

**CARTOGRAFÍAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PENITENCIARIA
EN URUGUAY: Procesos y condiciones de la gestión educativa del centro
de formación penitenciaria¹**

Natalia Barraco Mastrangelo²
Fernando Gil Cantero³

Resumo: Este trabalho pretende delinear alguns aspectos-chave do projeto político-pedagógico do Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN), vinculado ao Instituto Nacional de Rehabilitación, no Uruguai. Busca registrar algumas questões, desafios e emergentes que se apresentam na formação e na gestão educacional do CEFOPEN nesse contexto social, político e institucional. Sobretudo, trata-se de desafios éticos, pedagógicos e didáticos que constituem a especificidade desse contexto, o qual requer atenção especial, reconhecimento social e o fortalecimento do processo de posicionamento do CEFOPEN em uma gestão de caráter predominantemente educativo. Em geral, ao nos referirmos à educação em privação de liberdade, torna-se visível a população privada de liberdade. Entretanto, pouco se destaca ou se menciona sobre as relações educativas e os processos implicados que envolvem o pessoal penitenciário, os dispositivos de acompanhamento desse pessoal, as figuras educativas e outros atores relevantes associados ao âmbito prisional. Por esse motivo, esta produção busca dar relevo aos desafios educativos desse território específico por meio do método cartográfico (Passos, Kastrup, da Escóssia, 2009). Como resultados, emergem algumas produções institucionais oriundas de diferentes vozes de atores-chave e de saberes territoriais, que constituem, para nós, uma pedagogia e uma didática penitenciárias. Considera-se fundamental trabalhar a partir da dimensão educativa e, particularmente, na formação daqueles que orientam e sustentam os processos voltados à garantia dos direitos humanos das pessoas privadas de liberdade e à promoção de mudanças culturais na gestão das unidades prisionais.

Palavras-chave: cartografias; formação do pessoal penitenciário; acompanhamento; educação nas prisões.

**MAPS OF VOCATIONAL PENITENTIARY TRAINING IN URUGUAY: Processes
and conditions of educational management in the penitentiary training center**

Abstract: This paper aims to outline some key aspects of the political-pedagogical project of the Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN), under the Instituto Nacional de Rehabilitación in Uruguay. It

¹ Este artículo es parte de las investigaciones realizadas en el marco de la tesis de Maestría en educación realizada en la Universidad Estadual de Campinas (Brasil) denominada “Pedagogía del antidesestino: Micropolíticas de cuidado en la formación del personal penitenciario uruguayo” (2016), de la tesis de Doctorado en Educación realizada en la Universidad Complutense de Madrid y del ensayo final denominado “Afecta: efectos del acompañar” (2025) de la Diplomatura en Arte y Territorio. Escuela de Arte y Patrimonio. Universidad de San Martín, Argentina. También cuenta con aportes de la experiencia de trabajo con equipos en territorio realizada en el marco del Área Territorial de la Dirección Sectorial de Integración Educativa de la Administración Nacional de Educación Pública durante los años 2022-2024.

² Doctoranda en Educación. Universidad Complutense de Madrid, España. Magíster en Educación. Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Becaria del Programa CAPES - Udelar. Desde marzo de 2025 es la Directora del Centro de Formación Penitenciaria del Instituto Nacional de Rehabilitación.

³ Doctor en Filosofía y CC. de la Educación - Universidad Complutense de Madrid (sección CC. de la Educación) (Teoría e Historia de la Educación). Catedrático de Teoría de la Educación en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación -Centro de Formación del Profesorado- de la Universidad Complutense. Codirector con el profesor David Reyero del Grupo de Investigación de la UCM “Antropología y Filosofía de la Educación” (GIAFE).

seeks to highlight some of the questions, challenges, and emerging issues involved in the educational training and management developed by CEFOPEN within this social, political, and institutional context. Above all, these are ethical, pedagogical, and didactic challenges that shape the specificity of this context, which requires special attention, social recognition, and the strengthening of CEFOPEN's positioning as an institution guided primarily by an educational approach. In general, when referring to education in contexts of deprivation of liberty, the focus is usually placed on the incarcerated population. However, little attention is given to the educational relationships and processes involving prison staff, staff support mechanisms, educational roles, and other relevant actors associated with the prison environment. For this reason, this study seeks to emphasize the educational challenges of this specific territory through the cartographic method (Passos, Kastrup, da Escossia, 2009). As results, some institutional productions emerge from the different voices of key actors and territorial knowledge, which, for us, constitute a prison pedagogy and didactics. It is considered essential to work from an educational perspective and, particularly, in the training of those who guide and sustain processes aimed at guaranteeing the human rights of incarcerated people and promoting cultural changes in the management of prison units.

Keywords: cartographies; prison staff training; support; prison education.

CARTOGRAFÍAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PENITENCIARIA EN URUGUAY: Procesos y condiciones de gestión educativa del centro de formación penitenciaria

Resumen: Este trabajo pretende esbozar algunos aspectos clave del proyecto político pedagógico del Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN) dependiente del Instituto Nacional de Rehabilitación (Uruguay). Procura dejar plasmadas algunas preguntas, desafíos y emergentes que se presentan en la formación y gestión educativa del CEFOPEN en este contexto social, político e institucional. Sobre todo, se trata de desafíos éticos, pedagógicos y didácticos que hacen a la particularidad de este contexto en particular, que requiere de especial atención y reconocimiento social y del proceso de posicionamiento del CEFOPEN en una gestión educativa. Generalmente, al referirnos a la educación en privación de libertad se asocia como sujetos de la educación a la población privada de libertad. Sin embargo, poco se destaca o se menciona sobre las relaciones educativas y los procesos comprendidos que involucran al personal penitenciario, a los dispositivos de acompañamiento del personal, a las figuras educativas y otros actores relevantes asociadas al ámbito penitenciario. Es por este motivo, que esta producción busca poner en relevancia los desafíos educativos de este territorio en particular, mediante el método cartográfico (Passos, Kastrup, da Escossia, 2009). Como resultados, surgen algunas producciones institucionales desde diversas voces de actores clave y saberes territoriales que hacen, para nosotros, a una pedagogía y didáctica penitenciaria. Se considera fundamental trabajar desde lo educativo y particularmente en la formación de quienes referencian y sostienen los procesos para garantizar los derechos humanos de las personas privadas de libertad y asegurar cambios en lo cultural de la gestión de las unidades penitenciarias.

Palabras clave: cartografías, formación del personal penitenciario, acompañamiento, educación en contextos de encierro.

1. Introducción

Este trabajo procura resaltar los procesos políticos, pedagógicos y de gestión que transita el Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN) enfatizando en necesidades formativas y las

formas de gestionar “lo educativo” en clave cartográfica.

El Centro de Formación Penitenciaria es el único centro educativo especializado en la formación profesional en materia penitenciaria en Uruguay y es dependiente del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Es la institución designada por el Decreto N.º 209/015 con alcance nacional y una misión central: capacitar y acompañar el desarrollo profesional de quienes desempeñan funciones en el sistema penitenciario en todo el país. Se encarga de la formación inicial de quienes ingresarán a desempeñarse profesionalmente en el sistema, así como de la formación permanente del personal en actividad con el objetivo de contribuir al fortalecimiento institucional del INR. Apunta a impulsar en sus propuestas formativas una política penitenciaria profesional, comprometida y garante de los derechos humanos.

Si bien el CEFOPEN es el único centro de formación en Uruguay que cuenta con la especificidad pedagógica y didáctica del ámbito penitenciario, aún continúa transitando procesos de cambios culturales en la gestión que posibilite realmente poner en el centro “lo educativo”. El INR en su nueva institucionalidad y el proceso de modernización del sistema, se inició en el año 2010, lo cual hace que sea considerada una institución reciente. Igualmente, el CEFOPEN tiene su creación oficial por decreto del año 2015. Es por ello, que aún se permea lo que hegemonícamente se considera como “identitario de lo penitenciario”, por lo que la gestión de centro educativo para CEFOPEN no es considerado uno de los modelos de gestión conocidos sino que se coloca como válida la forma de gestionar que suelen implementarse en las unidades penitenciarias. Por ello es que “lo educativo” se presenta como un desafío constante para la gestión del CEFOPEN.

CEFOPEN se presenta dentro de la institucionalidad INR como la punta de lanza en los procesos de cambio cultural, dado que la formación se identifica como la estrategia clave para impulsar los cambios en la gestión. Es a partir y mediante la formación, que se pueden abordar distintos retos: desmitificar y problematizar prejuicios o errores conceptuales y/o metodológicos sobre la gestión y la intervención penitenciaria, dar lineamientos institucionales e identificar nuevas necesidades formativas que surjan del personal.

CEFOPEN tiene el desafío de acompañar los cambios culturales, acompañando al personal en formación. Esto, desde el despliegue de una oferta formativa priorizada, con un equipo docente calificado y con herramientas pedagógicas y didácticas al servicio de los saberes

penitenciarios, con un equipo de gestión educativa preparado para el acompañamiento de estas trayectorias educativas particulares. En este contexto, es importante incorporar una mirada y micropolítica de la gestión educativa que implica la incorporación de las necesidades y puntos de vista del personal y ubicarlo en un lugar de reconocimiento social por el servicio público que brindan o van brindar. Esto supone concebir la gestión en al menos dos dimensiones: una dimensión operativa y una dimensión “de lo humano” donde interviene lo cultural, los malestares, las necesidades, las implicancias de la función y el lugar de lo penitenciario. Traducir esto último a la gestión de CEFOPEN, requiere de innovar en “formas de hacer”, introduciendo estrategias y dispositivos de acompañamiento e incorporar la cartografía como una opción ética.

