



## ARTÍCULO | ARTIGO

**Fermentario N. 10, Vol. 1 (2016)**  
ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

---

### **Pluriversos. Una experiencia universitaria en lo carcelario**

Autoras: María Ana Folle<sup>1</sup> y Natalia Laino<sup>2</sup>

#### **Resumen**

El presente trabajo se plantea compartir la experiencia universitaria del trabajo en el campo de lo carcelario recogiendo los procesos de acumulación, coagulación y sedimentación de la problemática de la formación humana y la privación de libertad. La revisión bibliográfica así como las referencias empíricas planteadas, los trabajos finales de grado presentados por estudiantes de Facultad de Psicología para obtener la Licenciatura en Psicología en contextos de privación de libertad, trazan interrogantes y permiten avanzar en los ejes de

---

<sup>1</sup> Magister en Diferencia Sexual (Universidad de Barcelona). Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora Agregada del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología (Universidad de la República).

Docente del Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN). [mfolle@psico.edu.uy](mailto:mfolle@psico.edu.uy)

<sup>2</sup> Magister en Psicología Social, (Universidad de la República). Tesis: “*Producciones peligrosas. Miradas y palabras sobre la delincuencia femenina en el estudio para la libertad anticipada*”.

Docente Asistente del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología (Universidad de la República). [nlaino@psico.edu.uy](mailto:nlaino@psico.edu.uy)

la humanización y de reposicionamiento respecto a los Derechos Humanos. Problematicamos el nacimiento de la prisión ligado al proyecto de la humanización como una tecnología de poder específica más que como una evolución en la historia del castigo. Transversaliza el trabajo un posicionamiento sobre la integralidad de las funciones universitarias que nos permite dialogar críticamente con estos conceptos.

#### Abstract

This paper aims to share the university experience at the Faculty of Psychology by understanding processes of accumulation, coagulation and sedimentation in the field of human capital and inmates. Bibliographical review as well as empirical references, final papers of students concerning prison climate, devise unsolved questions and allow for improving central concepts of humanization and generate new points of view of Human Rights. The birth of prison associated to humanization project is seen as a power technology instead of an evolutionary idea of the history of punishment. The integrality of university functions is presented in order to create a dialogue for critical thinking within these concepts. Keywords: deprivation of liberty - humanization - integrality

## 1. Presentación de la experiencia universitaria

“Una docencia desprovista de los aportes de la investigación y de los datos obtenidos de una práctica concreta está condenada inevitablemente a transformarse en un mero discurso, en una simple retórica vacía de contenido” (Carrasco, 1989)

El trabajo universitario desplegado en el campo de lo carcelario (Foucault, 2002) implica producir una mirada particular hacia la construcción de problemas más que hacia la identificación de los mismos. Partimos de la idea que las formas colectivas que tenemos de pensar los problemas generan las condiciones de posibilidad para su atención-producción. Con esto queremos decir que nuestras palabras, miradas, acciones, prácticas cotidianas, lejos de describir, representar la realidad, construyen, ensamblan, diseñan escenarios de realidad(es).

En este sentido situar lo carcelario como campo de problemas implica referenciar una serie de acciones y formas de pensamiento que nos hemos dado para este trabajo. Al menos cabe situar tres pasajes: 1. el pasaje del conocimiento del delincuente (individuo) al estudio de las condiciones que crean la criminalidad (prácticas); 2. el pasaje del encierro carcelario (prisión) a la ciudad carcelaria (geopolítica); 3. el pasaje de lo correctivo (rehabilitación) a unos modos de transformación colectiva (derrames).

Concebimos el trabajo universitario como un trabajo que salga de los encierros conceptuales, que pueda problematizar los regímenes de verdad, las políticas de verdad (Foucault) y que decididamente pueda abrirse a un diálogo crítico y pluriversal (Carrillo, 2006).

Desde este posicionamiento se han orientado las acciones universitarias de extensión-investigación-enseñanza, al mismo tiempo que desde esas acciones se va visualizando dicho posicionamiento. Existe un acumulado de trabajo en este campo que ha priorizado la extensión universitaria como modo de integralidad de las otras funciones (Folle, Laino, Mesa, 2012). Tal como lo expresa Kaplún la extensión o la interacción social tiene muy poco lugar en la vida de los docentes, por eso la llama “la cenicienta de la vida universitaria”

(Kaplún, 2013: 47) más aún cuando un cierto tipo de investigación (de tipo mercantil) está colonizando nuestra universidad.

Boaventura de Sousa Santos nos invita a pensar la universidad en el marco de las grandes transformaciones globales “pensar que 'la universidad perdida' no es posible de recuperar, pero que sí es imaginable construir otra en las antípodas de la que diseña para nosotros el Banco Mundial” (de Sousa Santos, 2006: 10). Un diseño que según el autor introduce una política sujeta a crédito, organiza la institución basándose en una evaluación por “eficiencia” (cuantitativa), con investigaciones cada vez más dependientes de agencias y vinculaciones de los espacios universitarios a grandes corporaciones.

