada día que pasó estudiando es un recordatorio de que mis circunstancias no definen mi potencial. He logrado mantenerme estudiando a distancia durante dos años, desafiando todas las barreras que parecían infranqueables. (Trabajo de estudiante Unidad Carcelaria 4).

Es en el encuentro con las y los estudiantes, donde vamos materializando y dimensionando lo que produce y producimos como Udelar, eso que suponemos en tanto la posibilidad negada para quienes la universidad no ha sido una posibilidad, se confirma; revertir esa negación, franquear las barreras pasa a ser la tarea y la preocupación. Sin embargo, en el transitar de este rol docente van surgiendo tensiones, incomodidades o ruidos, respecto a “nosotros”, a “ellos”, a lo que implica y de lo que está cargada la posibilidad.

### **La incomodidad del *ellos* y *nosotros***

La primera incomodidad o ruido, nos surgió en la forma de nombrarnos que creemos también implica una forma de contarnos. Ese “ellos”, que refiere a los sectores más desfavorecidos, a las y los estudiantes que viven en contextos de encierro, y que son una y mil veces hostigados y despreciados por el aparato policial, que esa violencia y hostigamiento atraviesa las historias de vida de la mayoría. Ese “ellos” que hace que quienes tienen otros recursos simbólicos, distintos a los nuestros, entren en la cuenta o en una cuenta que es la nuestra, porque el nosotros está compuesto por quienes sí, de una manera u otra somos parte de la cuenta. Y decimos recursos simbólicos porque la distancia está puesta ahí. Federici (2015) plantea estas asimetrías, pensando en la división de clases y las formas del ordenamiento mundial, pero entiendo que hace sentido, en tanto lo que venimos planteando de las formas en las que se fueron configurando y que condensan las distancias y asimetrías:

La acumulación primitiva no fue, entonces, simplemente una acumulación y concentración de trabajadores explotables y capital. Fue también una acumulación de diferencias y divisiones dentro de la clase trabajadora, en la cual las jerarquías construidas a partir del género, así como las de «raza» y edad, se hicieron constitutivas de la dominación de clase y de la formación del proletariado moderno. (Federici, 2015, p. 105).

Consideramos que es a partir de estas diferencias y la construcción de jerarquías ceñidas por las formas de la dominación, donde se constituyeron esas diferencias, esa división entre “ellos” y “nosotros”. Ese “ellos” y ese “nosotros” lo planteamos, como categorías que nos permiten dar cuenta de algunas dimensiones de la práctica docente, un ellos y un nosotros que no es estático, que tiene cierto dinamismo, dialecticidad según las variables de construcción jerárquica que plantea Federici, así como también de otros elementos que se van dando en la práctica misma, que aparecen y generan un nuevo ordenamiento y desaparecen y generan otros. Zibechi (2018) en referencia a Fanon, plantea el “ellos” y “nosotros”, como la zona del ser y el no ser:

La zona del ser, en donde el ser humano, en donde los derechos de las personas son respetados, donde los conflictos, normalmente, no se resuelven de forma violenta y la violencia es excepcional, y donde la humanidad tiene un lugar. La otra parte de la sociedad era la zona del no ser, zona donde la humanidad de las personas no es respetada, donde los derechos no valen y donde, normalmente, es la violencia la que configura las relaciones entre las clases sociales, el Estado y las personas. La violencia es omnipresente, juega un papel fundamental. (Zibechi, 2018).

En torno a la distancia que planteamos entre ese “ellos” y “nosotros”, podemos traducirlo en un objeto-sujetos. Ellos-objeto: objeto de nuestra práctica, objeto de nuestro discurso y objeto de nuestra prefiguración del ideal universitario, de esa otra universidad para todas y todos que soñamos y anhelamos. Nosotros-sujetos: sujetos sujetando nuestro objeto, nuestro objeto que se vuelve objetivo de nuestra práctica cotidiana, objeto que se vuelve discurso y en el discurso lo

enunciamos sujeto, pero sujeto siempre sujetado. Este “nosotros” que se vuelve vacío sin nuestro objeto-sujeto, este nosotros en el que nos posicionamos en sujetos, pero siempre en relación con ese “ellos”. Nuestras prácticas docentes se enmarcan específicamente dentro de los contextos de encierro, es en ese universo donde nos surgen las preguntas, las reflexiones y las incomodidades, a la vez que es allí donde hemos decidido y seguimos decidiendo poner toda nuestra potencia. Es en la reflexión sobre nuestro quehacer, sobre las formas, los modos en que nombramos y hacemos, que nos fueron surgiendo incomodidades, tanto en la práctica como en la teoría. ¿Son las asimetrías las que nos generan incomodidades? ¿Es el desde dónde vemos al otro? ¿Es la idea de un “ellos” y un “nosotros”?

Es en ese “ellos” y ese “nosotros” donde construimos distancias, asimetrías, partimos desde la presunción de desigualdad que se evidencian en la práctica, porque en la práctica sostenemos esa distancia, ocupando lugares de referencia o construyendo con algunos de ellos lugares de referencias, que se vuelven nuestros interlocutores o traductores. La docencia casi siempre es praxis, casi siempre se ponen en diálogo práctica, teoría y reflexión, y acá también encontramos una distancia o una incomodidad: la reflexión y la teoría que elaboramos (“nosotros”) en torno a nuestras prácticas (“ellos”), esa reflexión se vuelve pensamiento crítico, producción de conocimiento o prácticas docentes exitosas que los cuenta y los involucra a ellos, pero la delineamos nosotros. Y a partir de esto, se nos plantean algunas preguntas: ¿la docencia solo es regocijo individual? ¿Somos nosotros los que anulamos la potencia? ¿O somos quienes la habilitamos? ¿Hay dos formas de ser sujeto en estas prácticas? ¿Hay una? ¿“Somos” sin ellos? ¿“Son” sin nosotros? En nuestras prácticas pedagógicas, ser sujetos autónomos, libres y dignos configura para muchos el propósito de la enseñanza, pero de qué manera sorteamos y transitamos las distancias en los puntos de partida, ninguna de estas pretensiones/ideales están disponibles para estas/os estudiantes. Si anhelamos, proponemos y buscamos la libertad, ¿la dignidad y la autonomía es su deseo o el nuestro? ¿Podemos hacer suyos nuestros deseos?