2. Una nueva forma de gestionar la formación profesional penitenciaria

En el marco del proceso de transformación institucional que viene realizando el CEFOPEN junto con los cambios macro que involucran la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación, donde se busca poner en el centro a las personas (personal penitenciario y personas privadas de libertad) y los derechos humanos y la perspectiva de género como ejes prioritarios, el CEFOPEN juega un papel fundamental a la hora de estos cambios culturales. Justamente, el “poner en el centro a las personas” supone estructurar una gestión “de lo humano” diferente que involucre relevar y tomar en cuenta las necesidades de quienes habitan, transitan y/o trabajan en el sistema penitenciario. Esto supone, generar una estructura de gestión educativa basada en dichas necesidades que además trabaja “a contrapelo” de la cultura de la naturalización de condiciones indignas que presenta la privación de libertad y generar y promocionar “otras condiciones” de posibilidad que rompan con el “siempre se hizo así”, “los penitenciarios son duros y fuertes” (imposibilidad de dar lugar a lo afectivo o lo afectivo como debilidad), “lo nuevo y el que viene de afuera” como amenaza o que tiene que pagar “derecho de piso”.

Esto se traduce a nivel educativo, con desafíos que hacen a esa promoción del cambio cultural, procurando que ese proceso no sea percibido como amenaza o destructivo de “la identidad penitenciaria”. Por esto, es necesario un abordaje integral y alternativo de la gestión, lo que algunos investigadores llaman de la dimensión subjetiva (Blejman, 2013), afectiva-

ambiental (Giraldo y Toro, 2020) y/o del cuidado y acompañamiento (Tait, 2008; Montes Paez, 2023) del personal desde una postura ética y política. Ello implica introducir progresivamente microprácticas institucionales que contemplen el cuidado y el acompañamiento (Barraco, 2016 y Barraco, Friso, 2023) y posibiliten el incorporar nuevas formas de gestionar educativamente, como por ejemplo, metodologías de enseñanza alternativas a la mera “instrucción” tradicional, donde la educación involucra el cuerpo pero no necesariamente debe demostrar “disciplina”.

Esta necesidad de innovación en términos de gestión educativa estando inmersos en la gestión y la resolución constante de conflictos cotidianos, hacen que recurramos al método cartográfico como forma de leer y habitar nuevas formas de gestión, formación y vínculos en el campo penitenciario.

Se pretende cartografiar las diversas maneras que se manifiestan las prácticas de acompañamiento desde la formación penitenciaria uruguaya. Particularmente, tal como se ha abordado en otros trabajos (Barraco, 2016, 2021, 2023, 2024, 2025) se procura cartografiar la necesidad de pensar el acompañamiento desde las “microprácticas de cuidado en el marco de una ética que involucre los procesos epistemofílicos del habitar el encierro. Tanto la población privada de libertad como el personal penitenciario (policías, operadores penitenciarios, técnicos, administrativos) cohabitan en un ambiente con características propias de lo que implica habitar, transitar y/o trabajar en la cárcel con diversas culturas y lógicas institucionales. Si bien la formación del personal penitenciario, “ha incorporado en la última década ejes temáticos relativos a la salud ocupacional, ética profesional y distancia óptima para la construcción del rol penitenciario y otros contenidos afines, aún es necesario profundizar y definir desde la política educativa pública la importancia de trabajar y educar lo afectivo-ambiental en este territorio particular” (Barraco, 2021). Pensar el acompañamiento desde la formación del personal penitenciario requiere incorporar estas prácticas de cuidado que promueve el CEFOPEN, desde el abordaje del campo de lo ambiental-afectivo-subjetivo desde espacios de formación penitenciaria. Desde estos espacios formativos, se busca desmitificar la imposibilidad de formatos alternativos e innovadores de la educación penitenciaria y la idea de educabilidad de las emociones o lo afectivo como una capacidad que muestra al personal y al sistema desde la debilidad. En este sentido, se requiere problematizar la necesidad de formar perfiles con capacidad para entender lo afectivo y lo ambiental como parte de la educación en

derechos humanos (Barraco, 2024).