“La universidad y las definiciones sobre la universidad han dejado de ser un asunto sólo de los universitarios y bajo el nuevo escenario no puede olvidarse la presencia de nuevos actores que demandan incidir en las decisiones institucionales. Una amplia variedad de actores políticos, empresarios, intelectuales, periodistas, grupos de poder y diversos grupos sociales son una realidad que ha de ser considerada en la universidad contemporánea. En ese sentido, tanto en la praxis como en la literatura se reconoce la multiplicación de actores internos y externos (stakeholders) en las definiciones de la vida universitaria (Casanova, 2012, p.34)” (Cano, 2014: 241).

En el proyecto de la integralidad como movimiento instituyente (Kaplún, 2013) la extensión es fundamental. Recordemos que la identidad de la universidad latinoamericana se caracterizó por la consolidación de esta tríada donde la extensión adquirió un lugar relevante sin precedentes en otras universidades occidentales (Cano, 2014). No obstante, cabe mencionar que en los últimos tiempos la llamada “tercera función” (Cano, 2014) queda muchas veces relegada de la vida universitaria.

El término extensión es polisémico y se pueden identificar diferentes corrientes de la extensión universitaria (Cano, 2014). Kaplún (2013) problematiza sobre el propio término extensión cuestionando la idea de “extender”, extender algo a otros que no tienen. Aquí cabría problematizar sobre el lugar otorgado al conocimiento científico (Nietzsche, 1990), como el conocimiento que mejor puede conocer la realidad tal y como es (Ibáñez, 1992), de otras-formas de producción de conocimiento y pensamiento. Freire (1980) propone otra forma de

pensar la relación por ejemplo entre técnicos y campesinos a partir de la pregunta “¿extensión o comunicación?”.

En este sentido, la integralidad implica pensar en términos de desplazamiento (Kaplún, 2013) por ejemplo del aula a múltiples espacios. Pero también es cierto que en tanto “lógica” uno podría salir del aula y reproducir fuera lo mismo que estamos cuestionando, no se trata solo de salir sino de moverse, en tanto crítica a las formas establecidas del espacio/movimiento. Quizá podríamos pensar que se trata de ser inconforme:

“La inconformidad deviene crítica de las formas establecidas: esa locura de las imágenes instituidas como realidad. Crítica como posición descentrada que interroga por qué lo que es, es así y no de otra manera o que pregunta cómo es el mundo en el que determinadas formas han sido posible y otras no” (Percia, 2010: 10).

Por lo tanto el proyecto de la integralidad supone un modo en el que, a partir del trabajo concreto y complejo con los diferentes actores involucrados que se generan las agendas de investigación, y que se generan oportunidades significativas de aprendizaje (Kaplún, 2013).

Esta idea del desplazamiento es la que nos sirve, o mejor dicho “funciona” (Deleuze & Guattari, 1994) para producir una relación con lo carcelario. Tomamos la idea de lo carcelario desde los planteos de Michel Foucault en su obra “Vigilar y Castigar”, donde sitúa lo carcelario como una red de dispositivos de normalización (la escuela, la fábrica, el hospital) que operan en el poder de castigar y que dan sentido al mantenimiento y aceptación de la prisión, como una organización por excelencia encargada de la gestión del castigo.

La noción de lo carcelario permite problematizar la idea de la prisión como un lugar concreto (plano de la organización) para pensar en su exterior, pero ya no como un afuera y un adentro, sino como un pliegue (Deleuze, 2008), es decir como el adentro del afuera y el afuera del adentro. Ya no estamos en el espacio concreto y delimitado de la cárcel con su población (guardias y detenidos), sino que estamos en un modo de pensamiento abierto, extenso, difuso, que abarca un “archipiélago carcelario” (inserciones compactas, vigilancias insistentes, coerciones, disciplinarias).

“Lo carcelario, con su largo desvanecido que se extiende del presidio o de la reclusión criminal hasta los encuadramientos difusos y ligeros, comunica un tipo de poder que la ley valida y que la justicia utiliza como su arma preferida” (Foucault, 2002: 302).

Dirá Foucault que la forma-prisión se diluye en la continuidad carcelaria legitimando el poder disciplinario con sus excesos y abusos.

“En efecto, la gran continuidad del sistema carcelario de una y otra parte de la ley y de sus sentencias procura una especie de garantía legal a los mecanismos disciplinarios, a las decisiones y a las sanciones que emplean. De un extremo a otro de este sistema, que comprende tantas instituciones 'regionales', relativamente autónomas e independientes, se trasmite, con la "forma-prisión", el modelo de la gran justicia” (Foucault, 2002: 301).