Es a partir de esta idea de sujetos-sujetando y objeto-sujeto que propongo tomar algunas nociones de Freire pero tensionándolas, como parte del ejercicio de habitar la incomodidad. En una mirada atenta y fina, posicionada desde el “entre”, propongo pensar que en las proposiciones teóricas de Freire se cuelan rasgos hegemónicos, evidenciando una dimensión evangelizadora del ser educadores, portadores

de verdad. Consideramos que, si bien Freire en sus escritos incontables veces plantea que es necesario romper con la contradicción educador-educando, que nadie educa a nadie, sino que todos se educan entre sí, igualmente leemos que hay un entre oprimidos y oprimidos, un entre educador-educando educando-educador. Que traducimos en ese ellos y nosotros, ese entre que da cuenta de esas distancias simbólicas. Se trata entonces de pensar lo que se condensa en el “entre”, lo que nos implica desde nuestro rol, pero también lo que significa y posibilita, o no.

Plantea Freire (2006) que entre los opresores y los oprimidos hay un entre que abarca quienes son conscientes de sí, del mundo y del sistema de opresión en el que estamos insertos, conscientes de la deshumanización y la injusticia, sujetos y no objetos. Entonces Freire plantea que quienes están en situación de sujetos, son los que poseen las herramientas y las condiciones subjetivas para acompañar el proceso de liberación. Compuesto por los educadores, los cuadros políticos o lo curas, quienes son capaces de establecer el diálogo entre el arriba y el abajo, están en la zona del ser, pero su quehacer está en la del no ser (Fanon, 1983).

Es posible en la práctica concreta, en los diferentes intercambios con las y los estudiantes que visualicen la significación del ser estudiantes universitarios. Ya que la universidad para muchos/as se ha configurado como un “entre”, en muchos de los testimonios de los/las estudiantes cuentan el momento bisagra donde el ser estudiantes universitarios, las diferentes lecturas y el diálogo con pares y docentes se configuran como un momento de resignificación y subjetivación.

Ser universitario es un privilegio que no tomo a la ligera. Es entender que el conocimiento es un derecho, no un lujo. Es reconocer que la educación tiene el poder de romper cadenas, de transformar realidades. Mi experiencia en la Udelar me ha enseñado que puedo ser mucho más de lo que el sistema esperaba de mí. No busco lástima ni compasión. Busco ser reconocido por mi capacidad, por mi compromiso, por mi deseo de aprender y crecer. La universidad me ha dado ese espacio, ese reconocimiento. Cada día demuestra que la educación es el camino más poderoso hacia la libertad. (Estudiante Unidad Carcelaria).

## Los ruidos del *pueblo* y lo popular

Es a partir de los espacios educativos que se dan en los contextos de encierro en el que nuevamente pueden llevarse adelante procesos de subjetivación, de intercambio de ideas y miradas del mundo, que posibilitan un estar siendo sujetos-personas en un contexto que los niega tanto en derechos como en potencia. Pero, es también en ese gesto pedagógico de subjetivación donde nuevamente y en el rol docente se evidencian distancias, jerarquías y asimetrías, en tanto cumplimos un rol social en el proceso de “rehabilitación” como portadores de verdades y civilización en términos varelianos. Siguiendo el legado de lo que representa y significa la educación pública, el acceso a ella como garante de valores y posibilidades. En Uruguay, la educación pública se configura como la educación para el pueblo, de la cual nos jactamos y aportamos a su construcción y democratización. Sin embargo y en esta dimensión del entre que estoy proponiendo pensar, se hace evidente la existencia de una disputa de sentido entre una idea de lo popular como lo general, que cuenta a quienes no son contados (Rancière, 2014), y de lo público como ese espacio donde se evidencia lo común y lo democrático, que se constituye y se construye material y simbólicamente como bien social en el discurso estatal. En la construcción del discurso hegemónico y en el contrahegemónico, identificamos sentidos distintos en torno a la noción de lo público, del pueblo y de lo popular. Hallamos que estas categorías condensan sentidos políticos, configuran subjetividades y nombran al sujeto político que es incluido o excluido. La educación para todos se nombra como educación pública. Lo popular se captura en una construcción política de pueblo masa, masa ignorante, obrera y simple, carente de hábitos democráticos y que debe ser formada, y la educación como pública, como un servicio estatal, puesta a disposición para el bien social.

Es a partir de este análisis que podemos pensar que este proceso de modernización se constituye como un punto de inflexión en el que el proyecto de modernidad capitalista, colonial y patriarcal logra capturar sentidos y establecer un orden favorable para sí. Podemos ver esa cristalización en donde y para quienes se propone la educación pública, así como en las formas en las que se materializa el proyecto educativo. Para el liberalismo conservador que encarnan Sarmiento y Varela, el pueblo es el todo que necesita del pasaje por la instrucción pública, para que tenga forma y sentido, pero no sentido de sí, como sujeto político protagonista de su historia, sino como sujeto

de derechos y deberes. Por lo tanto, parten de entender ese todo como una masa deforme que necesita moldeamiento -la forma- para configurarse en pueblo ilustrado, en ciudadano. La construcción de ciudadanía, de nación o de república requiere de un sujeto pueblo que le permita desarrollarse como tal. Ese modelo de ciudadano y pueblo es un sujeto abstracto y homogéneo; por tanto, en dicho modelo las diferencias son vistas como problemas. En ese momento, la propuesta educativa suponía un modo de abordaje del problema del gaucho, del indio y del negro. Es decir, el proyecto modernizador fue un disciplinamiento de los cuerpos, especialmente de la población racializada, que supuso además un borramiento de las memorias y lenguas. En las figuras de Sarmiento y Varela es donde se condensó la idea del triunfo del proyecto de modernidad y la consolidación de un relato plasmado en la historia oficial de la educación. Dicho proyecto refuerza la idea de lo público como servicio, como aquello que los administradores del Estado y la nación ponen a disposición para que puedan usar los otros: el pueblo.

### **La construcción de ciudadanía como negación de la potencia**

Me resulta interesante transpolar y trabajar algunas nociones que propone Freire respecto a la praxis, la democracia, la humanización como forma de la libertad y la idea de una pedagogía de los oprimidos. Digo transpolar, ya que el contexto al que Freire (2006) refiere a estas ideas es a los contextos de dictadura y posdictadura que se dieron en la región. Su noción de democracia la ubica ahí, en la negación más cruda que tuvieron nuestras sociedades en general. El contexto de encierro y la negación de las personas que se encuentran en esta situación sigue siendo ese lugar de deshumanización y que estamos lejos de saldar.

