

Tutorías entre pares de Udelar en cárceles: procesos y aprendizajes

Udelar Peer Tutoring in Prisons: Processes and Learning

Edward Braida,* Alicia Álvarez de León,**
Gabriela Pasturino*** y Cecilia Garibaldi****

* Maestrando en Enseñanza Universitaria y Licenciado en Ciencias de la Comunicación, Udelar. Diplomado en Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro, UNSAM. Docente del Equipo Central de Trabajo con Estudiantes de la Universidad en privación de libertad (EUPL) del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) de la CSE. Comunicador de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

✉ edward.braida@cse.udelar.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0003-2195-9387>

** Doctora en Psicología y licenciada en Psicología, Udelar. Magíster en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona. Cooordinadora del Equipo Central de Trabajo con Estudiantes de la Universidad en privación de libertad (EUPL) del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) de la CSE.

✉ alicia.alvarez@cse.udelar.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0002-3219-8256>

*** Doctoranda en Educación y Magíster en Comunicación y Derechos Humanos, Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Udelar. Diplomada en Educación y Derechos Humanos, Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Co-Coordinadora del Equipo Central de Trabajo con estudiantes de la Universidad en privación de libertad (EUPL) del Progresá, CSE.

✉ gabriela.pasturino@cse.udelar.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0001-7939-9840>

**** Magíster en Ciencias Humanas y Licenciada en Ciencias Antropológicas, Udelar. Diplomada en Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro, UNSAM. Docente de la Facultad de Economía y Ciencias de la Administración y de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.

✉ cecilia.garibaldi@fcea.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0002-0894-1679>

RECIBIDO: 15.4.2023

ACEPTADO: 1.3.2024

Resumen

Se presentan los resultados de la sistematización y el análisis de los trabajos finales del curso Tutorías Entre Pares (TEP) con estudiantes de la Universidad de la República (Udelar) en privación de libertad (EUPL). El curso fue diseñado para fortalecer el ingreso y la permanencia de estudiantes de la Udelar en general desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, lo cual impacta en la dinamización de los procesos de aprendizaje tanto para quien tutorea como para quien es tutorado/a. Las líneas desarrolla-

das de TEP se enfocan en poblaciones o situaciones que ameritan un acompañamiento educativo específico, entre ellas las orientadas a los EUPL. Esta especificidad invita a problematizar los alcances de las TEP en este contexto, así como a pensar los nuevos significados que construyen los/as tutores/as. Por tratarse de una parte central de la política universitaria de enseñanza en privación de libertad, este artículo se enfoca específicamente en las construcciones discursivas de las y los tutores. La metodología es una revisión documentada de los trabajos finales de quienes cursaron tutorías en las cohortes 2019 y 2020. Los resultados refieren a los aprendizajes y procesos de producción de subjetividad de las y los tutoras/es pares luego de haber transitado por el curso TEP, expuestos en estos trabajos según tres dimensiones: la visión de la cárcel luego de haber cursado TEP, la perspectiva de la educación en cárceles y las implicaciones de las TEP en las trayectorias personales de aprendizaje de quienes realizaron las tutorías.

Palabras clave: tutoría (educación), universidad, prisión, educación de los presos, Uruguay.

Abstract

In this paper, we present the results of the systematization and analysis of the final papers of the Peer Tutoring course (TEP) with students from the University of the Republic (Udelar) in prison (EUPL). This course was designed to strengthen the entrance and retention of Udelar students in general from the perspective of collaborative learning, which has an impact on the dynamism of learning processes both for those who tutor and for those who are tutored. The TEP developed lines focus on populations or situations that merit specific educational support, including those oriented to EUPL. This specificity invites us to problematize the scope of the TEP in this context as well as to think about the new meanings that the tutors construct. Since it is a central part of the university policy of teaching in prisons, this article focuses specifically on the subjective discursive constructions of the tutors. To achieve this, we use a methodology of documented review of the final papers of those who took the peer tutoring course in the 2019 and 2020 cohorts. The results we present here refer to the learning and subjectivity production processes of the peer tutors after taking the TEP course, as exposed in these papers, distinguishing three dimensions: the vision of the prison after having been tutors in that context, the perspective of education in prisons, and the implications of the TEP in the personal learning trajectories of those who carried out the tutoring.

Keywords: tutoring, universities, prisons, correctional education, Uruguay.

Introducción

En el marco del movimiento de Segunda Reforma, la Universidad de la República (Udelar) trabaja desde 2006 en un conjunto de políticas tendientes a incidir favorable-

mente en el acceso, permanencia y egreso de más estudiantes (Universidad de la República [Udelar], 2015). En este escenario se crea el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá), que lleva adelante dispositivos para el acompañamiento de estudiantes de la Udelar en diferentes momentos de su trayectoria educativa, entre ellos las tutorías entre pares (TEP). Las TEP están enfocadas al ingreso y permanencia de estudiantes,¹ a partir de líneas de trabajo con poblaciones específicas dentro del global de la población estudiantil universitaria (Migrantes, Ingreso, Lectura y Escritura, entre otras).

En lo que respecta a la educación superior en cárceles, en la región los primeros enclaves institucionales de los programas educativos en cárceles se encuentran, en muchos casos, circunscritos a las secretarías de extensión —UNCuyo, UNL, UNICEN, UNC (Argentina)—, aunque se han registrado pasajes a los sectores universitarios dedicados a la enseñanza, como es el caso del programa UBA XXII que pertenece a la Secretaría de Asuntos Académicos. Por este camino optó la Udelar para el desarrollo de la universidad en cárceles desde el 2018 (Álvarez de León et al., 2022).

En esta coyuntura, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar mandata a Progresá a mantener un rol activo en la inclusión de personas privadas de libertad (PPL) a la enseñanza universitaria. Así, en 2018 comenzó a funcionar la primera experiencia piloto de TEP en unidades² del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), experiencia que continúa hasta el día de hoy de forma consolidada, sufriendo distintas actualizaciones a lo largo de los años. Si bien son otras las universidades públicas de la región que tienen recorridos más largos en materia de educación superior en cárceles, la estrategia de TEP estudiantil es un diferencial de la propuesta de la Udelar. Es en este sentido que identificamos esta como una estrategia pilar de la enseñanza en cárceles (Álvarez de León et al., 2022).