Considerando estos aportes ya no nos es posible pensar la prisión como un lugar concreto con sus elementos delimitados e identificados, sino que nos implica producir una nueva mirada: desenfocada -porque ya no es posible enfocarse en “el delincuente”-, transversal -porque implica salir de la lógica piramidal de priorización- y sospechosa -porque cualquier elemento humano y no-humano (Latour, 2008) puede estar incluido en la lógica carcelaria-.

“Gracias al continuo carcelario, la instancia que condena se desliza entre todas aquellas que controlan, transforman, corrigen, mejoran. En el límite, nada lo distinguiría ya de ellas realmente, a no ser el carácter singularmente "peligroso" de los delincuentes, la gravedad de sus desviaciones y la solemnidad necesaria del rito. Pero, en su función, este poder de castigar no es esencialmente diferente del de curar o de educar” (Foucault, 2002: 302).

Así como ya no es posible distinguir o priorizar la extensión, la investigación o la enseñanza sino que es preciso pensarlas de modo integral (se trabaja -mientras se aprende - mientras se produce conocimiento), tampoco ya nos es posible distinguir los elementos que distinguen la red de lo carcelario (por eso cualquier espacio-encuentro es propicio para incluir el problema/pregunta).

Nuestro trabajo como docentes de Facultad de Psicología en el campo de lo carcelario se inicia hace unos 10 años, enunciarnos pues desde las historias en diferentes momentos y procesos de las instituciones en juego, la Universidad y la cárcel. Los procesos de acumulación, coagulación y sedimentación (Deleuze & Guattari, 1994) de la problemática de la formación humana y la privación de libertad han sido recogidos en un trabajo previo (Folle, Laino, Mesa, 2012), en el que dábamos cuenta de algunos entramados del encuentro entre las

concepciones docentes, el universo estudiantil con el que hemos trabajado y la construcción conjunta de los ejes de trabajo, integrando en dicha construcción las redes y vinculaciones entre los actores involucrados, así como los factores subjetivos, institucionales y sociales que inciden en esta trama (Proyecto Desencerrado, 2007).

El proceso inicial y la consolidación del trabajo fue registrado y sistematizado entre 2007 y 2010, rescatamos algunas referencias allí planteadas que nos permiten presentar un giro en este trabajo:

### 1.1. La apropiación de la noción de integralidad desde el pensamiento acción.

Pensar implica moverse del lugar de lo obvio, de lo ya conocido, de lo natural. Implica incluir la diferencia, la divergencia, y con ello la posibilidad de la novedad y de la creación. Desde esta perspectiva el pensamiento es productivo, produce cambios, introduce interrogantes y posibilita movimiento. Permite pensar sobre las condiciones de posibilidad para que las experiencias acontecieran como lo hicieron, posibilitando nuevos planos de comprensión, de análisis y de acción. (Folle, Laino, Mesa, 2012).

Martinez (2014) propone una noción alternativa al polisémico 'intervención', el 'involucramiento'. La discusión planteada en torno al uso de estos términos es relevante ya que se pone en consideración los modos de percibir, concebir y ejecutar nuestras propias prácticas disciplinarias que diagraman el campo de la formación en un texto singular, lo carcelario. El involucramiento se plantea como expresión crítica de usos y prácticas tanto desde el campo estrictamente profesional como desde la investigación que sustentan el determinismo presente en la intervención. El autor analiza tres aspectos conectados con la metáfora del 'involucramiento' que se componen con nuestro proceso y que se han constituido, como decíamos, en referentes epistemológicos y metodológicos para el abordaje de la formación en psicología:

a) La posición del profesional/investigador/docente (asociada por oposición al par dicotómico sujeto-objeto, como una producción performática esperada en la intervención): busca romper la relación de exterioridad del campo para

considerarse como parte del problema. Este posicionamiento lleva también a problematizar los alcances del campo, o dicho de otro modo hasta dónde llega la intervención. En nuestra práctica docente cotidiana se advierte en los momentos iniciales del proceso de formación de los licenciados en psicología que nos corresponde, la recurrencia testimonial de diálogos 'domésticos' sobre la problemática carcelaria (familiares, amigos, vecinos, compañeros).

En los años de trabajo transcurridos hemos desarrollado diversas acciones<sup>3</sup> que se mueven en un gradiente desde lo micropolítico a lo macropolítico, de lo molar a lo molecular (Guattari, 2013). Algunas de ellas son: acompañamientos psicosociales en los establecimientos y algunas experiencias puntuales de trabajo en el proceso de egreso-salida; espacios de talleres o actividades grupales incluyendo los pedidos específicos de las mujeres en situación de privación de libertad y de la guardia policial; elaboración de recomendaciones, protocolos y comunicados; actividades y jornadas con vecinos, reuniones vecinales problematizadoras, concentraciones en los alrededores de establecimientos con lectura de proclamas, encuentros con actores universitarios de otros servicios (estudiantes, docentes) y con otros actores vinculados de alguna manera a este campo (autoridades, equipos de dirección, técnicos, operadores, representantes de organizaciones sociales, Comisionado Parlamentario), participación en la Mesa de Trabajo sobre Mujeres Privadas de Libertad (interinstitucional e intersectorial), actividades académicas (jornadas, cabildos, encuentros), por mencionar algunas.