Freire (2006) plantea que es necesario humanizarnos ya que la opresión en la que estamos y somos nos aliena, nos objetiviza, nos deshumaniza. Su propuesta teórica y práctica, de praxis, se centra en la construcción de la herramienta pedagógica. Él dice pedagogía del oprimido y no para los oprimidos. En esta línea, su idea de mundo se encuadra en un profundo sentido de democracia. Según Freire, para quienes por medio de las violencias del Estado han sido prohibidos en todas las formas de libertad, ya sea de pensamiento, de expresión, de acción, para quienes han sido prohibidos como sujetos y sujetos políticos, la democracia se presenta como la forma política de res-

tituirse como sujetos. En este sentido se vuelve clave el rol de los educadores, la construcción de espacios pedagógicos ya sea en el sistema formal o por fuera, que posibiliten a los sujetos, sujetos-ciudadanos, sujetos políticos, que sean conscientes de su tiempo histórico y protagonistas, que se respeten y respeten, que se configuren a sí mismos como garantes del juego democrático (Freire, 2010, p. 83). Así, propone una ética del quehacer pedagógico de los educadores progresistas, caracteriza a estos como aquellos que llevan adelante su tarea docente reconociéndose sujetos y reconociendo a los educandos como sujetos, que su postura docente es desde la humanización y la ética, trazando un diálogo horizontal entre quien enseña y quien aprende, entendiendo que esa fórmula es dialéctica.

En esa línea, los procesos de alfabetización en términos freirianos no sólo implican la enseñanza de los signos lingüísticos, sino también ponen a disposición elementos para realizar conjuntamente una lectura de mundo. La alfabetización es para Freire el proceso de conscientización, aprender a aprender como oprimidos, aprender a entendernos capaces de cambiar el mundo. El autor no deja dudas de que, en esa lectura de mundo, aprender es conjunto y que las condiciones de opresión en las que vivimos las podemos cambiar colectivamente.

Es en esta idea de democracia y educación, enmarcada en lineamientos progresistas pero que se complejizan en la proposición de liberación, donde identificamos uno de los nudos-obstáculos de la Educación Popular. Se sintetizan en estas ideas de democracia, educación e igualdad la negación de la potencia. El principio estructurante, el punto de partida de la democracia y el progresismo es la domesticación y la contención de la posibilidad de desborde, es la institucionalización de las subjetividades mediante la pedagogización en un orden progresivo, que deviene en la idealización de la forma democrática, por permitirnos unos momentos de sujeto en tanto sujeto-objeto. En este sentido Rancière mediante Jacotot lo plantea así:

De la sociología de Bourdieu dedujeron entonces un programa que apuntaba a reducir las desigualdades de la Escuela, reduciendo la gran cultura legítima y haciéndola más accesible, más adaptada a la sociabilidad de los niños de las capas desfavorecidas, es decir, básicamente los hijos de la

inmigración. Ese sociologismo reducido, por desgracia, sólo afirmaba con más fuerza el presupuesto central del progresismo, que le ordena a aquel que sabe ponerse “al alcance” de los desiguales y confirma así la desigualdad en nombre de la igualdad por venir. (Rancièrè, 2006).

### **Algunas consideraciones finales**

Para quienes nos desempeñamos como docentes en la Udelar, y que en nuestra tarea trae aparejada una alta carga de gestión, sabemos que es en la gestión donde se dirime la posibilidad o no para aquellos estudiantes que tienen características o contextos particulares, y que a priori no entran en la cuenta (Rancièrè, 2014), en tanto no corresponden a la idea de sujeto universal. Ese no sujeto universal, son con quienes realizamos nuestras prácticas educativas y que están cargadas de desafíos, tanto previos como en la propia situación educativa, en este punto hace sentido tomar la propuesta de Cerletti (2008) para proponer pensar que no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto de y en la situación educativa. Hay que considerar que hay un sujeto que preexiste a la relación educativa y que ese sujeto va a ser sujeto de la educación implica crear una ficción (Cerletti, 2008, p. 108). Si abandonamos la ficción, entiendo es posible construir no solo la situación educativa que habilita y dirime algunas de las tensiones que fueron planteadas, sino que también nos posiciona desde la potencia y la posibilidad.

Creemos que, en las formas de la docencia crítica, comprometida y activa, que son para muchos la forma en la que elegimos habitar este rol, no hemos podido desprendernos de algunas tradiciones o configuraciones sociales, políticas y económicas que nos colocan en un reproductivismo de las estructuras de dominación y opresión, contra las cuales enunciamos que son nuestras prácticas. Pregonamos el discurso crítico, acompañamos los procesos de aprendizaje, pero somos parte del engranaje capitalista, colonial y patriarcal. No estamos exentos de estas prácticas, tratamos de sostener la coherencia, pero nos desborda por todos lados.

Propongo pensar esta dimensión de nuestra práctica, no como una forma de autocastigo o de mayor exigencia, sino porque me parece imprescindible pensar la incomodidad, tensionar/nos y problematizar/nos, pero en colectivo. La idea de pensar el “entre” como cate-

goría de análisis, la cual tiene implícita su dimensión política y pedagógica, parte de la necesidad de poner a dialogar las incomodidades y las tensiones que genera la docencia en general y la docencia en contextos de encierro en roles docentes asociados a la gestión.

La población de EPL es muy baja en relación con la población total de cárceles, en cierta medida se mantiene la relación en porcentajes con la sociedad en su conjunto y quienes pueden acceder a la educación terciaria. El acceso es un primer paso, pero no está garantizada la calidad educativa. Tenemos muchos testimonios de las significaciones que produce ser parte de la Udelar, pero es posible que esas significaciones reestructuren a futuro las elecciones personales o que en algo modifiquen las posibilidades y que sean personas que puedan elegir y que esa elección sea real. Elegir cómo vivir o elegir vivir dentro de los parámetros sociales aceptados, en donde no les caiga el peso punitivista. Si bien como Udelar desarrollamos políticas de inclusión para estos estudiantes, no deja de ser el margen, no dejamos de sostenerlos en el margen desde una mirada salvacionista que les ofrece algunas migajas. Y que además les brinda una proyección y abre un abanico de posibilidades, pero que después no son tales. Para muchos salir a la calle los vuelve a poner en tensión y se ven mucho más exigidos y con expectativas sobre ellos/as y su reinserción social.

Este artículo intentó dar cuenta de algunas aristas, dimensiones, tensiones, miradas que voy transitando, pero no pretende dar respuestas, busca simplemente ponerlas a jugar. Cargamos con enojos, frustraciones e injusticias que vemos cotidianamente, y aunque a veces nos caemos, muchxs nos ponemos tenaces en que es posible y ante la realidad que nos golpea una y mil veces, seguimos adelante. Intentando construir algo, que sabemos es mucho, ese algo como espacios-momentos de encuentro, de aprendizaje, de vernos y nombrarnos y que logran establecer otro tiempo.