Asimismo, según el relevamiento censal realizado en 2019 (Rivero et al., 2021) entre estudiantes de la Universidad en privación de libertad, las TEP eran la principal actividad educativa en la que este estudiantado participaba en su vida universitaria: un 92% de ellos dijeron haber participado de esta experiencia.

El curso de TEP se dividía en su momento en dos partes; una de formación teórico-conceptual (TEP 1) y otra de práctica (TEP 2), en un espacio de tutoría con estudiantes de la Universidad en privación de libertad (EUPL). Cada parte del curso duraba un cuatrimestre y generaba créditos para la carrera que se estuviera cursando, por lo que se reconoce esta actividad como parte de la formación de grado.

La parte teórica del TEP aún se divide en cuatro grandes módulos; 1) Tutorías entre pares y aprendizaje colaborativo, 2) Educación superior y trayectorias universitarias, 3) Derechos humanos, y 4) Seguridad y sistema carcelario. Los cuatro módulos son atra-

¹ Para conocer las líneas de trabajo del Programa véase <https://www.cse.udelar.edu.uy/progresá>.

² *Unidad* refiere a unidad de Internación de personas privadas de libertad (UIPPL). En este artículo se utiliza el término *unidad* en referencia a los centros penitenciarios donde se realizan las tutorías.

vesados por una dinámica participativa en formato taller, que permite indagar en los prejuicios con los que el estudiantado llega al comenzar el curso, para construir nuevos aprendizajes a partir de su puesta en común, problematización y reflexión. Esto busca dotar de sentido las experiencias, herramientas y aprendizajes con los que llega el estudiantado, para ponerlas en juego en la experiencia de práctica de la tutoría.

En el caso del práctico, quienes tutorean concurren una vez por semana a una unidad del INR en función de su disponibilidad y formaciones de los y las EUPL. A su vez, se realizan encuentros de covisión con el equipo docente en el que se abordan dificultades, reflexiones y cuestionamientos a partir de la práctica. Para aprobar el curso se debe entregar un trabajo final y, en adjunto, diarios de campo hechos en su práctica. Este trabajo es un informe que debe incluir: una evaluación del proceso individual y grupal, una evaluación de la práctica y del curso de tutorías en diálogo con la bibliografía del curso.

El TEP se enmarca en la línea de trabajo del equipo central de EUPL, del que formamos parte quienes aquí escribimos. A partir de nuestra práctica, nos vemos en la necesidad de sistematizar y analizar las experiencias de TEP de los actores involucrados, en esta oportunidad, estudiantes del curso.³

Este artículo surge a partir de las interrogantes sobre las formas en las que las personas tutoras pares construyen significados personales y subjetivos sobre sus experiencias de participación en las prácticas tutoriales, en relación con sus trayectorias personales de aprendizaje universitarias. Estos significados son reconstruidos discursivamente, a través del lenguaje (Largo et al., 2015) y, en acuerdo con Álvarez de León (2022), los abordamos como *construcciones discursivas subjetivas*.

En este marco, nos preguntamos: ¿cuáles son las construcciones discursivas sobre la cárcel que producen las y los tutores en el curso TEP?, ¿cuáles son los elementos discursivos sobre la educación en cárceles en Uruguay a partir de esta experiencia? Y, por último, ¿cuáles son los nuevos significados construidos por las personas tutoras sobre sus trayectorias personales de aprendizaje, a partir de la experiencia en las TEP en cárceles? Para esbozar algunas posibles respuestas abordaremos los principales nudos a partir de la sistematización de los trabajos de estudiantes.

Para comenzar, contextualizamos las TEP como una estrategia de fortalecimiento de la enseñanza universitaria, luego describimos la metodología utilizada y posteriormente pasamos a los resultados. Estos abordan diferentes dimensiones de las producciones subjetivas de las y los tutores anteriormente mencionadas; sus percepciones en torno a la cárcel; a la educación y al derecho a la educación en cárceles; y a los efectos de la experiencia de tutorías en sus trayectorias personales de aprendizaje.

³ En las últimas tres cohortes participaron en el curso de TEP estudiantes en cárceles. Sin embargo, los trabajos de estos no fueron contemplados para esta sistematización y análisis, pues se seleccionaron trabajos realizados en 2019 y 2020. La experiencia específica de dictar el curso y transitarlo, como docentes o como estudiantes en privación de libertad, merece un análisis específico del dispositivo que no abordaremos en este artículo.

Las tutorías entre pares como estrategia de fortalecimiento de la enseñanza universitaria

¿Qué son las TEP? ¿Por qué se posicionan como una estrategia potente para el desarrollo de la función de enseñanza de la Udelar en las cárceles? Desde Progresá entendemos que las TEP son una estrategia democratizante, bajo la mirada del aprendizaje colaborativo, lo cual requiere de un rol activo, adaptativo y participativo de quienes las realizan (Álvarez de León, 2018). Su encuadre es una relación entre estudiantes signada por: la paridad, en tanto aprendices, lo que habilita un entorno de confianza y tranquilidad más cercano en comparación con la relación docente-estudiante (Chois et al., 2017); y por la asimetría, en cuanto a la experiencia y trayectoria de afiliación en la Universidad, así como al rol que ocupan en la relación. Esto permite una distancia óptima y habilitante para el desarrollo de la estrategia entre quienes participan en su rol de estudiantes (Baudrit, 2000, citado por Durán et al., 2015).

Las TEP se adaptan al contexto y a los criterios necesarios para un desarrollo adecuado de la función de enseñanza de la Udelar en cárceles, lo cual posibilita abordajes personalizados y respuestas ajustadas a las necesidades educativas particulares. Si bien tienen un encuadre institucional, son gestionadas por el estudiantado mediante acuerdos pedagógicos; esto habilita la gestión distribuida del aprendizaje, interpelando la centralización de poder en la figura docente, empoderando al estudiantado de sus procesos de aprendizaje (Álvarez de León, 2018).