Asimismo se han concretado proyectos de investigación que se han diseñado como posibles a partir de este trabajo, y la conducción de seminarios, prácticas y pasantías en la enseñanza de grado en diálogo permanente con estas acciones.

Lo micropolítico (Guattari, 2013) supone que estos diálogos-prácticas se constituyan en un aspecto fundamental de nuestro trabajo porque se busca desde lo cotidiano, minúsculo, imperceptible reconocer la posibilidad del

---

<sup>3</sup> Varias de estas actividades comprenden la participación de otras docentes de la Facultad de Psicología que han conformado en distintas oportunidades equipos de trabajo con las autoras en distintas experiencias universitarias, la Asist. Lisette Grebert y la Prof. Adjunta Sonia Mosquera.

contagio. Contagio de la problematización, del cuestionamiento, de la posibilidad de construir preguntas diferentes acerca de las políticas de verdad sobre la criminalidad, la delincuencia o la prisión.

b) La relación entre los actores intervinientes y las posibilidades de articular 'nuestro' escenario social está compuesto por actores diversos que son asumidos como tal. Esto presupone un corrimiento de lugares esclarecedores, directivos o determinantes de los procesos, pero no significa que los otros sean un otro indiferenciado. Desde lo carcelario nos incluimos junto a estudiantes, personas privadas de libertad, familiares, trabajadoras y trabajadores de los centros de reclusión, sus direcciones, militantes sociales y representantes del gobierno con quienes la posibilidad de articulación son multidimensionales.

c) La concepción de conocimiento y acción como proceso de transformación excediendo la mera descripción o supuesta explicación. Nos posicionamos en un trabajo ético, estético y político por el que afirmamos que el conocimiento tiene referencias de producción concretas (Haraway, 2004), una localización terrenal (Martinez, 2014): la formación de licenciados en psicología (profesionales e investigadores), en la universidad pública, en un gobierno cuestionado por sus políticas de seguridad desde diversos frentes, y en un proceso de reforma carcelaria iniciada en 2005 como se visualiza en diferentes países de América Latina, que nos otorga una "objetividad situada" (Haraway, 2004), en el que la 'acción inmanente' puede efectivamente tener lugar.

En este sentido resaltamos la pregunta formulada por Kaplún (2013) sobre el par enseñanza-aprendizaje. El autor se pregunta "¿qué se enseña y cómo se enseña en las universidades? ¿qué se aprende y cómo se aprende?" Nos plantea que en general se enseña lo que se sabe, lo que se lee de otros, la enseñanza aprendida de otros más que de la producción de conocimientos. Es decir, la idea de la reproducción del conocimiento: señala que participar de la creación de conocimiento es lo que diferencia el saber académico del saber didactizado; el saber que se produce del saber que se enseña. Indica un riesgo que corre este tipo de enseñanza, y es el presentar los saberes de manera a-crítica, a-histórica, olvidando los contextos en los que se produce, y las ubicaciones geopolíticas. Sugiere que de aquí a la caja negra del conocimiento hay un paso, porque en

este proceso de enseñanza, donde ni los docentes, ni los estudiantes participan de los procesos de producción de conocimiento, los conocimientos aparecen como verdades incuestionables.

Desde este cuestionamiento es que la integralidad se propone como un modo de articulación entre el aprendizaje y la producción de conocimiento. Hay que poder preguntarse sobre la actual diada enseñanza-aprendizaje, o como se escucha hoy a modo de cliché proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, como explica Kaplún son procesos diferentes, con lógicas diferentes porque “tanto es posible aprender sin que nadie enseñe y enseñar sin que nadie aprenda” (Kaplún, 2013: 47).

## 1.2. Las prácticas carcelarias.

La privación de libertad es un proceso que excede la temporalidad de la permanencia bajo medidas privativas de libertad, que en nuestro país, se corresponden mayoritariamente con el confinamiento en la cárcel. Las prácticas carcelarias en su sentido más amplio -esto es, prácticas que se producen y reproducen en la cárcel y espacios conectados- operan amoldándose a las lógicas del castigo imperantes en un momento socio-histórico dado (Folle, Laino, Mesa, 2012: 199).

El pensamiento en torno a las prácticas carcelarias en un principio referenciadas a la cárcel en sí misma fue transformándose en el estudio de ‘lo carcelario’. No obstante, el recorrido de los estudiantes que presentan sus trabajos finales de grado es elocuente en estos tres últimos años: un rápido vistazo muestra que la comprensión de lo carcelario referido a las cárceles puntualmente (el abordaje desde el establecimiento) es de alrededor de un 45% (proyectos 1, 2, 7 y 8; monografías 1 y 6), mientras que la comprensión de lo carcelario en tanto campo de problemas ronda un 55% (proyectos 3, 4, 5 y 6; monografías 2, 4 y 8). De la respuesta a la comisión de un delito o de la omisión de los derechos humanos particularizados, nos movimos a una comprensión diferente, una formulación que apunta a la construcción de problemas.