## Bibliografía

Cerletti, A. A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Ed. Del estante editorial.

Gapenne, C. (2020). *Raúl Zibechi. Los desbordes desde abajo. 1968 en América Latina*. *Contemporánea*, 9 (1), 185–186.

<https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/cont/article/view/676>

Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpos y acumulación originaria*, Traficante de sueños.

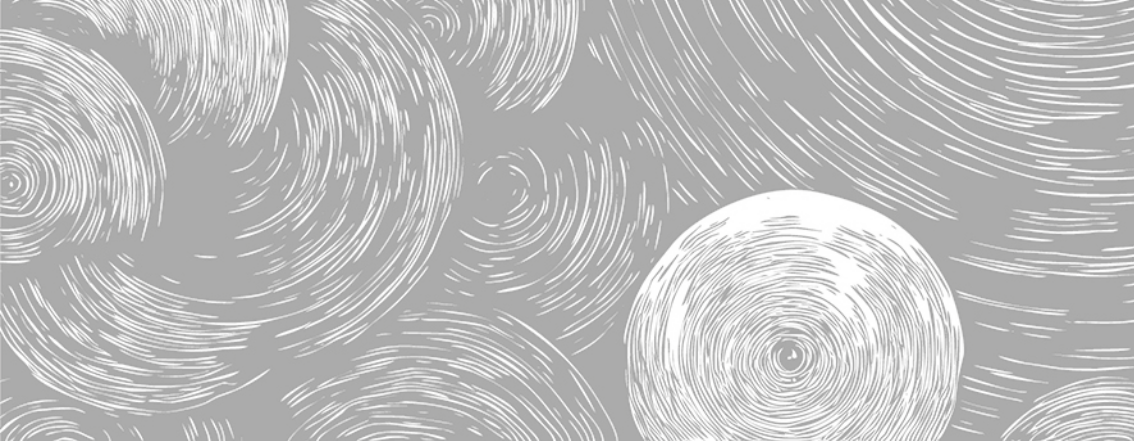
Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo Veintiuno Editores.

Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*, LOM Ediciones.


Rancière, J. (2014). *El Maestro Ignorante*, Tierra del Sur ediciones.





Escribir la educación en libertad:  
la experiencia de “Tener letra.  
Relatos de estudiantes  
liberados/as”

Malena García,  
Aníbal Magallanes y  
Rocío Malen Jara





El presente trabajo recupera el proceso de producción de *Tener letra. Relatos de estudiantes liberados/as*<sup>2</sup>, una iniciativa que abordó la escritura como herramienta de expresión, reflexión y debate colectivo sobre la educación universitaria durante y después del encierro. Este espacio fue impulsado durante el año 2024 por la Dirección de Acompañamiento Universitario en Cárceles (DAUC)<sup>3</sup> de la Universidad Nacional de La Plata y convocó a estudiantes de diversas trayectorias que habían pasado por el contexto de encierro para llevar adelante un espacio de encuentro semanal. Estos y estas estudiantes tenían en común la experiencia del encierro, pero sus trayectorias educativas presentaban algunas diferencias.

Había compañeros que habían completado sus estudios secundarios en una cárcel, y que habían conocido la universidad adentro, a partir de la inserción de la Universidad de La Plata y las carreras de grado de tres Facultades: Humanidades y Ciencias de la Educación; Ciencias Jurídicas y Sociales; y Periodismo y Comunicación Social. Estudiar una carrera en el encierro era una experiencia particular, profundamente atravesada por la presencia y el rol fundamental de los centros de estudiantes universitarios, como espacios clave en el sostenimiento de las trayectorias educativas y como lugares que promueven el compromiso político, la organización y la solidaridad entre estudiantes. En el caso de las unidades de La Plata y sus alrededores, recuperamos la experiencia de los centros de estudiantes “Ana Goitia de Cafiero” de la Unidad 1 de Lisandro Olmos; “Juana Azurduy” de la Unidad 8 y “Fuerza, Esperanza y Justicia” de la Unidad 33 de Los Hornos; “Santo Tomás de Aquino” de la Unidad 9 de La Plata; “Eugenio Raúl Zaffaroni” de la Unidad 12 y “Evolución” de la Unidad 18 de Joaquín Gorina; y “Eduardo Pimentel” de la Unidad 24, “Orden y Progreso” de la Unidad 32 y “Juan Miguel Scatolini” de la Unidad 31 de Florencio Varela. Algunos participantes del taller habían fundado centros de estudiantes en las unidades donde habían estado alojados, habían participado activamente durante su detención como coordinadores de carreras y actividades, o habían habitado sus instalaciones para estudiar.

---

2 La producción puede leerse completa en el siguiente link:  
<https://unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2024/09/Tener-Letra.-Relatos-de-estudiantes-liberados-as-2024.pdf>

3 La DAUC impulsa y coordina las distintas actividades de la institución universitaria y sus Facultades en las cárceles de la región de La Plata, Magdalena y Florencio Varela. Además, busca implementar dispositivos propios para acompañar las trayectorias universitarias y de formación de los/as estudiantes privados/as de la libertad dentro de las cárceles y cuando recuperan la libertad, buscando promover su ingreso, permanencia y egreso en la Universidad Pública. Para ampliar, ver:  
<https://unlp.edu.ar/institucional/ddhh/pauc/programa-de-acompanamiento-universitario-en-carceles-10767-15767/v>

En otros casos, había participantes del taller que todavía estaban privados de la libertad, pero que podían salir a cursar -y asistir a los encuentros- a partir de salidas transitorias con monitoreo electrónico otorgadas por la justicia. A su vez, asistieron compañeros que una vez en libertad se habían desenganchado del estudio porque habían priorizado algo elemental: tener un trabajo y poder llevar un plato de comida a su casa. En otros casos, sus esfuerzos estaban puestos en construir y sostener organizaciones de liberados/as, reivindicando derechos que abarcaban la educación y la formación pero las excedían. Y por último, había compañeras que traían al espacio la experiencia de estudiar en libertad siendo mujeres, con las dificultades de estudiar no sólo sorteando los desafíos de la libertad, sino también atravesando los obstáculos que trae la sobrecarga de tareas de cuidado. A pesar de esas diferencias, estaba claro que salir en libertad y seguir estudiando presentaba dificultades diversas, que valía la pena discutir, problematizar y sistematizar.