La formación del personal penitenciario uruguayo ha tenido un viraje interesante desde la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) desde el año 2011, sustituyendo la antigua Dirección de Cárceles y Centros de Recuperación, trayendo aparejados cambios paradigmáticos en el abordaje de intervención con la población privada de libertad. Algunos de los cambios más importantes tienen que ver con la incorporación de personal civil en tareas de trato directo con la población privada de libertad (operadores penitenciarios) y también incorporación de técnicos y administrativos; así como también la profundización en la profesionalización del personal policial y civil mediante la formación (creación del Centro de Formación Penitenciaria). Dentro de los cambios más importantes en cuanto a la formación del personal penitenciario en el marco de la reforma nacional, es interesante esbozar la necesidad emergente de introducir la cuestión del cuidado (autocuidado y cuidado de los otros) como aspecto fundamental para trabajar en el contexto de encierro.

Se entiende que pensar la cuestión del cuidado en el sistema carcelario es complejo y polémico, desata algunos dilemas difíciles de resolver, tal como plantea Sarah Tait (2008): es desafiante introducir un enfoque del cuidado en un espacio o ambiente creado socialmente para castigar, (Barraco, 2021).

Tal como señalamos en trabajos recientes (2021, 2024, 2025), la perspectiva en clave cartográfica posibilita poner de manifiesto dimensiones de la gestión y de la micropolítica de lo educativo que no son usualmente abordadas ni reconocidas en el cotidiano institucional. Estas dimensiones se refieren a las prácticas sentidas y afectadas de quienes están en territorio. Son dimensiones que involucran a la ética, a lo subjetivo. Contemplan, especialmente, el sentir de las personas que trabajan en territorio: sus deseos, contradicciones, dilemas, sufrimientos personales, colectivos e institucionales que atraviesan lo que podríamos denominar “la tarea objetiva”.

Generalmente, se demanda de los técnicos y profesionales de la educación determinadas formas y posturas profesionales que obturan tener espacios de escucha, de problematización y revisión de las prácticas y de qué hacer con lo que les (nos) pasa. Las capacidades técnico-pedagógicas parecen no dar lugar significativo a microprácticas de cuidado y acompañamiento de quienes sostienen territorialmente los procesos educativos y culturales exigiéndoles

sobrevivir, aguantar y/o naturalizar determinadas lógicas burocráticas y perversas.

Es por ello, que la pretensión de cartografiar la dimensión afectiva de la gestión educativa implica desmitificar y desconstruir determinados imaginarios, prácticas y culturas muy arraigadas que operan como matriz hegemónica de las “formas de hacer” y de “ser profesional” en lo educativo. En esta matriz cultural, se conciben las prácticas educativas y de gestión como algo desafectado dado que predomina la concepción de que “ser profesional” supone no implicarse afectivamente y respaldarse en marcos teóricos y encuadres institucionales que consideran a los sujetos como “objetos de intervención o de investigación”.

El método cartográfico, por el contrario, involucra las implicancias de quienes trabajamos con los territorios y las subjetividades involucradas. Cartografiar supone tomar posición. Una posición ética, política, epistemológica y epistemofílica que se aleja de las posturas que promueven la neutralidad y objetividad en el trabajo educativo.

Dado que este aporte tiene un enfoque cartográfico, es entonces pertinente, dejar en evidencia cuál es la motivación para trabajar en estas cuestiones, la cual tiene íntima relación con una implicación vital y profesional vinculada a mi formación y trayectoria profesional en este ámbito particular. Desde el año 2014 he venido trabajando ininterrumpidamente en el Centro de Formación Penitenciaria y en otras instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil en donde el principal interés o énfasis ha sido el diseño y/o abordaje de propuestas cartográficas de cuidado, acompañamiento y fortalecimiento de los equipos en territorio. En este sentido, el interés de este trabajo surge como una manera de “dar contenido” y metodologías a estas prácticas profesionales, promoviendo análisis, estrategias, dispositivos y formas de abordaje institucional que permitan dar lugar al acompañamiento del personal penitenciario.

Generalmente, las políticas o la gestión del sistema ponen foco exclusivo en las personas privadas de libertad pero no se piensa ni se diseñan dispositivos de acompañamiento para aquellos que gestionan y sostienen los procesos de la vida cotidiana y el régimen de convivencia de las personas privadas de libertad. Tampoco, se suele visibilizar o reconocer la formación y/o experiencia profesional de los actores externos al INR pero que también trabajan en el sistema (docentes, equipos técnicos, gestores).

Por este motivo, se podría considerar en este trabajo, una nueva arista o una perspectiva

que aún no ha sido estudiada en profundidad. Asimismo, esta propuesta también pretende dar continuidad a prácticas profesionales e investigaciones tales como la tesis de maestría en educación realizada en la Universidad Estadual de Campinas (Brasil) denominada “Pedagogía del antidesestino: Micropolíticas de cuidado en la formación del personal penitenciario uruguayo” (2016).