Entre las fuentes consultadas para la elaboración de esta indagación, contamos con la recopilación de los trabajos finales de grado presentados a estas docentes

(ver Cuadro, <https://www.colibri.udelar.edu.uy>). Los mismos se inician en 2013, año en que se implementa el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Psicología. El mismo prevé la realización de un trabajo final que 'será una producción que sintetice e integre la formación del estudiante, articulando lo realizado en diferentes Módulos'. Se presentaron 9 proyectos de investigación y 7 monografías, de los cuales fueron descartados un proyecto de investigación y una monografía por presentar objetivos de trabajo alejados del problema a ser tratado. Los mismos recorren diferentes momentos de la ejecución del Plan hasta el año 2016 (las modalidades de los trabajos finales, proyectos de investigación y monografías, fueron priorizadas por las docentes y acordadas entre estudiantes y docentes).

## 2. De unos castigos severos a la "Humanización". Los derechos humanos.

Es importante situar el pasaje del suplicio -un castigo definido por Foucault como un arte cuantitativo del sufrimiento- a la llamada 'benignidad de las penas' o 'humanización', porque es allí donde Foucault sitúa un cambio en los mecanismos de castigo y en la economía política del cuerpo. "Por debajo de la humanización de las penas, lo que se encuentra son todas esas reglas que autorizan, mejor dicho, que exigen la 'suavidad', como una economía calculada del poder de castigar" (Foucault, 2002: 101). Esta metamorfosis de los métodos punitivos no implicará necesariamente castigar menos; se trata de dos tecnologías diferentes, con economías distintas. Dirá Foucault que en esta transformación se pasa de la venganza del soberano a la defensa de la sociedad, del espectáculo punitivo al ocultamiento de la prisión, del castigo del cuerpo al juzgamiento del alma.

El pensamiento foucaultiano ha aportado elementos para pensar los acontecimientos de un modo distinto a como los ha entendido la historia tradicional (la Historia). Foucault (2007) rompe con la idea de una historia de la evolución, lineal, progresiva, uniforme, del origen, y en este sentido diferencia una historia de las ideas -una historia de los grandes relatos verdaderos- de un análisis arqueológico, "la arqueología es una historia de las condiciones históricas de posibilidad del saber" (Castro, 2004: 24). De la mano de la

arqueología propone la noción de discontinuidad, “el problema no es ya de la tradición y del rastro, sino del recorte y del límite (Foucault, 2007: 14).

Precisamente en el pasaje del suplicio a la prisión, Foucault (2002) nos habla de discontinuidades, de cortes. No se trata de la historia de la prisión como una evolución en las formas del castigo, a unas formas “más humanas” que progresan hacia una “civilización”, sino que se trata de dos tecnologías específicas de poder. Por lo tanto será necesario problematizar la humanización como modo de suavizar las pensar y los castigos para pasar a pensar en su nivel productivo. Es decir ¿qué produce/sostiene el discurso de la humanización carcelaria? ¿qué zonas de visibilidad produce y cuáles regímenes de sombra?

Siguiendo con el planteo foucaultiano, la benignidad de las penas y el ingreso del alma a la escena penal permiten la aparición de una serie de saberes técnicos que vienen a dar cuenta del conocimiento de un hombre: el delincuente. Por eso Foucault (2002) dirá que el nacimiento de la prisión y del delincuente tienen una matriz común, no nace uno para dar cuenta del otro, sino que es en el mismo proceso epistemológico que aparecen juntos.

Por eso cuando nos preguntamos ¿qué formación se requiere para “humanizar” los contextos de privación de libertad? es necesario problematizar acerca de la propia formulación de la pregunta.

Cabría situar el lugar de lo correctivo como una modalidad propia de las sociedades disciplinarias (Foucault, 2002; Deleuze, 1996) donde se establece una matriz común entre el derecho penal y las ciencias humanas. En este modo de producción, los cuerpos se producen como cuerpos dóciles, manipulables, domesticados, utilizables. En las sociedades disciplinarias la educación tiene un lugar relevante como uno de los espacios de domesticación de los cuerpos, y es también desde esas prácticas que se producen otros encierros ya no ligados únicamente al encierro carcelario.

Vista así, la educación se puede convertir en un modo más de disciplina, de control, donde la acción queda colocada únicamente en la transmisión-inculcación de saber.