Al mismo tiempo, las TEP se caracterizan también por una circulación fluida de la palabra, lo que permite compartir pensamientos, dudas e inquietudes sin temor a equivocarse o al juicio de quienes tienen una posición de poder (Moust y Schmidt, 1994, citado por Chois et al., 2017). Esto permite que los niveles de ansiedad y estrés del estudiantado —especialmente ante su reciente ingreso a la universidad— descienda considerablemente (Melero y Fernández, 1995, citado por Durán y Flores, 2015). Habilita el aprendizaje de contenidos curriculares, estimula su autoestima y el desarrollo de ciertas competencias como el trabajo colaborativo, el liderazgo y la capacidad instructiva (Collazo et al., 2014).

Además de colaborar en los procesos de aprendizaje de los contenidos y en el desarrollo de habilidades transversales, las TEP favorecen la construcción de la identidad estudiantil universitaria (Santiviago et al., 2010). Esto ocurre, entre otras cosas, porque convergen en una misma situación aspectos académicos y extraacadémicos (Menéndez, 2010) sin una tensión desestructurante sino como un componente base de la relación entre estudiantes.

Es extensa la bibliografía que evidencia los aportes de las TEP al desarrollo de estudiantes, su contribución al aprendizaje profundo, la cooperación y los logros personales

(Arbizu et al., 2005; Choís et al., 2017; Durán y Flores, 2015; Durán et al., 2015; Menéndez, 2010; Santiviago, 2018; Santiviago et al., 2010, 2015). Algunos hacen foco en los progresos cognitivos, conductuales y socioemocionales (Choís et al., 2017), asociados muchas veces a la transformación identitaria (Duran et al., 2015). Pueden mencionarse otros beneficios como el perfeccionamiento del conocimiento declarativo y procedimental, y la incorporación de modos de producción de conocimiento propios de la Universidad (Menéndez, 2010); así como avances en la comunicación oral universitaria, que generan apropiación del discurso académico de manera consciente y estratégica. Resulta importante destacar los aportes en el plano psicológico del aprendizaje, generando efectos en la motivación, la autoestima, la empatía, la responsabilidad, el compromiso y la confianza (Álvarez de León, 2018).

Visto y considerando estas potencialidades de las tutorías en el acompañamiento a las trayectorias personales de aprendizaje, especialmente en el contexto universitario, es que la Universidad lo entiende como dispositivo adecuado para su línea de acompañamiento a EUPL. En este sentido, las tutorías entre pares en la cárcel son un pilar de la enseñanza universitaria en este contexto, permiten el flujo de información, conocimiento y la interacción social entre estudiantes de la Universidad dentro y fuera de los perímetros penitenciarios (Álvarez de León y Pasturino, 2018). Debido a la especificidad de esta formación y práctica en este contexto, nos vemos en la obligación de indagar acerca de los aportes a la formación de quienes la transitan.

Método

En pos de conocer las construcciones discursivas subjetivas de las y los tutores luego de haber transitado las TEP, entendiendo discurso como sistemas de pensamiento propios del contexto sociocultural, que se cristalizan en construcciones discursivas personales y subjetivas (Foucault, 1979), se sistematizaron los trabajos finales del curso de TEP de los años 2019 y 2020.

Para esto, se utilizó una metodología de análisis temático y de contenido (Willig, 2013), con el fin de identificar y describir el conjunto de significados construidos por los/las tutores/as sobre estos temas, y responder así a nuestras interrogantes a través de las construcciones discursivas (Álvarez de-León, 2022; Joffe, 2012; Membrive, 2022) de los trabajos finales del curso de TEP.

En total se sistematizaron 78 trabajos finales del curso de TEP 2, los cuales pertenecen a estudiantes que cursan carreras de todas las áreas disciplinares de la Udelar y del IFES, y que cursaron además TEP 1.

La pauta para la realización de los trabajos se basó en cinco ítems: 1. Presentación y reflexión teórica en torno a la práctica, 2. proceso grupal, 3. proceso y evaluación de la práctica, 4. aportes y aprendizajes más significativos de la experiencia en la construc-

ción de su trayectoria de formación, y 5. aspectos que propondría cambiar de la propuesta del curso de forma de mejorar los aportes a su formación y aprendizaje.

La propuesta de revisión, sistematización y análisis tuvo por objetivo identificar núcleos temáticos recurrentes más allá de las dimensiones ya estructuradas por la propuesta de evaluación. Para esto, leímos todos los trabajos y realizamos un análisis de contenidos y a partir de estos codificamos las nociones reiteradas que dieron lugar a la categorización que mostramos aquí. A través de este ejercicio identificamos tres temas recurrentes y que merecían nuestra atención. Luego, realizamos una nueva lectura de los trabajos con el fin de identificar las construcciones discursivas sobre estos tres grandes temas, en un análisis deductivo. Como resultado, presentamos una descripción de los mencionados núcleos temáticos que aparecen en los fragmentos de los trabajos identificados para cada uno de los temas macro.

Resultados

A lo largo de este apartado damos cuenta de los resultados de la revisión de trabajos a partir de los núcleos temáticos identificados: 1. perspectivas sobre la cárcel luego de la experiencia de las tutorías; 2. perspectivas de la educación en cárceles; y 3. implicaciones de la experiencia de tutorías en las trayectorias personales.

1. Perspectivas de la cárcel tras la tutoría

La mayoría de los trabajos hacen referencia a la caracterización de la cárcel, en cuatro ejes: 1. espacial, 2. institucional, 3. interaccional e intersubjetivo, y 4. subjetivo.