En dicha tesis, se realiza una cartografía sobre el cuidado desde la perspectiva del personal penitenciario a partir de espacios formativos del Centro de Formación Penitenciaria. Al mismo tiempo, se realiza un abordaje cartográfico de la noción de cuidado como práctica fundamental de la educación y de quiénes se desempeñan en la gestión educativa de la formación del personal penitenciario como un aspecto fundamental para resistir a las prácticas y lógicas punitivas de una cárcel y como una forma de reconocimiento a su función y rol en el cotidiano penitenciario. En este sentido, se concibe la formación penitenciaria a partir de los conceptos de cuidado de sí y cuidado de los otros (Foucault, M., 2000) y desde la polisemia del cuidado de algunas experiencias profesionales del propio personal penitenciario.

Siguiendo estos antecedentes, la intención de esta propuesta parte de cartografiar (Passos, Kastrup, da Escossia, 2009) desde las diversas miradas de quienes habitan estos territorios, en el entendido de que las prácticas de acompañamiento pedagógico se conciben como polisémicas (Barraco, Bordoli, Flous, 2023). Para ello, se requiere una mirada integral de aquellos procesos que suceden en el ámbito de la gestión educativa penitenciaria con una especial articulación territorial.

3. El método cartográfico, la afectividad ambiental y la gestión subjetiva

¿Cómo cartografiar las implicancias de los procesos de acompañamiento al personal penitenciario desde la formación profesional? ¿Cómo acompañar procesos, registros afectivos, necesidades que también hacen a la tarea de un equipo tales como la forma de comunicar(se), apropiar(se) de la tarea, la forma de resolver los conflictos, las formas de enunciar las incomodidades, explicitar los deseos, plantear las necesidades, exponer y tramitar los dilemas éticos?

La propuesta de acompañar desde el método de la cartografía se basa siguiendo las orientaciones propuestas por Kastrup, Da Escossia y Passos, (2009) que surge como respuesta

a la necesidad de contar con herramientas y metodologías precisas para quienes investigan/acompañan territorios, procesos, equipos de trabajo y subjetividades. Estos autores plantean que una de las pistas fundamentales del trabajo de los profesionales de las Ciencias Humanas que trabajan en, desde y con el territorio, es entender y practicar la cartografía como el acompañamiento de procesos. En dichos procesos, son considerados como saberes la experiencia, la práctica y el sentir.

El método de la cartografía se ha caracterizado por estudiar la dimensión procesual de la subjetividad y de su proceso de producción. Se trata de un método cuyas ideas germinales fueron propuestas por Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004). Sus formulaciones originales y fecundas motivaron a Kastrup, Da Escossia y Passos, (2009), investigadores brasileños del área de la Psicología Clínica, de la Psicología Cognitiva y de la Psicología Social a desarrollar las ideas principales de este método. Se trata de un método de investigación-intervención que no equivale a un conjunto de reglas prontas para ser aplicadas sino que exige una construcción *ad hoc*, que requiere habitar el territorio investigado y el análisis de la implicación del investigador en el trabajo de campo (Kastrup, Da Escossia y Passos, 2009).

Los autores brasileños articulan conceptos y problemas metodológicos para pensar la cartografía puesta en juego en la producción de conocimientos a partir de sus propias experiencias de investigación (Rey, Granese, 2019), “ofrecen ocho pistas, aclarando que responden a problemas e invenciones propias de sus procesos de investigación y ninguna de ellas puede tomarse como ley de cartografía, sino como ilustración de la búsqueda de problemas y la creatividad inherente a un proceso cartográfico y su cartógrafo” (Rey, Granese, 2019, p. 1).

La propuesta metodológica de la cartografía presenta, tal como plantea Annabel Lee Teles (2009) una “ontología relacional, política y afectiva”. En su texto “Política afectiva, apuntes para pensar la vida comunitaria” (2009) Lee Teles esboza lo que denomina una ontología del devenir-acontecimiento: “el poder de afectar y de ser afectado constituye nuestra experiencia y se realiza en la vida diaria. Somos seres relacionales, nuestras vidas se pliegan en tramas relacionales móviles y permanentes” (2009, p. 31). A partir de esta propuesta “lo colectivo se plantea como puro poder de afectar y ser afectado, una territorialidad afectiva poblada por enjambres de singularidades intensivas” (2009, p. 75).

La cartografía presenta la peculiaridad metodológica de compartir experiencia con las

poblaciones destinatarias o estudiadas, es decir, cartografiar con los movimientos colectivos que se generan en los equipos de trabajo, los grupos sociales, las instituciones y la diversidad social y cultural involucradas. La cartografía surge como una apuesta a considerar las dimensiones de lo humano, de las tensiones, los desafíos, de lo que (nos) pasa, de lo que sucede en los bordes, las fronteras, las tramas y de lo que se tramita entre las relaciones.