Desde nuestra experiencia docente, considerando algunos efectos que ha tenido la Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario (Nº17.897, 2005, bajo la Presidencia de la República del Dr. Tabaré Vázquez) primer mojón de la reforma carcelaria, ‘donde se establecen, entre otros aspectos, los mecanismos de redención de pena por trabajo o estudio, los reglamentos de reinserción laboral, así como formas alternativas a la privación de libertad’ (Manzzi, Espósito, Quiró & Bianchi, 2016) y, agregamos nosotras, fundamentalmente el régimen excepcional de libertad provisional y anticipada. La justificación dada por el Presidente planteaba que:

“para superar este estado (de ‘grave situación existente en las cárceles’), cumpliremos medidas de urgencia e iniciaremos inmediatamente el proceso de medidas de corto y mediano plazo: a) Medidas de urgencia para encarar resueltamente los problemas de hacinamiento, alimentación y salud en todos los establecimientos penitenciarios, ... Uruguay debería tener unos 1500 presos, hoy tiene casi 7000, la mayoría jóvenes y pobres, y la pobreza no se combate construyendo cárceles para jóvenes”. (Discurso de asunción a la presidencia del Dr. Tabaré Vázquez)

Los trabajos finales de grado presentados, abordan en dos casos específicamente problemáticas referidas a la ‘instalación’ de la ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario (ley 17.897): uno referido al régimen de prisión domiciliaria para mujeres embarazadas y/o en proceso de lactancia y las perspectivas de capacitación y trabajo para mujeres privadas de libertad (Proyectos 1 y 2).

De forma similar a partir de la promulgación de la constitución del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) (Ley Nº 18.719, 2010-2011) que refuerza la idea de humanización, básicamente a través del artículo 2 en que se enfatiza la idea de ‘tratamiento’, se presentaron cuatro proyectos de investigación (Proyectos 4 a 8) y cinco monografías (Monografías 1, 3 a 6).

Todos los trabajos interpelan, casi en términos de evaluación, la puesta en marcha del proyecto INR, en los que prima un posicionamiento crítico e interrogativo, alejándose de una postura condescendiente y disciplinadora.

En el año 1978 cuando se celebraba el Mundial de Fútbol en Argentina y en uno de los momentos más crudos de la dictadura argentina, los militares lanzan una

ofensiva, fundamentalmente a través de la prensa, a la ‘campaña anti-Argentina’ que se estaba desarrollando por dicho acontecimiento mundial:

“Los argentinos somos derechos y humanos’, intento de apropiación de los Derechos Humanos consagrados en tanto expresión de diversos movimientos sociales (como proyecto), de teoría impulsora de dichos movimientos y de fenómeno histórico.

La mención a nuestra historia reciente se aúna a los análisis iniciales de las propuestas estudiantiles a las que referimos aquí, casi 40 años después de pronunciadas. Once de los 14 trabajos finales presentados enuncian (en diferentes grados) la importancia de los Derechos Humanos en sus propuestas: en algunos casos como política abarcativa e inespecífica, más pegada a un planteamiento políticamente correcto, en otros como un intento de desentrañar los alcances de la noción trabajada.

Pensar en clave de una teoría crítica de los Derechos Humanos, en tanto posicionamiento autocrítico, se nos fue imponiendo como una incomodidad y luego como imperativo epistemológico y político, siendo este posible por el encuentro con/en las producciones estudiantiles, entre otras.

Tomaremos algunas nociones para iniciar desde aquí el corrimiento necesario para problematizar la concepción de Derechos Humanos. En primer lugar, los Derechos Humanos no son universales ni obvios, fundamentalmente considerando la falta de correspondencia entre las aspiraciones normativas y la ‘situación práctica de creciente vulneración, irrespeto y manipulación de los mismos’ (Arias, 2015: 17) reclamando una actualización discursiva y normativa a la osificada declaración originaria de 1948 luego de la 2ª Guerra Mundial. En segundo término, la incorporación de una mirada interdisciplinaria que excede el planteo jurídico introduce nuevas problemáticas epistemológicas y metodológicas que deberán ser abordados. Finalmente, la definitiva incorporación de abordajes feministas que ‘no permitía incorporar y reconocer en sus organizaciones y en su discurso la especificidad de la problemática de género, de su origen y carácter propiamente cultural y que –con ello– negaba e invisibilizaba la marginación, el menosprecio y la subordinación de las mujeres’ (Arias, 2015: 26) así como los más recientes planteos desde la interseccionalidad, entendida como ‘una herramienta analítica que facilita

estudiar cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad mantienen relaciones recíprocas” (Correa, 2015: 18), nos adentra en la interrogación de los planteos esencialistas que conlleva la propuesta general de los Derechos Humanos.