En relación con el eje temático *espacial*, existen diferencias entre unidades donde se mencionan entornos crueles e inhóspitos, y otras en las que se destacan ambientes y lugares cómodos para estudiar. Por ejemplo, en un trabajo referido a la unidad 6,⁴ de formación en Arquitectura, se analizan la ubicación, las características y la distribución del equipamiento urbano: «Está pensado desde la sociedad de los privilegios, contemplando únicamente la posibilidad de llegar en vehículo» (caso 30, 2020)⁵. A lo largo de este trabajo se ilustra la precariedad habitacional y el incumplimiento de normativas municipales; se muestra un escenario en el cual el territorio, que se entiende como precario y de acceso costoso, desborda los muros de la cárcel y se refleja en el entorno urbano.

⁴ La unidad 6 de Punta de Rieles es una cárcel de menos de cien varones privados de libertad ubicada en el barrio Punta de Rieles. Se caracteriza por ser una cárcel de mínima seguridad, con un alto nivel de movilidad interna, por su cantidad de actividades recreativas y educativas y por el libre tránsito de los presos dentro de su área.

⁵ Para preservar la identidad de las y los tutores citamos los trabajos como *casos*.

Con respecto al eje *institucional*, identificamos en los trabajos una tensión entre la coexistencia de lógicas de obediencia y pérdida de autonomía en la toma de decisiones; y la profilaxis del delito y la reinserción social. En palabras de una tutora: «[...] la cárcel es comprendida como un lugar que potencia prácticas de violencia física y simbólica, las condiciones materiales de vida no facilitan la integración social ni la reducción de vulnerabilidad de los sujetos privados de libertad» (caso 40, 2019).

En esta línea, vemos que la mayoría de los trabajos hacen alusión al carácter punitivo y restrictivo en términos de derechos de la cárcel, en diálogo con autores clásicos del campo penitenciario (Foucault, 1975; Goffman, 2001); así como a investigaciones e informes nacionales (Bardazano, 2016; Baroni et al., 2017; Comisionado Parlamentario Penitenciario [CPP], 2021; Folle y Vigna, 2016). Al mismo tiempo, son recurrentes las referencias a la cárcel como el único espacio físico, social e institucional en el cual estas personas han tenido la posibilidad de cursar estudios universitarios e incluso acceder a otros derechos (vivienda, alimentación, salud).

El eje *interaccional e intersubjetivo* abarca las formas y modos de vincularse entre los diferentes actores que componen el escenario de las tutorías en cárceles (estudiantes, tutores/as y funcionariado) y otras, como las visitas. Un primer nudo se encuentra en las relaciones de género, particularmente en referencia a situaciones que se ubican por fuera de los límites del encuadre de las tutorías, y se hace alusión a la falta de formación, herramientas y estrategias para abordar el problema. Esta dimensión del trabajo en cárceles ha sido objeto de algunas reflexiones motivadas por interrogantes similares a los planteados en dichos trabajos; a las tensiones en cómo son (o cómo construimos) vínculos educativos o en el marco de una investigación con varones con moralidades de género distantes a las nuestras, sean penados o no por delitos de esta índole (Nebra, 2019; Pérez, 2019). Cabe señalar que es una dimensión que abre más preguntas que respuestas.

Un segundo elemento es el relativo al vínculo de la institución con las visitas y a cómo se les traslada el castigo o la pena de la PPL. Esto está en sintonía con lo que señalan investigaciones en la región, que han podido identificar incluso a la familia como agente de contaminación y contaminado (Montealegre Alegría, 2016) y de socialización carcelaria (Ferrecchio, 2017).

El eje *subjetivo* emerge de las referencias sucesivas a las emociones y sentimientos atravesados en la experiencia de las TEP en cárceles. Los trabajos expresan la construcción de nuevos significados subjetivos sobre sí mismos a lo largo de la experiencia de tutorías. Generalmente, al comienzo de las TEP en cárceles se identifican sentimientos expresados como *miedo* y *ansiedad*, que luego se matizan tras interpelar sus propios prejuicios y los de sus entornos. Luego, se construyen significados de reconocimiento como agentes de socialización y transmisión del derecho a la educación universitaria en cárceles.

2. Perspectivas de la educación en cárceles

La perspectiva sobre educación en cárceles a la que se hace mención en la mayoría de los trabajos es aquella que, signada por la literatura del curso, la concibe como derecho humano fundamental, cuya garantía es responsabilidad del Estado. Los trabajos hacen hincapié en la función dignificante de este derecho, en la medida en que repercute en la autoestima e identidad de los sujetos y genera nuevas habilitaciones. Incluso el derecho a la educación es mencionado como un factor que puede realizar aportes a los procesos de *rehabilitación*, porque es el «único camino [para la] inserción social posterior» (caso 74, 2020).

La visión de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) respecto a la perspectiva de la educación en cárceles está presente en varios trabajos; de hecho, son más recurrentes las referencias a la normativa que a la bibliografía específica de educación en cárceles. También se relaciona esta perspectiva con las propuestas teóricas de las TEP, destacando como aspectos positivos la búsqueda de un espacio de diálogo, encuentro y discusiones, en diálogo con la bibliografía sobre el tema (Álvarez de León, 2018; Durán, 2015; Santiviago, 2012). Finalmente, destacamos que las referencias a la educación en cárceles varían en función de la unidad en donde se desempeñaron las tutorías; se muestran diferencias en el lugar de cada institución —Udelar e INR— en el acceso al derecho a la educación.

2.1. Sobre el rol de las instituciones

Por un lado, aparece una visión de la Udelar como institución que asume la obligación de garantizar el derecho a la educación y lo hace interviniendo un territorio hostil que tiene una lógica punitiva, donde prima una noción de la educación como un beneficio y las continuas violaciones a los derechos humanos. Esto va en línea con la literatura sobre experiencias de educación en cárceles en la región y en Uruguay en particular (Bové, 2019; Umpierrez, 2020; Scarfó, 2011, entre otros). El INR aparece aquí como un *territorio*, no como una institución del Estado también obligada a garantizar este derecho. Por el contrario, en una minoría de trabajos la Udelar es identificada como un agente que suministra o no los recursos materiales necesarios como única obligación atribuida. Esto no considera otros aspectos de su participación en la estrategia para llevar adelante la educación superior en contexto de encierro.