En los encuentros semanales, se debatieron temáticas como la educación en contexto de encierro y el rol que cumplen los centros de estudiantes en el sostenimiento de las trayectorias educativas, la experiencia de salir a cursar con monitoreo electrónico, las dificultades para continuar estudiando una vez en libertad y el vínculo con las organizaciones de liberados/as. Los textos fueron escritos por Lupo Magallanes, Rocío Jara, Federico Barragán, Carmelo Alongi, Topa Soria y Martín Tizzano, estudiantes liberados/as que sistematizaron sus experiencias y las de otros actores vinculados a la problemática, mientras que la coordinación y edición estuvo a cargo de Santiago Lamboglia, Rocío Minervini, Malena García y Anaclara Sagasti. Tener letra sistematiza experiencias, diagnósticos y propuestas a través de once textos, tanto individuales como colectivos. Como se señala en la introducción de la producción, “nos pusimos de acuerdo en que el nombre de este espacio tenía que ser Tener letra, porque un poco es lo que nos dio la universidad: letra para poder posicionarnos y que el poder entienda el mensaje en su propio idioma”.

El taller se propuso mantener un espacio de encuentro, aprendizaje y debate grupal, con el objetivo de construir conocimiento colectivamente, desde un diálogo de saberes, experiencias e intereses; y de forma situada sobre las problemáticas que se abren para quienes se encuentran estudiando una carrera y recuperan la libertad. A su vez, elegimos la escritura como herramienta para plasmar estos debates, entendiendo que escribir nos permite tomar la palabra para narrar

la realidad carcelaria desde una perspectiva que no suele ser escuchada: la de sus protagonistas, las personas que pasan por la cárcel, cuyos discursos se encuentran invisibilizados en las narrativas hegemónicas (la de los medios de comunicación, producciones audiovisuales) sobre el contexto de encierro. Así, encontramos que existe una vacancia en relación a la producción escrita sobre la continuidad educativa una vez en libertad en palabras de quienes lo viven. En este sentido, escribir permite dejar testimonio de un momento histórico dado, así como también ejercer el derecho a réplica de aquellos discursos que construyen a las personas detenidas como el descarte, como lo que sobra en la sociedad.

De esta forma, a lo largo de los talleres trabajamos diferentes temas relacionados con la educación universitaria y la continuidad educativa en libertad, compartiendo experiencias, poniendo en común dificultades y expectativas en relación a los problemas. Luego, trabajamos en la producción de textos individuales y colectivos, revisando y enriqueciendo los textos en forma conjunta con sugerencias, para luego reescribirlos. El proceso de reflexión no se desarrolló en el aula únicamente: también fuimos a unidades penales para entrevistar a estudiantes detenidos y abrimos el espacio para recibir estudiantes liberados/as, referentes/as de organizaciones, profesionales y organismos, que pudiesen aportar a una comprensión crítica de los desafíos que enfrentan las personas que salen en libertad a la hora de seguir estudiando y las universidades para profundizar su acompañamiento y políticas inclusivas. Una de las cosas que intentamos dejar en claro es que no estamos trayendo una solución, estamos presentando un problema y mostrando cómo lo pensamos y nos abrimos a resolverlo en conjunto.

Finalmente, definimos acompañar la producción con fotografías de espacios educativos en cárceles, entendiendo que la fotografía es mucho más que un complemento de la escritura: es un lenguaje que puede transmitir emociones y generar sentido, así como también despertar reflexiones y sugerir historias. Recorrimos estos lugares, intentando dar cuenta de cómo son habitados y cuidados los centros de estudiantes en contexto de encierro, cómo son sus bibliotecas, los recursos con los que cuentan, los símbolos en las paredes, las consignas que escriben, reflejando el compromiso político. También registramos estudiantes leyendo, debatiendo, habitando espacios universitarios y de militancia. Por último, la foto que elegimos como tapa de la producción muestra la zapatilla de un estudiante con tobillera elec-

trónica en la Universidad Nacional de La Plata: es la universidad que aparece habitada por un tipo de estudiante que queremos visibilizar, con trayectorias de vida atravesadas por la desigualdad y la exclusión, con dificultades para seguir estudiando, en definitiva, un tipo de estudiante que está comenzando a organizarse a partir de necesidades y reivindicaciones que están relacionadas con la experiencia del encierro, como abordamos en el texto “Más allá de nuestra universidad. Hacer red entre estudiantes liberados/as”. “Tener letra” es también un reflejo de una conquista, la de una universidad que al construir educación en cárceles y con estudiantes que salen en libertad se vuelve una universidad más popular y democrática, y una universidad que al incorporar a estas y estos estudiantes se ve enriquecida por las experiencias y los saberes de sectores populares que históricamente se vieron alejados de la formación superior. Como dice Rocío en el texto “La universidad como parte de la resistencia”:

Creo que fui la primera y la única persona que tuvo arresto domiciliario en la Facultad. Me preguntaban “¿Qué tenés en el tobillo? ¿Qué pasó?”. Nunca me sentí del todo cómoda y, sumado a todas las dificultades que tenían que ver con Monitoreo, finalmente dejé, para anotarme a fin de año en una nueva carrera. Yo siempre quise estudiar, es algo que tenía en mi cabeza pero nunca llegaba a hacerlo. En ese tiempo, como ahora, estaba acompañando a mujeres con arresto domiciliario y decidí anotarme en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social para conocer “desde adentro”, en términos de la perspectiva en la cual se enseña a todo aquel que interviene en la sociedad [...] Además, sentía que me daba un título por hacer lo que hago por vocación, que siento que la pude descubrir cuando caí detenida y empecé a ver las realidades de otras mujeres, pero dichas por ellas mismas, como pocas veces pasa. Es como esto que estoy haciendo, ¿no?, que una universitaria liberada cuente su propia experiencia de transitar el mundo universitario o académico que tan lejos se ve a veces y que hoy en día parece quedar más lejano. Pero volviendo un poco a lo que me incentiva a seguir siendo universitaria, creo que quizás tengo otra perspectiva para aportar a lo que se da por establecido, para poder incorporar otras experiencias, como la mía, y así poder pensar un nuevo tipo de sujeto de intervención de lxs futurxs profesionales de la carrera que curso.