<b>Cuadro de Trabajos Finales de Grado</b>	
<b>2013</b>	Proyecto 1. Diego Morales. Accesibilidad y la aplicabilidad del régimen de prisión domiciliaria para mujeres embarazadas y/o en proceso de lactancia privadas de libertad en el marco de la ley 17.897 que se encuentran recluidas en la Unidad N° 5 y en la Unidad N° 9 del Instituto Nacional de Rehabilitación.
	Monografía 1. María del Rosario Diez. Una mirada desde la Psicología a un proceso de reinserción en la Educación – Unidad Nro. 5 (Cárcel de Mujeres).
	Monografía 2. Noel Almada. Los efectos de la masculinidad hegemónica patriarcal en los hombres privados de libertad en la actualidad, en la zona metropolitana de Montevideo, Uruguay.
<b>2014</b>	Proyecto 2. Magdalena Ardans. Perspectivas actuales de capacitación y trabajo para mujeres privadas de libertad dentro del CMRF (Cárcel de Mujeres).
	Proyecto 3. Micaela Cavani. Factores que inciden en el abandono del delito: el desistimiento de varones en Uruguay.
	Proyecto 4. Sofia Daguer. Riesgo suicida, Intento de Autoeliminación y Trastornos Mentales en el ámbito carcelario. Estrategias preventivas del suicidio.
<b>2015</b>	Proyecto 5. Andrés Vikonis. Acercamiento a la función del Operador Penitenciario Civil dentro de las Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad en el Uruguay.
	Proyecto 6. Jessica Vecina. Privación de libertad y egreso: efectos en los procesos de subjetivación de las mujeres de ‘El Molino’ y sus respectivos grupos familiares.
	Proyecto 7. Noelia Pérez. Políticas de Salud Mental en situación de privación de libertad: una mirada desde la bioética y los derechos humanos.
	Monografía 3. Luciana Luzzardo. Inclusión social de personas privadas de libertad en la actualidad: el discurso de la rehabilitación.
	Monografía 4. Fernanda Palombo. La Filosofía en el marco de la educación formal: diálogos con la Psicología en contextos de encierro (2015).

<b>2016</b>	Proyecto 8. Mercedes Siola. La incidencia del encierro en el desarrollo evolutivo de niños y niñas que conviven con su madre en privación de libertad.
	Monografía 5. Carlos Ferrín. La cultura del trabajo y la privación de libertad.
	Monografía 6. Victoria Sosa. Efectos de la privación de libertad: consideraciones a partir de testimonios de detenidos obtenidos en la Unidad N° 6. Punta de Rieles.

Las propuestas estudiantiles se corresponden con: 9 trabajos provenientes de estudiantes que participaron en propuestas académicas propuestas por las docentes y 5 trabajos de estudiantes que no cursaron con las docentes, de los cuales 3 han participado de propuestas provenientes de los centros penitenciarios.

### **Reflexión final**

Lo planteado a lo largo de este ensayo pretende ser un aporte para pensar nuestras prácticas universitarias, educativas, relacionales en el campo de lo carcelario, es decir prácticas que exceden la organización prisión para derramarse en el archipiélago carcelario.

Hemos planteado la noción de humanización desde un pensamiento crítico y visualizar su funcionalidad, su producción, más que su nivel de avance o progreso en materia de mejoramiento de las condiciones de reclusión.

El nacimiento de la prisión ligado al proyecto de la humanización está ligado a los dispositivos de normalización. Es desde esta conexión que las prácticas educativas deben ser problematizadas y repensadas para no componer el lugar de lo correctivo-normativo y poder constituir agenciamientos del tipo: aprendizaje-político-transformador.

Marqués plantea que la actividad docente es un aprendizaje que se da esencialmente en un “encuentro”, entendido como un campo de intensidades “que marca el cuerpo y afecta a cada sujeto implicado en el acto docente.”

“Desde esta perspectiva, todo acto docente es a la vez un acto político y ético. Político, porque lleva implícito un movimiento de cambio y transformación de lo que nos rodea y de uno mismo. Ético, por lo mismo y porque hay una práctica

concreta puesta en juego, hay una potencia que se pone a jugar para que se desarrolle en ese encuentro” (Marqués, 2011: 15).

La transformación por tanto, supone incorporar dimensiones críticas que nos incomodan, nos interpelan, para acceder a nuevas posibilidades de comprensión-acción.

Kaplún destaca la dimensión política del aprendizaje porque se aprende a favor o en contra de algo, porque se aprende para algo, “para cambiar el mundo de alguna manera, o para mantenerlo como está” (Kaplún, 2007: 47). El deseo ocupa un lugar central como motor de los aprendizajes “deseo de saber y conocer, de comprender y transformar” (Kaplún, 2007: 47).

“Cuando un rizoma está bloqueado, arborificado, ya no hay nada que hacer, el deseo no pasa, pues el deseo siempre se produce y se mueve rizomáticamente. Siempre que el deseo sigue un árbol se producen repercusiones internas que lo hacen fracasar y lo conducen a la muerte; pero el rizoma actúa sobre el deseo por impulsos externos y productivos” (Deleuze y Guattari, 1994: 19).

### Referencias Bibliográficas

Arias Marín, A. (2015) **Tesis sobre una teoría crítica de los Derechos Humanos**. Rev. filos.open insight [online]. 2015, vol.6, n.9, pp.11-33.