Una segunda visión, menos predominante pero más conciliadora, entiende que ambas instituciones son parte del Estado, donde la educación en contexto de encierro se constituye como un escenario altamente complejo. Así, aparecen referencias a las desigualdades sociales que atraviesan el funcionamiento de ambas instituciones. De la mano del concepto de *inclusión excluyente* de Ezcurra (2011), la educación universitaria en cárceles ese entiende como un especial desafío ante la desvinculación educativa de jóvenes de sectores populares en el proceso de democratización de la educación superior.

Finalmente, una tercera perspectiva enfatiza en la apertura del sistema penitenciario e identifica la tensión de la institución: al mismo tiempo que debe proteger los derechos humanos, debe cumplir su función de castigo. Sus serias dificultades en la garantía de derechos se conjugan con el hecho de ser el lugar que posibilita que algunas personas puedan sostener su trayectoria de educación formal.

2.2. Principales limitaciones o dificultades en el acceso al derecho

Podemos identificar dos posturas predominantes en relación con las principales problemáticas para garantizar el acceso a la educación superior: quienes entienden que la responsabilidad es del INR y quienes se la adjudican a la Udelar.

Por un lado, quienes consideran que el principal problema radica en el funcionamiento del INR, argumentan que esto se debe a que dicha institución no ofrece condiciones de vida digna y cuya lógica punitiva y premial coloca a la educación como un beneficio y no como un derecho. Esta lógica, sumada a la lógica de progresividad, antepone trabas de acceso o permanencia en los espacios educativos, situación que se suma a otras carencias como la falta de internet o de espacios físicos adecuados. Estas observaciones reflejan las dificultades en el mero *acceso* a la educación superior en lo relativo al acceso a los espacios y actividades educativas con asiduidad y de forma independiente del nivel de seguridad de la unidad o sector en donde se encuentren estos/as estudiantes, ya señaladas para el caso argentino (Scarfó y Zapata, 2014).

Una segunda postura, mayoritaria, le otorga la principal responsabilidad a las barreras institucionales y burocráticas de la propia Universidad: a la falta de compromiso de sus docentes, al escaso interés demostrado por los servicios o la ausencia de adaptaciones curriculares para la cursada de sus estudiantes. También aparecen minoritariamente discursos que sostienen que el trabajo de la Universidad contribuye a las lógicas institucionales de la cárcel. Siguiendo con los antecedentes, este punto desborda el acceso y hace alusión a una dimensión más sustantiva de la política: su carácter adaptable. Como marcan Scarfó y Zapata (2014) para la experiencia universitaria en Argentina, el carácter *adaptable* de la propuesta universitaria se ve obturada por el incipiente recorrido institucional en relación con la formación, capacitación y presupuesto del personal docente, principalmente, para trabajar con estos estudiantes. Esto conlleva a que el estudiantado se enfrente con dificultades a lo largo de la formación por la modalidad de cursada y aprobación de cursos, por falta de acompañamiento y orientación específica.

3. Implicaciones de la experiencia de tutorías en la trayectoria personal

Hemos clasificado los resultados de la sistematización respecto a esta dimensión en tres subdimensiones, que refieren a aspectos centrales del proceso de reconstrucción discursiva subjetiva de las trayectorias personales de las y los tutoras/es: sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, sobre el rol profesional y sobre el campo de lo personal.

3.1. Reconstrucción discursiva subjetiva de los procesos de aprendizaje y enseñanza

Encontramos fragmentos que expresan haber experimentado por primera vez a lo largo de su trayectoria personal de aprendizaje —en general o específicamente en la Udelar— procesos relacionados con la enseñanza más participativa y no unidireccional; la ruptura del paradigma individualista de gestión de la enseñanza; la potencia de aprender enseñando, destacando la posibilidad de mayor control de la organización del conocimiento; el trabajo colaborativo en equipo; la interdisciplina; y el aprendizaje a partir de la experiencia práctica.

En otro orden, surgen aspectos referidos a la resignificación de aprendizajes, a la emergencia de diversidad de miradas, dando lugar a nuevas formas de pensar y problematizar las experiencias propias y de las otras personas. Los aprendizajes refieren al mejoramiento en la gestión de conflictos (autocontrol); a la asertividad en la comunicación; al desarrollo del pensamiento crítico y afectivo; a la creatividad y la proactividad; y al desarrollo de la empatía.

Asimismo, algunos elementos son colocados como valor agregado al propio proceso de aprendizaje durante la tutoría; uno de ellos es la autocrítica, visto como la posibilidad de repensar y reflexionar sobre sí a partir de la práctica, tanto en los trabajos finales, en los espacios de covisión,⁶ como en los intercambios extracurriculares entre estudiantes. También se ponen de manifiesto la importancia del encuentro con las otras personas y la dimensión afectiva de los procesos de aprendizaje.

3.2. Reconstrucción discursiva subjetiva del rol profesional

Independientemente de la formación disciplinar, las y los estudiantes identifican en las tutorías elementos que contribuyen a su formación profesional. Los aspectos más destacados son la *empatía* y el *pensamiento crítico* como futuro profesional. Encontramos fragmentos relacionados con el aprendizaje a través de deconstruir prejuicios y

⁶ El curso de TEP 2 consistía en una actividad de práctica semanal en las unidades penitenciarias y una instancia quincenal de intercambio con sus pares tutores/as sobre la experiencia de acompañamiento realizada. A esas instancias se las denomina *covisión*.

generar empatía; la visibilización de los privilegios propios y de nuestro entorno; la *escucha y mirada activa*; y los *sentidos vocacionales*, es decir, afirmar la decisión de la carrera elegida o la orientación de esta, en algunos casos, dando un vuelco hacia la temática penitenciaria. Aparecen también fragmentos relacionados con el logro de una visión holística del campo profesional de la formación disciplinar en curso.

En relación con su *trayectoria personal de aprendizaje*, las y los estudiantes destacan un descubrimiento de sí mismos, una toma de conciencia y reaprendizaje de los conocimientos y herramientas, expresadas a través de actitudes y respuestas que no conocían que podían dar, y logran reflexionar y problematizar su propia trayectoria académica y personal. Se plantean varias cuestiones sobre la *visión del mundo*, sobre la toma de conciencia y conocimiento de realidades desconocidas. Encontramos fragmentos referidos al asistencialismo, la hostilidad o injusticia institucional, a la importancia de las acciones y de la construcción colectiva.