## La educación en contexto de encierro

En el espacio de taller conversamos sobre la universidad como un espacio lejano en las biografías de quienes pasan por la cárcel. La universidad aparece como un espacio elitista, donde los pobres tienen que abrirse espacio, con las luchas desde abajo. Un espacio que conlleva una disputa cotidiana para participar, para permanecer. Sin embargo, el encierro presenta sus paradojas y en una cárcel muchas personas encuentran un lugar donde es posible terminar la escuela secundaria y entrar a la universidad. Conversamos sobre las razones que nos acercan a la universidad: no siempre se está pensando en estudiar una carrera y ejercer una profesión. A veces se recurre a la universidad para buscar comida, para salir un rato de la celda, para tener una evaluación positiva por parte del juez. También pensamos en que muchos estudiantes que nunca pasaron por el encierro pueden acercarse a la universidad por mandatos familiares, para quedar bien con los padres, para asegurarse un mejor pasar económico... Más allá de las diferencias, lo importante es que una vez que entramos en la universidad pública, empezamos a pensarnos como estudiantes, como profesionales.

Como cuenta Lupo, la universidad en la cárcel genera un sentido de pertenencia: es la gente pobre la que está en la cárcel, la que empieza a reformular una forma de entenderse a sí misma con las reflexiones que se abren en los espacios educativos: “se empieza a deconstruir lo que somos ahí dentro, yo me acordaba que antes de encontrarme en la universidad por ahí me preguntaban: ¿vos qué sos? Y yo soy chorro. Como algo normal, inclusive como algo piola. Y me enojaba si me decían que no. Y si hoy me preguntan digo “soy estudiante”. Soy estudiante, estudio, ya no creo más en esas cosas, empiezo a pensar en otras cosas”.

La decisión de empezar a estudiar asume distintos sentidos. Para Fede, también se trata de poder hacer “algo productivo, que haga que el tiempo no pase en vano o que sea perdido”, o incluso algo que puede conllevar reparación: “que sea un logro personal y demostrarle a mi mamá que sí podía cambiar mi forma de vida y que vea a su hijo progresar después de tantos feos momentos que vivió conmigo”. En el texto “La motivación para no bajar los brazos”, Fede describe los obstáculos que enfrentan las personas que deciden estudiar. Entre ellas, menciona la falta de movilidad para poder ir a rendir un examen,

cuando el material para estudiar no alcanza para todos o las dificultades de adaptarse al estudio en un contexto de encierro. Estos obstáculos generan desgaste: “lo único que pensaba es que el sistema no me iba a ganar”.

A pesar de estas dificultades, con la llegada de la pandemia, la virtualidad le permitió avanzar en su carrera y al pasar a segundo año, obtuvo una tobillera electrónica que le permitió salir a cursar presencialmente. A su vez, en relación al aprendizaje durante la pandemia, debatimos sobre la importancia del rol pedagógico de los docentes que van a enseñar dentro de las cárceles. Y también la diferencia que implica poder salir a cursar con monitoreo electrónico, poder conocer el aula, conocer compañeros y compañeras de cursada, hacer trabajos grupales, recorrer los pasillos de la Facultad. No es lo mismo intentar avanzar en una carrera solos y solas que hacerlo con espacios de acompañamiento. Y en las cárceles que cuentan con centros de estudiantes universitarios, estos espacios expresan esa forma de acompañamiento necesaria para avanzar en una carrera y sentirse parte de la universidad.

En el texto “Centros de estudiantes en contexto de encierro: tener letra para defenderse a través de la palabra” definimos a los centros de estudiantes como espacios que sostienen múltiples actividades para sostener las trayectorias educativas en las unidades penales. Primero, son espacios que se utilizan para estudiar, espacios para cursar (en el caso de que concurren docentes a enseñar), para hacer trabajos grupales y para preparar las materias libres. Además, funcionan como un lugar de asesoramiento jurídico para la población carcelaria, un lugar donde te pueden dar una mano explicando un expediente que no se entiende, elaborando un escrito para presentar en un juzgado. También son un punto de encuentro entre los/as estudiantes universitarios/as y los distintos organismos que se encargan de garantizar el derecho a la educación, a la salud y al trabajo.

En el taller, pusimos en común la experiencia de volver a cursar en la Facultad estando en libertad, volver a cursar sin tener que ir en un móvil del servicio penitenciario, custodia o tobillera electrónica. Así, reflexionamos en torno al rol de los centros de estudiantes de las Facultades, que tienen un rol muy distinto al que cumplía cuando estábamos detenidos/as. Por eso, nos propusimos entrevistar a integrantes de centros de estudiantes en las unidades penales y en las Facultades del medio libre de la Universidad de La Plata. Les hicimos

las mismas preguntas a ambos grupos para comparar sus respuestas y así identificar puntos en común y diferencias. Las preguntas que hicimos fueron las siguientes:

- ¿Qué implica ser presidente/a de un centro de estudiantes?
- ¿Cuáles son las reivindicaciones de este espacio?
- ¿Cuál es la historia de este centro de estudiantes, cómo se conformó?
- ¿Qué objetivos tienen para este año, qué cuestiones están peleando?
- ¿Cómo es el día a día del centro de estudiantes, qué tareas hacen?
- ¿Cuántas personas participan activamente en el centro?
- ¿Qué roles desempeñan?
- ¿Cómo es el vínculo entre compañeros/as?
- ¿De qué manera la participación en el centro de estudiantes derivó en nuevas formas de vincularse?
- ¿Sentís algún tipo de riesgo por militar la educación universitaria?
- ¿Sentiste miedo alguna vez por estudiar?
- ¿Qué te motivó a sumarte al centro de estudiantes?
- ¿En qué te cambió en lo personal ser estudiante universitario/a?
- ¿Te abrió puertas? ¿Cuáles?

Luego, sistematizamos los debates en una reflexión sobre algunas reivindicaciones, historias, objetivos y actividades diarias de los centros de estudiantes de las unidades penales, para pensar la importancia que tiene en las trayectorias de vida de los/as estudiantes liberados/as la participación en estos espacios. Establecimos así que los centros universitarios no solo son espacios para estudiar, sino también lugares de resistencia política, donde se discuten los derechos y en ocasiones se organizan protestas: son espacios donde se sostienen lógicas de solidaridad. En algunas ocasiones se piensa que estos espacios son espacios privilegiados ya que la población carcelaria que accede a una carrera universitaria es minoritaria, pero creemos que esto no es así: los centros de estudiantes son espacios que están expuestos al desgaste y la persecución por parte del sistema penitenciario. A pesar de las adversidades y los riesgos, la educación universitaria permite formas de organización colectiva y de apoyo mutuo, donde se construyen herramientas para el pensamiento crítico para luchar por sus derechos y mejorar sus trayectorias de vida. Como dijo un integrante del centro de estudiantes Santo Tomás de Aquino:

Es letra, es cintura para desenvolverte, cambiar tu dialéctica, los términos... Son cosas muy profundas las que uno cuenta pero lo contamos desde la experiencia y lo que nos tocó formarnos y nutrirnos en detención. Entonces, en ese sentido, esto de tener letra... Claro, cómo no nos vamos a vanagloriar de tener letra si aprendimos a defendernos a través de la palabra.