Cano, A. (2014). “Extensión universitaria y alternativas pedagógicas en la Universidad Latinoamericana”. En: **La construcción del futuro: los retos de las Ciencias Sociales en México**. Memorias del 4º Congreso Nacional de Ciencias Sociales. Tijuana, 232-244.

Carrasco, J. C. (1989). “Extensión, idea perenne y renovada”. En: Revista Gaceta Universitaria N°2/3.

Carrillo, C. (2006). **Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo**. Universidad Nacional Autónoma de México. Colección La pluralidad cultural en México. D.F, México.

Castro, E. (2004). **El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores**. Universidad Nacional de Quilmes. Quilmes (Argentina).

Correa, N. (2015). **Trayectorias y relatos de personas trans en relación al mundo del trabajo. Un acercamiento desde los métodos biográficos**. Tesis de Maestría en Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República. En: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4887/1/Correa%2c%20Noelia.pdf>

De Souza Santos, B. (2006). **La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad**. Ed. Extensión Universitaria y Trilce. Montevideo.

Deleuze, G. (1996). **Post-scriptum sobre las sociedades de control**. En: *Polis* [En línea], 13 | 2006, Publicado el 14 agosto 2012, consultado el 30 julio 2016. URL : <http://polis.revues.org/5509>

Deleuze, G. (1996), **Conversaciones**. Pre-textos. Valencia. pp. 247-255.

Deleuze, G. (2008). **Foucault**. Paidós. Buenos Aires.

Deleuze, G. (2008-a). **En medio de Spinoza**. Cactus. Buenos Aires.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). **Mil mesetas**. Pre-textos. Barcelona.

Folle, M., Laino, N. & Mesa, S. (2012). La intervención psicosocial en la privación de libertad. En: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (2010). **Apuntes para la Acción II Sistematización de experiencias de extensión universitaria**. Extensión Libros. Montevideo. pp. 187-205.

Folle, M. & Vigna, A. (2016). **Cárceles en el Uruguay en el siglo XXI**. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República. Montevideo.

Foucault, M. (2002). **Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión**. Siglo Veintiuno, Editores Argentina. Buenos Aires.

Foucault, M. (2007). **La arqueología del saber**. Siglo XXI. Buenos Aires.

Freire, Paulo (1980). **Pedagogía do oprimido** (8.ª ed.). Paz e Terra. Río de Janeiro.

Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). **Micropolítica. Cartografías del deseo**. Traficantes de sueños. Madrid.

Haraway, D. (2004). **Testigo-Modesto@.Segundo-Milenio. HombreHembra \_Conoce\_ Oncoraton. Feminismo y tecnociencia**. Universitat Oberta de Catalunya. Cataluña.

Ibañez, T. (1992). "Como se puede no ser constructorista hoy en día". En: Revista de Psicoterapia III(12), pp. 245-257.

Kaplún, G. (2013). "La integralidad como movimiento instituyente". En: Revista InterCambios Dilemas y Transiciones de la Educación Superior, V.1, N°1. pp. 45-51.

Latour, B. (2008). **Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red**. Manantial. Buenos Aires.

Martínez, A. (2014). Cambiar metáforas en la psicología social de la acción pública: De intervenir a involucrarse. **Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 3-28, feb. 2014. ISSN 1578-8946. Disponible en: <<http://atheneadigital.net/article/view/v14-n1-martinez>>. Fecha de acceso: 29 jul. 2016 doi:<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.793>.

Manzzi, J., Espósito, M., Quiró, M. & Bianchi, E. (2016). El rol de las pasantías laborales en el sistema penitenciario. En Folle, M. & Vigna, A. (2016). **Cárceles en el Uruguay en el siglo XXI**. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República. Montevideo.

Marqués, J. (2011). Proyecto Profesor Titular Grado 5 para el Instituto de psicología Social. Montevideo: Ficha de circulación interna Unidad Curricular de Psicología Social.

Nietzsche, F. (1990). **La gaya ciencia**. Monte Avila Editores. Caracas, Venezuela.

Percia, M. (2010). **Inconformidad arte política psicoanálisis**. La Cebra. Lanús (Argentina).

---

Otras fuentes:

Discurso de asunción del Presidente Tabaré Vázquez en 2005. [http://archivo.presidencia.gub.uy/\\_web/noticias/2005/03/2005030111.htm](http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2005/03/2005030111.htm)

Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario (2005). <https://www.minterior.gub.uy/images/stories/humanizacion.pdf>

Ley de Creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (2010-2011). [http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/decretos/2011/02/mi\\_272.pdf](http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/decretos/2011/02/mi_272.pdf)

Proyecto Desencerrando. Grupo de Investigación e Información de Prisiones. Informe de Trabajo 2007 presentado al Consejo de Facultad de Psicología. Distribuido 101/8. 27 de febrero de 2008.