3.3. Reconstrucción discursiva subjetiva en el campo de lo personal

En esta subdimensión encontramos la posibilidad de agrupar los resultados en cuatro categorías: 1. *Empatía*: se describen nuevos sentidos en el plano de lo subjetivo en diferentes ámbitos de la vida al atravesar una experiencia de aprendizaje que requiere ponerse en la situación del otro, de un otro que a priori se siente tan distinto y distante; 2. *Repercusiones en vínculos cercanos*: este despliegue de la empatía no se limita a sus implicancias en las y los tutores, sino que se propaga hacia personas de su círculo cercano cuya concepción de la cárcel y de las PPL era negativa previo a su experiencia; 3. *Resignificación del lugar propio en la sociedad*: se destaca la potencia del curso de TEP como un espacio para repensarse en términos de despliegue de la ciudadanía, problematizando la manera en la que se forma parte de la sociedad y el lugar que se ocupa en función de las marcas de clase, étnico-raciales o de género; 4. *Resignificación de valores*: se hace hincapié en el aprendizaje de nuevos valores en los espacios compartidos en el marco de las tutorías, como la adaptación al cambio, la tolerancia a la frustración o a las condiciones de vida, de tratos denigrantes, o la capacidad de resiliencia.

Finalmente, los trabajos destacan reflexiones en torno a los aprendizajes y valoraciones de esta experiencia respecto al acompañamiento de otra persona sin invalidarla, no caer en actitudes asistencialistas, y otras orientadas a la necesidad de facilitar la expresión y escucha de todas las posiciones ante cualquier situación.

Una de las cuestiones que se pone de relieve no solo en la bibliografía citada, sino en las múltiples referencias, es el lugar de la afección que genera el trabajo *en* la cárcel. En varios trabajos se hace referencia a los prejuicios, miedos y expectativas previas de trabajo sobre la cárcel, luego de la práctica, las referencias se orientan a mencionar las incomodidades, sentimientos de impotencia, angustia y desánimo en relación con la situación de las y los estudiantes en cárceles y a sus múltiples vulnerabilidades.

Consideraciones finales

A lo largo del texto hemos señalado resultados de la sistematización de trabajos que reflejan la experiencia de las tutorías entre pares en cárceles. La revisión y análisis del conjunto de construcciones discursivas sobre la experiencia de tutorías nos devuelve algunas reflexiones en torno a las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la Udelar. Estas reflexiones están en consonancia con la propuesta de Parchuc (2015) que entiende que uno de los objetivos de los actores universitarios en cárceles es sostener la búsqueda de lenguajes comunes que permitan diálogos reales sobre temas de interés compartidos, permitiéndonos visualizar a las tutorías como práctica y concepto pertinente en el camino de construcción de estos espacios de diálogo común. En suma, en el marco del curso de TEP la experiencia de tutoría opera en sí misma como un espacio de encuentro de lenguajes comunes tanto dentro como fuera del espacio carcelario.

En lo relativo a los efectos en las trayectorias personales de aprendizaje, en los trabajos aparecen múltiples referencias a lo individual, disciplinar y jerárquico. Mientras que las valoraciones de quienes pasaron por tutoría apelan a la importancia y aprendizaje en las prácticas educativas marcadas por actividades participativas, interdisciplinarias, grupales como catalizadoras de los saberes y conocimientos incorporados en su trayectoria. A su vez, estas tutorías también son colocadas en los trabajos como impulsos para el desarrollo profesional-académico de las trayectorias, el desarrollo de la empatía, la orientación a lo penitenciario en su profesión, reafirmación de formaciones en curso y visión crítica del mundo. Y, por último, la práctica de tutorías ha tenido efectos sobre la dimensión subjetiva y personal de quienes tutoraron, aportando experiencias que potencian la empatía, que interpelan prejuicios propios y del entorno y el lugar de cada persona en la sociedad.

Las TEP se transforman en el espacio —curricular, pedagógico y social— que materializa el vínculo entre enseñanza universitaria y estudiantes en cárceles. Tutoras y tutores son en definitiva quienes —con su acompañamiento, orientación y apoyo— garantizan en mayor medida el acceso y, sobre todo, la permanencia de EUPL. Una visión predominante que decanta de la lectura trabajos es que las tutorías *son* la Universidad en la cárcel. A pesar de su reciente recorrido institucional y su incipiente proyección política (Álvarez de León, et al., 2022) aparecen referencias reiteradas a las dificultades de la Udelar para garantizar el derecho a la educación superior de esta población y hacen énfasis en la importancia del rol de la Udelar para garantizar este derecho.

Estos análisis dejan entrever uno de los principales desafíos del quehacer de la universidad en la cárcel: garantizar *un* derecho en un contexto en el que otros derechos no lo están. Si consideramos el carácter selectivo del sistema penal en sociedades altamente desiguales como las nuestras (Zaffaroni, 2016), los niveles educativos de las personas presas son en parte reflejo de las dificultades para garantizar derechos fuera y dentro de la cárcel. Este escenario pone sobre la mesa la magnitud del desafío que esta política

universitaria enfrenta en relación con la democratización y la calidad de la educación superior en este contexto, teniendo en cuenta la correlación entre desempeño educativo y nivel socioeconómico que muestran los informes recientes en el tema (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2019).

Los trabajos cristalizan la experiencia de las y los estudiantes en cárceles, para quienes acceder a la educación universitaria en privación de libertad implica un *logro* que fortalece su autoestima y amplía el horizonte de posibilidades en relación con el acceso a los demás derechos. Esta perspectiva de la educación en tanto derecho y *derecho llave* (Scarfó, 2011) es la que desde el curso de TEP 1 intentamos construir. Esto es de suma importancia para encuadrar nuestro quehacer como actores de la Universidad en clave de acceso y permanencia a la educación universitaria, más que de acceso a derechos y mejora en las condiciones y oportunidades de vida de las personas. La sistematización de los trabajos deja entrever dos posturas sobre las dificultades del acceso a la educación superior: quienes entienden que las dificultades son inherentes, y por tanto responsabilizan al INR, y quienes responsabilizan a la Udelar.