El papel fundamental que cumplen los centros de estudiantes nos llevó a reflexionar en torno a la pérdida de ese lugar de pertenencia al salir en libertad. Ese es uno de los problemas que se identificaron en el taller: más allá de lo material, al salir en libertad los roles y sentidos de pertenencia sufren una transformación.

### **La salida en libertad**

Al salir en libertad, volvemos al barrio y toda la violencia que implica, que tenemos naturalizada. Un día en el taller, estábamos hablando en el grupo y decíamos: levante la mano quién tiene un tiro, o una puñalada. Muchas manos se levantaban y unas pocas -las de las tutoras- quedaban afuera. Entonces cuando recuperamos la libertad volvemos a esos lugares: ¿y cómo sostenemos la trayectoria educativa si volvemos a los mismos lugares que nos llevaron presos?

En el texto “El retorno puesto en palabras”, Carmelo relata la experiencia de enfrentarse a la reinserción en una “sociedad acelerada y violenta”. También se suman las complejidades del retorno a las dinámicas familiares, las adicciones, las dificultades para conseguir trabajo por los antecedentes penales: “muchas veces salimos y no tenemos casi nada como mantas, ropa, muebles ni casa y nadie nos quiere dar trabajo. Está claro que un/a estudiante universitario/a que recién recupera su libertad no está en igualdad de oportunidades que los/as demás estudiantes, por más que accedamos a las becas, porque es como elegir entre acercarse a cursar a la universidad o tener que salir a buscar el mango para comer o ayudar a la familia”. Carmelo cuenta que muchas de esas dificultades lo llevaron a la reincidencia en el encierro, que es la otra cara de la libertad tan esperada: el peligro de volver a la cárcel.

En este sentido, en uno de los encuentros del taller invitamos a Irma Colanzi, psicóloga con recorrido en investigación y extensión universitaria en el servicio penitenciario bonaerense. En el texto “Los desafíos de sostener los estudios... Y la libertad. Reflexiones desde el campo de la salud mental”, recuperamos algunas de las reflexiones que compartimos ese día. Hablamos de los mandatos, de los miedos y las preocupaciones, por ejemplo, el miedo a represalias, a las amenazas, a cruzar a ciertas personas en algunas zonas en las que andamos cuando salimos de la cárcel. Pensamos en la importancia de cuestionar algunos discursos en relación al aguante, e intentar cuidar al máximo la libertad que conquistamos, no ponerla en riesgo involu-crándonos en situaciones de violencia.

En cuanto a los estudios, hablamos de que no es fácil estudiar si cuando nos ponemos a leer, es imposible dejar de lado ciertas preocupaciones y no nos podemos concentrar... Ante esto, surge como posibilidad la anticipación, intentar organizarnos con los tiempos y recursos que tenemos disponibles sabiendo que tenemos que trabajar, hacer tareas de cuidado, tareas de militancia, que vamos a tener nuevos vínculos y actividades. Como dice Rocío, “los que pasamos este contexto de encierro también tenemos una red, también tenemos hijos, también tenemos familia que se ven afectadas en el transcurso que nosotros transitamos ese contexto de encierro”. Por eso uno de los desafíos más grandes es construir una red y proyectar la vida antes de recuperar la libertad.

A pesar de las barreras económicas o los desafíos para tener un mayor sentido de pertenencia en las universidades, también hay muchos y muchas estudiantes encuentran apoyo en organizaciones sociales y cooperativas. Como dice Martín en el texto “Educación en contexto de encierro”: “Nos encontramos trabajando en una cooperativa de liberadxs y familiares, donde el polo productivo es nuestro lugar de pertenencia y donde la lucha es el porqué de todo lo que hacemos. Por eso me atrevo a decir que la educación universitaria en contexto de encierro también forma a futurxs militantes sociales”. En el taller conversamos que eso demuestra la importancia de que las y los estudiantes liberados puedan ir a la cárcel a concientizar a más personas de que hay una proyección, de que hay liberados organizándose, de que hay un lugar en la universidad y que el taller es un punto de partida que tiene que seguir, porque faltan muchos relatos de compañeros y compañeras que van a salir en libertad.

## Hacer un cohete: reflexiones finales

El proceso de producción de *Tener letra* fue una experiencia de construcción colectiva. A través de la escritura, logramos sistematizar y visibilizar las experiencias de estudiantes que transitan la educación en contexto de encierro y salen en libertad. Este trabajo no pretende ofrecer soluciones o respuestas cerradas, sino abrir preguntas, generar debates y poner en evidencia las dificultades estructurales que afectan a quienes pasan por las cárceles, así como también las formas de organización para construir otros horizontes posibles.

Desde la perspectiva de las y los estudiantes, queda claro que la educación universitaria en cárceles no solo representa un espacio de formación, sino también un espacio desde donde autoafirmarse, construir un capital político para con el sistema judicial y penitenciario, y organizarse con el horizonte de transformar tanto las condiciones de detención como las políticas penitenciarias. Como dice Lupo, en el texto “La educación ¿te abre la cabeza?”:

“Que la educación ordenada o la formación que te da la universidad te permite entenderte como parte de un sistema -por cierto, desigual- del que sos el más perjudicado o uno de los/as perjudicados/as, sí es verdad, pero no es que aparece este conocimiento como una blanca palomita cuando te formás. El sistema antes ya lo conocés bien, porque lo sufriste, no lo aprendiste de un libro, lo palpás, tenés marcas en el cuerpo, ya sea un disparo o una puñalada o un palazo, estás enfermo, mal alimentado, son cicatrices que explican mucho mejor el mundo que habitás que los libros, y tal vez esto sea una ventaja”.

Sin embargo, al recuperar la libertad, muchos de esos espacios de pertenencia se desdibujan, y la continuidad educativa se vuelve un desafío complejo, atravesado por la urgencia del trabajo, la estigmatización por los antecedentes penales, las problemáticas de salud mental, de vivienda, entre muchas otras.