Siguiendo estas consideraciones, Blejman (2013) plantea que es necesario abordar el lado subjetivo de la gestión educativa como un aspecto fundamental para una gestión que podemos llamar de gestión “integral” que involucra una “pedagogía vincular”. Plantea que al abordar lo subjetivo de la gestión “entonces habrá lugar real y no accidental y residual para hablar de qué les pasa, a aprender a trabajar con los conflictos, a saberse, a desafiarse, a estar con otros, a contar, a escuchar, algo que cuanto más precozmente trabajemos, más profundamente se inscribirá en nosotros” (Blejmar, 2013, p.16).

Desde esta perspectiva la formación y promoción de los equipos de trabajo “basados en acuerdos de convivencia, sentido de pertenencia y la construcción de un espacio institucional saludable” son claves para los procesos de cambio basados en “lo humano”. En este sentido, el método cartográfico no se define o determina por los procedimientos adoptados sino que se identifica por la práctica, por una micropolítica y actividad orientadas por una directriz de naturaleza no exclusivamente epistemológica sino también epistemofílica, un enfoque ético-estético-político (Kastrup y Passos, 2009).

4. Acompañar como posición ética y lugar político-afectivo

Todo acompañamiento “es político (..) es siempre relacional; no es algo que se ofrece ni se recibe, no es objeto que se entrega (...) es el *entre* (...) siempre singular”. (Montes Paez, 2023, p.74).

Capturar en una palabra o conjunto de palabras qué implica el acompañar puede resultar complejo dado que cada proceso o conjunto de procesos sobre el acompañamiento de equipos en territorio es una construcción intervencional. Al mismo tiempo, siguiendo las pistas del método cartográfico, es imposible predefinir formas de acompañar desde el lugar de quien acompaña sin la vivencia o voz de quienes son acompañados. Cartografiar procesos de acompañamiento exige una escucha atenta, paciente, afectiva y respetuosa. Esto incluye no

imponer los supuestos de lo que “nos parece que precisan” a quienes acompañamos ni colonizar los espacios colectivos con nuestras voces, lógicas y culturas de pertenencia.

Para Florencia Montes Paez, el acompañamiento, es siempre político y cuenta con determinados principios. El primer principio es el “poner el cuerpo”:

Poner el cuerpo implica disponer del tiempo para que el acompañamiento tenga lugar; esto significa poner el tiempo a disposición de lo que suceda e incluye no estar apurada por irse ni cerrar los temas. Implica habilitar la escucha, escuchar a la [persona] acompañada en aquello que necesita decir, sin monopolizar la palabra. Aunque el acompañamiento tiene un objetivo (...), lo que se juega es del orden del vínculo; por eso, poner el cuerpo implica asumir un riesgo: el riesgo de comprometerse con la otra. Poner el cuerpo es el punto de partida de todo acompañamiento. (Montes Paez, 2024, p. 77).

Acompañar supone “asumir el riesgo de comprometerse” (Montes Paez, 2024, p. 77) y asumir este riesgo hace a la peculiaridad ético-política que diferencia a cualquier proceso o intervención. Consideramos fundamental pensar en prácticas y micropolíticas de acompañamiento de los equipos que acompañan a estudiantes y/o personas privadas de libertad, dado que generalmente, las políticas de acompañamiento se centran en los destinatarios y no en los equipos técnicos o en quienes desempeñan la tarea de acompañar.

5. Cartografías del acompañamiento en una gestión de formación profesional penitenciaria

Los equipos en territorio presentados en este trabajo, son equipos formados en el Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN) del INR. Equipos que trabajan en los contextos educativos-territoriales en el marco de la privación de libertad: talleristas, educadores, artistas, gestores educativos, personal penitenciario.

Para el CEFOPEN, el acompañar desde la cartografía involucra un abordaje metodológico que posibilita diferentes aspectos:

1. la incorporación de saberes, experiencias e implicaciones del trabajo de acompañar al personal penitenciario (tanto de quienes se desempeñan acompañando al personal como de aquellos que son acompañados).
2. la promoción del cuidado (de equipos, de las comunidades educativas del

- CEFOPEN) procurando el fortalecimiento y el desarrollo de las capacidades de los equipos y comunidades en territorio.
3. el rol de referenciar (desde el cuidado y el acompañamiento) como una construcción profesional inacabada que abarca una formación permanente y un posicionamiento ético-político que implica abordar simultáneamente la dimensión “objetiva” y “subjetiva” de la gestión de una forma integral.
 4. seguimiento de procesos territoriales y de gestión en clave educativa y ética.