La síntesis de los trabajos realizados invita a reflexionar sobre algunos aspectos claves. En lo que atañe a la perspectiva de derechos humanos en cárceles, aunque el carácter no mortificante de las cárceles esté explícito en nuestra Constitución, la cárcel ha utilizado históricamente el dolor como forma de castigo (Corti y Trajtenberg, 2016). Esto tensiona la perspectiva de derechos humanos que se intenta transversalizar en la institución, también materializada en el acceso a la educación, e interpela de forma directa el carácter indivisible de los derechos humanos.

Al mismo tiempo, las dificultades que identifican están de la mano con las ambigüedades de la cárcel con relación a la díada seguridad-educación, ampliamente referida en la literatura del tema (Banchero, 2016; Bové, 2019). De forma subyacente aparece en los trabajos el carácter *paradójico* de la cárcel, que vulnera derechos de manera sistemática, al mismo tiempo que garantiza otros que afuera no están garantizados para estas poblaciones (Ojeda, 2013). El acceso y permanencia de PPL a la educación superior es uno de los ejemplos más ilustrativos de los alcances de estas paradojas. Este aspecto, sin embargo, es tímidamente identificado en los trabajos.

El análisis de los trabajos obliga a mantener vigilancia sobre los múltiples sentidos de la educación en cárceles. Todos del lado de la rehabilitación cuando se contraponen con *seguridad*: pese a ello tampoco existe un consenso —en términos de política pública— sobre qué se entiende por rehabilitación, ni su vínculo con la educación (Bové, 2019). Este es un aspecto clave para la proyección de políticas de tratamiento y educativas en contexto penitenciario, por lo que sería interesante profundizar en los posibles puntos de convergencia y divergencia de estas perspectivas en términos prácticos y discursivos.

La experiencia de tutorías se encuadra en la política de enseñanza universitaria en cárceles cuyo fin es garantizar el acceso y permanencia de la educación universitaria en ese contexto desde la perspectiva de la educación superior como un derecho humano.

En sintonía con la propuesta de Zaffaroni (2016) de una *clínica de la vulnerabilidad*, entendemos que el encierro será en todos los casos un castigo y que, por tanto, se debe tender a reducir la vulneración de derechos en el encierro; el de la educación es uno de ellos. En esta tarea, la Universidad y su política de enseñanza en cárceles a través de las tutorías entre pares, particularmente, tienen mucho para aportar.

Referencias bibliográficas⁷

- Álvarez de León, A. [Alicia]. (2018). Descifrar las tutorías entre pares: Concepto, aportes y desafíos. En C. [Carina] Santiviago (Comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: La experiencia del Programa de Respaldo al Aprendizaje* (pp. 63-84). Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Álvarez de León, A. [Alicia]. (2022). *La construcción de la identidad de aprendiz y de entornos personales de aprendizaje de estudiantes de la universidad* [Disertación de doctorado]. Universidad de la República.
- Álvarez de León, A. [Alicia], Braida, E. [Edward], Garibaldi, C. [Cecilia], Brückner, V. [Victoria], Márquez, K. [Kail], y Pasturino, G. [Gabriela]. (2022). Enseñanza universitaria en cárceles: Breve historia del proceso de construcción de la política (2016-2020). *Revista Fermentario*, 15(2), 8-27.
- Álvarez de León, A. [Alicia], y Pasturino, G. [Gabriela]. (2018). Tutorías entre pares en cárceles del Uruguay. En C. Torrado (Comp.), *Minorías, educación y comunidad* (pp. 11-24). Universidad de la República.
- Arbizu, F. [Felisa], Lobato, C. [Clemente], y del Castillo, L. [Laura]. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-21.
- Bancho, P. [Patricia]. (2016). *Educación en cárceles: Construyendo una alternativa psico-socio-pedagógica para el trabajo con personas privadas de libertad* [Trabajo Final de Grado]. Universidad de la República.
- Bardazano, G. [Gianella] (Comp.). (2016). *Discutir la cárcel, pensar la sociedad: Contra el sentido común punitivo*. Trilce; CSIC.
- Baroni, C. [Cecilia], Dal Monte, C. [Carolina], y Laino, N. [Natalia]. (2017). *La experiencia de estudiar psicología en establecimientos penitenciarios* [Contribución]. III Encuentro Internacional de Psicología y Educación en el Siglo XXI, Montevideo, Uruguay.

⁷ Hemos decidido escribir el artículo integrando un lenguaje académico con perspectiva de género inclusiva. Por eso en el segmento de referencias bibliográficas señalamos el nombre de pila de las y los autores, de forma de visibilizar la producción de las mujeres en la comunidad científica y académica. Utilizamos los criterios generales de citación de la American Psychological Association (APA) en su 7.ª edición, según la adaptación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