La universidad, al construir educación superior en cárceles, se transforma en una institución más inclusiva y democrática. Pensando en las barreras culturales que existen entre los estudiantes de la cárcel y

la universidad, reflexionamos acerca de los desafíos de la universidad no sólo para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes privados de la libertad y liberados, sino para discutir la inserción profesional, la inclusión laboral de quienes logran terminar la carrera. Una vez más, retomamos las palabras de Lupo:

“Pero ¿y luego de eso? ¿Después de la cárcel? ¿Cómo explicaríamos la reincidencia de ciertas personas que fueron alcanzadas por esta socialización de la información a través de una carrera universitaria? Supongo que es la segunda parte de este dispositivo: generar espacios que te permitan optar entre ser maestro o ir a robar para sobrevivir, porque por más de que yo haya leído mil libros, si salgo y no tengo ninguna contención o, mejor dicho, no encuentro la opción para darle continuidad a esta empresa que conocí siendo preso, voy a caer preso nuevamente o me van a matar igual”.

Creemos que estas reflexiones pueden contribuir a generar debates en las universidades en relación a la planificación para formar profesionales que salgan de las cárceles: la inserción laboral de aquellos y aquellas estudiantes que conocieron una universidad dentro de la cárcel, porque en libertad existían múltiples barreras para poder estudiar. Que lograron avanzar en una carrera de grado, a pesar de los obstáculos que supone estudiar dentro de una cárcel, que al salir en libertad perdieron un espacio de pertenencia, los centros de estudiantes. Y que en el caso de los que pudieron terminar la carrera, en general lo hicieron mientras estaban detenidos/as.

Entendemos como que la ciencia, la universidad, cuando piensa algo, lo planifica. Pensamos en el conocimiento científico que es una parte fundamental de la universidad para aportar al crecimiento económico y el patrimonio de nuestro país. Si la universidad tuviese que enviar un cohete a la luna, esto seguramente implicaría un diseño y planificación de la misión por etapas, fabricar y ensamblar las partes, trazar un trayecto, un objetivo a alcanzar. Con planificación, de acá a diez años el cohete va a salir. ¿Por qué no podemos hacer lo mismo con los profesionales que esperamos formar en la cárcel? Bueno, proponemos entonces poder pensar la educación en cárceles y su continuidad en libertad como un cohete.

## **Enlaces de interés**

Trabajos del I EITICE (Argentina):

<https://extension.unicen.edu.ar/tema/carceles/encuentro-internacional-sobre-educacion-en-carceles/>

Trabajos publicados II EITICE (Chile):

[Archivos | Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos](#)

Libro de ponencias del V Eitice (Brasil):

[5ebc3f\\_99fa261b368e4567b3505a045adf9b37.pdf](https://hdl.handle.net/2133/29521)

Publicación de trabajos del VI EITICE ( Argentina):

<https://hdl.handle.net/2133/29521>

## Sobre las autoras y los autores

### **Alicia Beatriz Acin:**

Doctora en Educación y Sociedad. Académica Adjunta de “Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos” en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) e investigadora del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación de la FFyH e integra la Red Universitaria Nacional de Educación en Contexto de Encierro. Entre sus publicaciones destacan: Motivaciones al estudio, significaciones de la educación y sentidos sobre el acceso a la educación de personas privadas de libertad vinculadas al Programa Universitario en la Cárcel (Córdoba-Argentina), en coautoría con A. Correa (2022); La educación universitaria en prisiones en pandemia: Singularidades del Programa Universitario en la Cárcel (FFyHH-UNC) (2021). Situación de la educación para adolescentes, jóvenes y adultos en contextos de privación y restricción de libertad en Córdoba (Argentina) (2020).

### **Marcela Morcillo:**

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Coordinadora de prácticas de la carrera de Especialización en Psicopedagogía escolar, FFyH UNC. Coordinadora y docente del Instituto de Formación Docente-Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación de Jóvenes y Adultos, Oncativo-Cba. Participa en investigación desde 2018 e integra el proyecto actual Consolidar (2024-2027). Es autora del capítulo: “La Tutoría como espacio tiempo de subjetivación profesional”, del libro “Repensar la psicopedagogía escolar en la trama: contextos y sujetos que interpelean los aprendizajes escolares” (2024). También es co-autora de otras publicaciones derivadas de eventos académicos en los que participó en temas relacionados con la psicopedagogía escolar y el acceso a derechos educativos y los procesos de subjetivación.

**Cristopher Espinoza Agurto:**

Profesor de Historia y Geografía y Licenciado en Educación por la Universidad del Bío- Bío, Chile. Diplomado en Habilidades Sociales e Inserción Laboral. Docente en la Escuela Nueva Esperanza en contexto de encierro y delegado gremial de la Escuela Nueva Esperanza en el Colegio de Profesores. Es miembro del Club Social, deportivo y Cultural Lobos.

**Leslie Martínez Panduro:**

Egresada de la Maestría en Investigación Educativa por la Universidad de Guadalajara e Integrante del Laboratorio de Educación, Pedagogía Social y Cárceles de la misma institución. Es Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Colima. Además, ha realizado proyectos de investigación-acción con mujeres privadas de libertad del Centro Femenil de Reinserción Social del Estado de Colima, y, recientemente, se ha incorporado al equipo del proyecto internacional BOECIO. En la actualidad, es jefa del departamento académico de la Universidad Intercultural de Colima. Sus líneas de investigación son: feminismo y género, filosofía aplicada y educación en contextos de encierro punitivo.

**Victoria Giambruno Salomón:**

Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Se desempeña como docente en la Universidad de la República, Uruguay. Cuenta con algunas publicaciones como autora y coautora, recientemente ha publicado el libro *Desescrituras Feministas cuidado, saber y deseo* (2025). Cuenta con un amplio recorrido profesional en Educación en Argentina y Uruguay. Es educadora popular y feminista.

**Malena García:**

Licenciada y Profesora en Comunicación Social; Especialista en Comunicación Social, Periodismo y Género y Doctoranda en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becaria doctoral de CONICET para estudiar la inclusión socio-laboral después de la cárcel. Coordinadora del Programa de Extensión “Educación Popular en Cárceles” de la UNLP.

**Aníbal Magallanes:**

Estudiante de Sociología (UNLP). Integrante de la Red de Educación Universitaria Argentina de Liberados (REUAL) del Capítulo argentino de la Incarceration Nations Network (INN).

**Rocío Jara:**

Estudiante de Trabajo Social (UNLP). Integrante de la Dirección de Acompañamiento Universitario en Cárceles (DAUC) de la UNLP. Referenta de la Rama de Liberados/as y Familiares del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE). Integrante de la Red de Educación Universitaria Argentina de Liberados (REUAL) del Capítulo argentino de la Incarceration Nations Network (INN).



Universidad de  
Playa Ancha