A partir de algunos procesos de acompañamiento, se pueden identificar registros de las implicancias éticas sobre el acompañamiento. En el CEFOPEN, desde el 2014 se desarrollan estrategias institucionales que involucran el cuidado de equipos en los espacios formativos. Se trata de diversas actividades tales como: talleres exploratorios, propuestas de educación permanente y propuestas específicas propias del Centro o diseñadas junto con actores externos, como la Universidad de la República.

Parte de estas cartografías sobre el personal penitenciario donde se exploran maneras de experimentar el cuidado y acompañamiento institucional, sugieren respuestas y significados múltiples. La mayoría de los entrevistados y participantes de estos espacios formativos, registran la necesidad de tener referencias con las que puedan contar y confiar, necesidad de sentirse escuchados y lograr compartir los registros afectivos del cotidiano de una cárcel: “no tenemos mucho tiempo para pensar ni compartir”, “la cárcel no para”, “naturalizamos tanto que está bueno venir acá y problematizar”, “si expreso mis emociones me dicen que no puedo trabajar en una cárcel, que soy blandito”, “a mi nadie me preguntó cómo me siento”, “lo que me salva es tener mis compañeros de trabajo”. Parte de estos registros afectivos se vinculan con la presencia de referencias y espacios institucionales que les posibilitan:

- desarrollar determinadas capacidades como la escucha respetuosa y paciente,
- contar con espacios donde compartir con otros compañeros de trabajo
- reflexionar y revisar sobre prácticas cotidianas de una unidad penitenciaria,
- disponer de formaciones (y un centro de referencia a nivel de formación) donde desnaturalizar situaciones.

En este sentido, contextualizamos la labor de acompañar desde la gestión educativa penitenciaria como un campo inacabado, intervencional, afectivo y ético.

Afecta: efectos del acompañar

Los procesos de acompañamiento en el marco de la formación profesional penitenciaria representan grandes desafíos éticos, políticos y educativos. Sobre todo, interpelan la perspectiva y la cultura institucional: se trata de entender la necesidad de reconocer las implicancias de nuestras subjetividades en los campos profesionales, asumiendo que es imposible disociar la dimensión subjetiva y afectiva de las prácticas educativas. Asimismo, implica visibilizar que los equipos que acompañan a los destinatarios de las políticas públicas también necesitan ser acompañados. Se busca, entonces, incorporar el sentir como parte de las prácticas humanas y desmitificar la idea de que la expresión de las emociones es una muestra de ‘debilidad’ o de incapacidad para la función.

El sentir no es mero sentimiento personal. Sentir es apreciar las resonancias sensibles. Apreciar sin juicio, apreciar más allá del bien o el mal. Apreciar es otorgar valor al mundo de las afecciones y seguir las pistas de sus consecuencias. Tarea que lejos de cualquier pasividad exige un trabajo de sutil escucha. En el movimiento hay simpatía (contacto con lo singular), en el punto de vista, juicio. Por eso el punto de vista necesita de evaluaciones, archivos, biografías. El movimiento necesita preguntas. El punto de vista quiere conocer; la intuición, en cambio, pide expandirse. (Duschatzky, 2016, p. 2)

A partir de los registros cartográficos de esta experiencia, se destaca la necesidad de valorar la ética del cuidado como un componente político y epistemológico sustantivo en cualquier práctica de acompañamiento comprometida. Para lograr cambios significativos en nuestras instituciones educativas, resulta pertinente profundizar en estos marcos teóricos y metodológicos; el fin es apostar por una resistencia que vaya a contramano de las lógicas de profesionales “desafectados”, que trabajen de manera “objetiva” o “neutra”. Esto implicaría, incorporar nuevos enfoques, miradas, experiencias y saberes nutritivos, asertivos y diversos que apuesten a nuevas formas de aprender a vivir juntos.

Requiere, en definitiva, “asumir el riesgo de comprometerse con las otras personas”, que nos importe la otredad, que nos afecte y que nos posibilite un proceso de cambio

institucional basado en el reconocimiento de lo afectos y la interdependencia (Butler, 2006) como premisa básica de las configuraciones vinculares. Afectar y ser afectados es parte de todo proceso de aprendizaje y de acompañamientos involucrados. Esto no implica romantizar los procesos de formación profesional penitenciaria, sino proponer un enfoque de la gestión educativa que incorpore la dimensión humana; lo cual trae aparejados nuevos desafíos en la preparación del equipo del CEFOPEN para el abordaje asertivo de esta perspectiva.

Referencias bibliográficas

BARRACO, N. **Pedagogia do antideestino**: Micropolíticas educativas do cuidado na formação do pessoal penitenciário uruguaio. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

BARRACO, N. Apunti per pensare l'educazione in un contesto di privazione della libertà: Quale "posto" per gli operatori penitenziari con profilo educativo nelle carceri uruguaiane? / Apuntes para pensar la educación en contextos de privación de libertad: ¿Qué lugar tienen los funcionarios penitenciarios con perfil educativo en las cárceles uruguayas? In: FRISO, V.; DECEMBROTTO, L. (org.). **Università e carcere**. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità. [S. l.]: Edizioni Angelo Guerini e Associati, 2018.