- Bové, M. E. [María Eugenia]. (2019). La educación en las cárceles: Entre la libertad y la obligatoriedad del ejercicio del derecho a la educación. La unidad N° 5 como estudio de caso. En G. [Gabriel] Tenenbaum y N. [Nilia] Viscardi (Coords.), *Juventudes y violencias en América Latina* (pp. 37-50). Universidad de la República.
- Chois, P. [Pilar]; Casas, A. [Adriana]; López, A. [Amparo]; Prado, D. [Diana] y Cajas, E. [Edwin]. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>
- Collazo, M. [Mercedes]; Hernández, O. [Ofelia] y Seoane, M. [Mariana]. (2014). La tutoría entre pares: Primera experiencia curricular opcional en la Facultad de Odontología, Udelar. *Odontoestomatología*, 16(23), 54-66.
- Comisionado Parlamentario Penitenciario (2021). *Informe anual 2020 al Parlamento de la República, Uruguay*. <https://parlamento.gub.uy/cpp/documentos/informes>
- Corti, A. [Aníbal] y Trajtenberg, N. [Nicolás]. (2016). ¿Sin dolor no hay justicia? En G. [Gianella] Bardazano, A. [Aníbal] Corti, N. [Nicolás] Duffau, y N. [Nicolás] Trajtenberg (Comp.), *Discutir la cárcel, pensar la sociedad: Contra el sentido común punitivo* (pp. 249-270). Trilce.
- Durán, D. [David]. (2015). Presentación del monográfico Aprendizaje entre iguales para inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 15-19.
- Durán, D. [David], y Flores, M. [Marta]. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17.
- Durán, D. [David], Flores, M. [Marta], y Valdebenito, V. [Vanessa]. (2015). Tutoría entre iguales: Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 23-40.
- Ezcurra, A. M. [Ana María]. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Folle, M. A. [María Ana], y Vigna, A. [Ana] (Comps.). (2016). *Cárceles en el Uruguay en el siglo XXI*. Universidad de la República.
- Ferreccio, V. [Vanina] (2017). *La larga sombra de la prisión: Etnografía de los efectos extendidos del encarcelamiento*. Prometeo.
- Foucault, M. [Michel]. (1975). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. [Michel]. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Goffman, E. [Erving]. (2001). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrourtu.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Informe sobre la situación actual de la educación en Uruguay (2017-2018)*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>

- Joffe, H. [Helene]. (2011). Thematic analysis. En D. Harper y A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 209-223). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119973249.ch15>
- Largo, M. [Mariana], Saballa, D. [Deydi], Castelar, J. [Javier], y Pereira, A. M. [Algeless Milka]. (2015). Procedimiento para la identificación y descripción de discursos sobre qué significa el aprendizaje y ser aprendiz en las construcciones discursivas de un foro de discusión en línea: Un estudio piloto. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 26-31.
- Membrive, A. [Antonio] (2022). *La construcción de trayectorias personales de aprendizaje: conexiones entre experiencias de aprendizaje en múltiples contextos* [Disertación de doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Menéndez, J. L. [José Luis]. (2010). El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica. *Revista Electrónica de l'Observatori sobre la Didàctica de les Arts*, 4, 66-94.
- Montealegre Alegría, N. [Natalia] (2016). La visita carcelaria: Género, pichis y ritos de paso en el Uruguay. En A. M. [Ana María] Folle, y G. [Graciela] Saprizza (Comp.), *El tiempo quieto: Mujeres privadas de libertad en Uruguay* (pp. 177-194). Universidad de la República.
- Nebra, M. J. [María Julieta]. (2019). ¿Por qué no me cae mal este tipo? Emociones y decisiones de mujeres docentes trabajando en cárceles frente a delitos con marca de género. *Género*, 19(2), 112-133. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/123179>
- Ojeda, N. [Natalia]. (2013). La cárcel y sus paradojas: Los sentidos del encierro en una cárcel de mujeres [Disertación de doctorado, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional de la UNSAM. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/319>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Educación en prisiones de América Latina*. Edson Fogaça.
- Parchuc, J. P. [Juan Pablo]. (2015). La Universidad en la cárcel: Teoría, debates, acciones. *Redes de Extensión*, (1), 18-36.
- Pérez, C. [Camila] (2019). «Yo a investigar la cárcel no vuelvo nunca más» o cómo (no) hacer etnografía en contextos de encierro. *Kula: Antropología y Ciencias Sociales*, (20-21), 54-59. <https://www.revistakula.com.ar/numero-20-21/10-revista-kula-notas-de-campo-camila-perez/>
- Rivero, A. [Analía], Paleo, C. [Camila], Reyes, A. [Agustín], y Vigna, A. [Ana]. (2021) Educación universitaria en prisiones uruguayas. *InterCambios*, 8(1). <https://doi.org/10.29156/inter.8.1.10>
- Santiviago, C. [Carina]. (2012). *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares: La experiencia de la Universidad de la República*. Comisión Sectorial de Enseñanza.

- Santiviago, C. [Carina]. (Comp.). (2018). *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: La experiencia del Programa de Respaldo al Aprendizaje*. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Santiviago, C. [Carina], Bouzó, A. [Alejandro], y de León, F. [Fabiana]. (2015). Tutorías entre iguales de interfase: Una práctica innovadora. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 59-71.
- Santiviago, C. [Carina], y Mosca, A. [Aldo]. (2010). *Tutorías de estudiantes: Tutorías entre pares*. Programa de Respaldo al Aprendizaje.
- Scarfó, F. [Francisco]. (2011). *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata.
- Scarfó, F. [Francisco], y Zapata, N. [Natalia]. (2014). *Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles: Una aproximación sobre la realidad argentina*. UNESCO. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69650>
- Umpiérrez, A. [Analía]. (2020). Aulas y estudiantes universitarios organizados en la cárcel: Un territorio en tensión. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(48). <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/ree-duc/article/view/7070>
- Universidad de la República. (2015). *Trabajando por la segunda reforma universitaria: Memoria de rectorado 2006-2014*. Universidad de la República.
- Willig, C. [Carla]. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd. ed.). Open University Press.
- Zaffaroni, E. R. [Eugenio Raúl]. (1997). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. *THEMIS: Revista de Derecho*, (35), 179-191. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/11766>

Contribución de los autores (taxonomía CRediT): 1. Conceptualización, 2. Curación de datos, 3. Análisis formal, 4. Adquisición de fondos, 5. Investigación, 6. Metodología, 7. Administración del proyecto, 8. Recursos, 9. Software, 10. Supervisión, 11. Validación, 12. Visualización, 13. Borrador original, 14. Redacción, revisión y edición.

E. B. contribuyó en 1, 5, 6, 10, 12, 13 y 14; A. A. contribuyó en 1, 5, 6, 7, 10, 12, 13 y 14; C. G. contribuyó en 1, 5, 6, 10, 12, 13 y 14; G. P. contribuyó en 1, 5, 6, 7, 10, 12, 13 y 14.