BARRACO, N. Reflexiones sobre la formación del personal penitenciario uruguayo en clave de cuidado y ética. **Italian Journal of Special Education for Inclusion**, v. 9, n. 2, p. 146-152, 2021.

BARRACO, N. Sentidos y derechos de la educación "encerrada": ¿Afectados, desafectados, indiferentes o naturalizamos lo socialmente doloroso? **Dossier Haciendo foco. Apuntes para el debate**. Disputas, saberes y experiencias pedagógicas que interpelan el derecho a la educación, n. 10, 2024. Observatorio del Derecho a la Educación.

BARRACO, N.; BANDEIRA, E. Seguridad y educación: Recorridos genealógicos y políticas de formación. El Centro de Formación Penitenciaria en el marco de la reforma del sistema penitenciario uruguayo. In: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UDÉLAR, 13., 2014, Montevideo. **Presentación de documento [...]** Montevideo: UdelAR, 2014.

BARRACO, N.; BORDOLI, E.; FLOUS, C. **Curso: "¿Qué quiere decir acompañar equipos pedagógicos en territorio?"** Elementos conceptuales para pensar los desafíos y tensiones del quehacer educativo [Programa de curso]. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2023.

BARRACO, N.; FRISO, V. Verso una pedagogía e una didattica della cura per i professionisti dell'educazione: Possibilità, tensioni e sfide / Hacia una pedagogía y una didáctica del cuidado para los profesionales de la educación: Posibilidades, tensiones y desafíos. **Annali**

online della Didattica e della Formazione Docente, v. 15, n. 26, 2023. Disponível em:
<https://annali.unife.it/adfd/issue/view/317>.

BARRACO, N.; LAROCA, A. Giros de la política educativa de los funcionarios penitenciarios en Uruguay. *In: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN*, 2018. **Presentación de trabajo [...]** [S. l.: s. n.], 2018.

BARRACO, N.; SCARFÓ, F. Prólogo: Dossier «Formación humana en contextos de privación de libertad: Saberes y experiencias» (2). **Revista Fermentario**, v. 15, n. 2, p. 1–7, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47965/fermen.15.2.1>.

BARRACO, N.; TERÁN, L.; ROMERO, J. Enfoque de capacidades y sistema penitenciario: Pensando el desarrollo de las capacidades centrales de afiliación y razón práctica en el personal penitenciario uruguayo. *In: DÍAZ GENIS, A.; BARRACO MASTRANGELO, N. (comp.). Repensando la privación de libertad desde un diálogo de saberes.* [S. l.: s. n.], 2025.

BARRACO MASTRANGELO, N. Afectividad ambiental: Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar. **Educación en Ciencias Biológicas**, v. 6, n. 2, artigo eRECB.6.2.3, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36861/RECB.6.2.3>.

BLEJMAR, B. **El lado subjetivo de la gestión**: Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo. [S. l.]: Aique Grupo Editor, 2013.

BUTLER, J. **Vida precaria**. El poder del duelo y la violencia. [S. l.]: Paidós, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Rizoma. *In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil mesetas.* [S. l.]: Pre-textos, 2004. p. 9-32.

DUSCHATZKY, S. Desbaratando el lenguaje escolar. **Periferia**, v. 8, n. 2, p. 6-20, 2016.

ESCOBAR, A. **Sentir com a terra**. Novas palestras sobre desenvolvimento, território e diferença. [S. l.]: Edições UNAULA, 2014. v. 4.

FOUCAULT, M. **La hermenéutica del sujeto**. [S. l.]: Fondo de Cultura Económica, 2000.

GIRALDO, O. F.; TORO, I. **Afectividad ambiental**: Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar. [S. l.]: El Colegio de la Frontera Sur; Universidad Veracruzana, 2020.

GRANESE, A.; REY, J. La cartografía como método de investigación en psicología. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.26864/pcs.v9.n1.4>.

LEE TELES, A. **Política afectiva**: Apuntes para pensar la vida comunitaria. [S. l.]: Fundación La Hendija, 2009.

MONTES PAEZ, F. **Acompañar es político**. Ensayo transfeminista sobre la situación de

calle. [S. l.]: Abduciendo Ediciones, 2024.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; DA ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia.** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TAIT, S. Care and the prison officer: Beyond "turnkeys" and "care bears". **The Prison Service Journal**, n. 180, 2008.

Submissão em: 22/03/2026

Aceito em: 31/03/2026

Citações e referências
conforme normas da:

